

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FABRÍCIO RODRIGUES DE MOURA

A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e  
proposições sobre o fracasso escolar

Maringá  
2015

FABRÍCIO RODRIGUES DE MOURA

A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá  
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M929a Moura, Fabrício Rodrigues de  
A atuação do psicólogo escolar no ensino superior:  
configurações, desafios e proposições sobre o  
fracasso escolar / Fabrício Rodrigues de Moura. --  
Maringá, 2015.  
192 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias  
Facci.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2015.

1. Psicólogos escolares. 2. Fracasso escolar. 3.  
Ensino superior. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias,  
orient. II. Título.

CDD: 153.15

Bibliotecária responsável: Lígia Patrícia Torino CRB 9/1278

FABRÍCIO RODRIGUES DE MOURA

A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Maria Cintra da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Aprovada em: 26 de março de 2015.

Local da defesa: Sala 06 do Bloco 118 (sala de vídeo do DPI), campus da UEM.

Para Nathielly, minha esposa querida, e para LÍvia, minha filha, que a cada dia tornam a minha vida mais cheia de alegria e amor.

## AGRADECIMENTOS

Todo conhecimento é fruto de uma construção coletiva. Por isso, gostaria de agradecer algumas pessoas que tornaram a efetivação deste trabalho possível.

À **minha esposa Nathielly**, pelo companheirismo de todos os momentos, pela ajuda prestada a partir de seus conhecimentos, pelo incentivo de todas as horas, pelo carinho e afeto tão importante para construção deste trabalho.

**Aos meus pais, Antônia e Wilson, e minhas irmãs, Fabiana e Fernanda**, que sempre estiveram presentes em minha vida, apoiando e incentivando em todos os momentos. De maneira especial ao meu pai pelo auxílio com as correções ortográficas e à minha irmã Fabiana pela ajuda com a produção do *abstract*.

À **orientadora** Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pelos ensinamentos tão valiosos, pelo incentivo desde os primeiros esboços, pela dedicação na orientação, pelo companheirismo e pela confiança.

Às **professoras da banca**, Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, que tão cuidadosamente atentaram-se à leitura, correção e sugestões deste trabalho.

**Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e seus funcionários**, que tão bem acolheram e recepcionaram quando preciso. Pelos recursos e infraestrutura oferecidos para a realização desta pesquisa.

**Aos professores do PPI**, pelos conhecimentos compartilhados de forma tão esclarecedora.

**Aos amigos e companheiros de trabalho da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR** – Câmpus Campo Mourão – especialmente aos do Departamento de Educação, que desde o início deste projeto apoiaram e incentivaram a realização do mesmo.

**Aos psicólogos** que participaram tão prontamente da pesquisa realizada neste estudo.

*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.*

Bertolt Brecht

*Uma educação realizável em termos ideais só é possível com base em um meio social devidamente orientado e, conseqüentemente, as questões radicais da educação não podem ser resolvidas senão depois de resolvida a questão social em sua plenitude. Mas daí decorre também outra conclusão: o material humano possui uma infinita plasticidade em um meio social corretamente organizado. **Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social.** Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio.*

Lev Vigotski

MOURA, R. F. (2015). *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá.

## RESUMO

O campo de atuação do psicólogo no âmbito educacional está sendo ampliado continuamente. Nos últimos anos, o Ensino Superior tem sido um nível de ensino em que o psicólogo vem ganhando espaço para atuar, principalmente para minimizar o fracasso escolar. Desta forma, o objetivo principal deste trabalho é analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que este profissional assume diante do fracasso escolar neste nível de ensino, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Para compreender esse processo organizamos nosso trabalho em quatro eixos principais. Na primeira seção, discutiremos sobre o cenário do Ensino Superior no Brasil, analisando as principais políticas educacionais que direcionam os caminhos deste nível de ensino, verificando se o quadro atual é marcado pelo fracasso escolar ou se existem avanços na graduação. A principal política educacional analisada é o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Na segunda seção, contemplaremos a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, buscando compreender o percurso desta ciência em relação à educação. Discutiremos também as principais explicações que têm sido levantadas para o fracasso escolar. Além disso, buscaremos mostrar como esse fenômeno se insere na atuação do psicólogo no Ensino Superior, explicitando o papel que este profissional tem exercido neste nível de ensino, a partir de pesquisas já realizadas sobre o tema. Por fim, analisaremos a atuação do psicólogo no Ensino Superior por meio do projeto REUNI que, dentro de suas propostas, visa reduzir o fracasso escolar. Na terceira seção, faremos uma discussão teórica relacionada ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do jovem universitário, público com que o psicólogo escolar atua diretamente no Ensino Superior. Para tanto, utilizaremos os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a teoria desenvolvida por L. S. Vigotski (1896 – 1934) e seus colaboradores: A. Leontiev (1903 – 1979), A. Luria (1902 – 1977), D. B. Elkonin (1904 – 1984), V. V. Davydov (1930 – 1998). A última seção descreve e analisa o resultado de uma pesquisa realizada com treze psicólogos que atuam no Ensino Superior em universidades federais que aderiram ao REUNI. Verificamos que grande parte desses profissionais atua com foco nos alunos, de modo muito semelhante à abordagem tradicionalmente adotada na Psicologia Escolar e Educacional, culpabilizando os discentes



pelo fracasso escolar no Ensino Superior e desconsiderando a realidade educacional como produtora deste processo. Ademais, apresentaremos algumas propostas de atuação para o psicólogo escolar no Ensino Superior, destacando-se: a intervenção com alunos monitores; na recepção de calouros; juntos a movimentos estudantis; e na mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores. Concluindo, propomos uma atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior que contemple questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que é necessário que o psicólogo conheça as teorias que tratam do desenvolvimento e aprendizagem do jovem, pois as condições em que se encontram este público são decisivas em relação à apropriação ou não do conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Psicólogo Escolar; Fracasso Escolar; Psicologia Histórico-Cultural.

MOURA, R. F. (2015). *The action performance of school psychologist in Higher Education-settings, challenges e proposals about school failure*. Dissertation (Master's degree in Psychology), State University of Maringá.

## ABSTRACT

The working field of psychologist in education ambit has been continuously expanded. In recent years, Higher Education has been a level of education which psychologists are getting more chances to work, especially to minimize school failure. Thus, the main objective of this work is to analyze the performance of school psychologist in Higher Education and also the position this professional takes on in school failure at this level of teaching, according to the Historical-Cultural Psychology. To understand this process we organized our work in four main areas. In the first section, we will discuss about the scene of the education in Brazil, analyzing the main education policies that direct the paths of this level of education, ensuring that the current situation is marked by school failure or if exist advances in graduation. The main education policy analyzed is the REUNI. In the second section, we will contemplate the history of Educational Psychology in Brazil, aiming to understand the path of this science in relation to education. We will also discuss the main explanations that have been raised in the school failure. In addition we will try to show how this phenomenon is part of the psychologist in Higher Education, explaining the role that has done in this professional level of education, from previous studies on the subject. Finally we will analyze the performance of psychologist in higher education through the REUNI project that in its proposals, aims to reduce school failure. In the third section we will take a theoretical discussion related to the development and learning process of university students, audience in which the school psychologist works directly in Higher Education. Therefore, we will adopt the concepts of Historical-cultural Psychology, especially the theory developed by L.S Vigotski (1896-1934), and his collaborators A. Leontiev (1903 – 1979), A. Luria (1902 – 1977), D. B. *Elkonin* (1904 – 1984), V. V. Davydov (1930 – 1998). The last section describes and analyses the results of a search done with thirteen psychologists who work in Higher Education in federal universities that have joined REUNI. We realized that many of these professionals focus on students, in a similar way of the traditionally approach adopted in school and educational psychology, blaming the students for school failure in Higher Education and not considering the educational reality as a producer of this process. Thus, we will introduce some proposals of the action to the school psychologist in Higher Education, especially intervention with

monitors students, the reception of the freshmen, together the student s movements and in the mediation and intervention with managers, course coordinators and teachers. Finally, we propose a performance of school psychologists in Higher Education including issues related to the teaching and learning process. We believe it is necessary that the psychologist knows the theories that deal with development and learning of students, because the conditions of this audience are decisive in the appropriation or not of knowledge.

**Keywords:** Higher Education, School psychologist, school failure, Historical-cultural Psychology.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR E O FRACASSO ESCOLAR.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 O Ensino Superior no Brasil e o neoliberalismo .....</b>	<b>24</b>
1.1.1 Antecedentes do neoliberalismo: o Ensino Superior no período colonial e na república .....	25
1.1.2 O Ensino Superior na ditadura militar.....	28
1.1.3 O neoliberalismo e a massificação do Ensino Superior .....	31
<b>1.2 As políticas educacionais atuais para o Ensino Superior.....</b>	<b>38</b>
<b>1.3 O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o fracasso escolar .....</b>	<b>46</b>
<b>1.4 Considerações preliminares sobre o Ensino Superior, o fracasso escolar e a massificação.....</b>	<b>52</b>
<b>2. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: RELAÇÕES COM O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>56</b>
<b>2.1 A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.....</b>	<b>57</b>
<b>2.2 Explicações para o fracasso escolar: contribuições da Psicologia.....</b>	<b>76</b>
<b>2.3 O fracasso escolar e a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior .....</b>	<b>83</b>
<b>2.4 O Plano REUNI: o psicólogo como agente de redução do fracasso escolar .....</b>	<b>88</b>
<b>2.5 Considerações sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior.....</b>	<b>91</b>
<b>3. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO JOVEM UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>94</b>
<b>3.1 A periodização do desenvolvimento humano .....</b>	<b>96</b>
<b>3.2 O desenvolvimento e a aprendizagem do jovem universitário .....</b>	<b>107</b>
3.2.1 A teoria do desenvolvimento e da personalidade de Lucien Sève .....	112
3.2.2 O desenvolvimento do jovem universitário a partir das teorias de Lucien Sève e Alexandr Tolstij.....	120
<b>3.3 Breves considerações sobre o desenvolvimento e aprendizagem do jovem universitário .....</b>	<b>124</b>

<b>4. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA AMOSTRA DO PANORAMA ATUAL .....</b>	<b>127</b>
<b>4.1 Perfil dos psicólogos entrevistados .....</b>	<b>130</b>
<b>4.2 A atuação dos psicólogos no Ensino Superior: objetivos, alvo de intervenção, atividades executadas e concepções práticas e teóricas.....</b>	<b>134</b>
<b>4.3 Iniciando um debate: atuações do psicólogo escolar que buscam a superação do fracasso escolar no Ensino Superior .....</b>	<b>151</b>
4.3.1 O trabalho junto aos alunos monitores .....	155
4.3.2 A atividade de recepção aos calouros.....	158
4.3.3 A atuação junto a movimentos estudantis .....	161
4.3.4 A mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores..	164
<b>4.4 Tecendo considerações em relação à atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior .....</b>	<b>166</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>186</b>
<b>Apêndice 01 .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>188</b>
<b>Anexo 01 .....</b>	<b>189</b>

## INTRODUÇÃO

Historicamente a Psicologia tem seu surgimento no Brasil por meio da educação. Por outro lado, a educação no país se pautou nos conhecimentos dessa ciência para se ampliar (Yazlle, 1997; Bock, 2009). Para compreender a relação entre esses conhecimentos é imprescindível entender as formas como foram se construindo ao longo da história. Não é por acaso que a cada momento surgem novas demandas para a Psicologia (inclusive na área educacional), pois, a partir das relações sociais e históricas, emerge socialmente a necessidade de buscar-se o conhecimento de uma ciência.

Mesmo um campo consolidado da Psicologia, a Psicologia Escolar e Educacional, ganha espaços para atuação e, ao mesmo tempo, necessita (re)formular os conhecimentos já produzidos na área. Podemos citar como níveis de ensino tradicionais da Psicologia Escolar e Educacional a educação básica, com atividades como a orientação profissional, a avaliação psicoeducacional, a gestão escolar e a formação docente, por exemplo. Por outro lado, surgem espaços de atuação emergentes, como as políticas públicas educacionais, o ensino infantil, a pós-graduação e o Ensino Superior (Marinho-Araújo, 2009). Este último, por se tratar de uma área de atuação em que estamos presentes, nos desperta interesse especial.

Atuamos em uma Universidade Federal de Ensino Superior no interior do Estado do Paraná desde o ano de 2010 em um departamento responsável pelo acompanhamento pedagógico, social e psicológico dos alunos da instituição. Para fundamentar nossas atividades, buscamos estudos acerca da atuação do psicólogo no Ensino Superior, o que resultou em pouco êxito. Poucos trabalhos que encontramos apresentavam sugestões ou propostas de atuação para o psicólogo no Ensino Superior. Assim, aprofundamos o assunto em uma especialização em Teoria Histórico-Cultural na Universidade Estadual de Maringá, culminando em uma monografia sobre o tema. A partir disso, verificamos a necessidade de dar continuidade a nossos estudos, o que nos impulsionou a realizar a pesquisa de mestrado, cujo resultado é esta dissertação. Desse modo, a temática central deste trabalho é a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior. Entendemos que a Psicologia Escolar e Educacional se insere nessas áreas para de algum modo apresentar respostas/soluções para os problemas educacionais vividos pela sociedade capitalista. Assim, esta ciência pode, como ocorre majoritariamente, legitimar as práticas e conceitos educacionais que responsabilizam os alunos pelo fracasso escolar. Ou pode, de modo crítico, mostrar as contradições sociais

presentes na escola e oferecer caminhos de transformação e ruptura desse modelo educacional e social.

Assim, ao atuar na área educacional, a Psicologia necessita compreender e conceituar educação, bem como processos a ela relacionados. Nosso entendimento de educação baseia-se nos conhecimentos de Antunes (2008), Saviani (2003), Vigotski (2010) e Meira (2003). Vemos a educação como prática social que tem a intenção de socializar a cultura e os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Ao nascer, o homem não carrega o destino de ser humanizado. Para que isso ocorra é preciso que ele se aproprie da cultura, que possua elementos culturais para pertencer ao mundo. “A historicidade e a sociabilidade são construtivas do ser humano; a educação é, nesse processo, determinada e determinante” (Antunes, 2008, p. 469).

A escola, a universidade no caso do nosso trabalho, por sua vez, é entendida por nós, a partir das considerações de Antunes (2008), como uma instituição gerada a partir das necessidades humanas com o intuito de compreender, sistematizar e produzir os fenômenos sociais cientificamente. Claro que em uma sociedade capitalista, as instituições sociais são formas de disseminar o próprio modelo de dominação do sistema. Porém, ainda entendemos que a escola pode fornecer elementos que transgridam a reprodução da vida alienada. É inegável também que as relações sociais não se produzem somente na escola e que apenas esta instituição pode oferecer subsídios para buscar outro modelo social. Entretanto, também não podemos conceber a prática pedagógica escolar do mesmo modo que outras práticas da vida cotidiana. Segundo Duarte (2001),

Não é apenas na prática pedagógica escolar que a relação com outra pessoa é indispensável enquanto mediação no processo de apropriação dos produtos da prática social. Todas as apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos. Isso não significa perder de vista as *diferenças qualitativas entre a mediação realizada pelo educador na prática pedagógica escolar e a mediação realizada por indivíduos no interior de outras modalidades da prática social*, na medida em que estas últimas não têm por objetivo específico e central a transmissão do conhecimento. (p. 47, grifos nossos).

Apesar de entendermos que esta instituição tem papel fundamental na constituição de uma nova sociedade, não podemos negar as dificuldades encontradas para que isso se efetive. Moraes (2001) assinala que cada vez mais estamos longe de construir bases sólidas e teorias. Segundo a autora, vivemos um momento de “recuo da teoria”, em que a educação transformou-se em mercadoria a serviço do capital, com o afastamento de teorias que dão conta de explicar as contradições sociais, sendo a “discussão teórica [...] gradativamente suprimida das pesquisas educacionais” (p. 10). Em relação ao Brasil a autora faz-nos uma denúncia. O crescente processo de privatização e o descompromisso do Estado “instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores” (Moraes, 2001, p. 11).

Em relação ao caminho percorrido pelo Brasil, temos uma preocupação mais direta. Conforme já mencionado, a temática deste trabalho é a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior. Elencamos, para isso, o papel desempenhado pela Psicologia Escolar e Educacional neste país, a partir das relações com as fragilidades do ensino brasileiro, ou seja, com o fracasso escolar. Assim, acreditamos que o psicólogo tem um papel fundamental na transformação da educação e, por que não, da sociedade.

Por fracasso escolar entendemos a não apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados por um ou mais alunos em uma sala de aula, uma escola ou um sistema educacional. Ou seja, a apropriação do conhecimento esperado para cada série ou nível de ensino não ocorre de forma adequada e esperada. Isso se manifesta em índices que conhecemos como evasão, reprovação, desistência etc. Essa definição de fracasso escolar não foi encontrada em obra alguma, pois os estudos sobre tal tema priorizam as causas históricas, culturais e sociais para o fracasso escolar, mas não definem o conceito. Mesmo assim podemos citar estudos importantes que deram suportes a essa definição: Patto (1990); Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004); Asbahr (2006); e Carvalho (2011). Percebemos por meio desses estudos que o discurso acerca das causas para o fracasso escolar geralmente se baseiam exclusivamente no indivíduo (aluno ou professor comumente), desconsiderando o contexto escolar, educacional, social e histórico. Como veremos posteriormente, a Psicologia Escolar e Educacional lidou diretamente com as questões que envolvem o fracasso escolar.

Entendemos a Psicologia Escolar e Educacional como uma área de atuação que tem o compromisso teórico e prático com uma educação que possa oferecer condições para que ocorra a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente. Também concordamos



com as afirmações de Meira (2000) que descreve a Psicologia Escolar e Educacional como uma

área de atuação da Psicologia [...] que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas construídas não apenas no interior da ciência psicológica, mas ainda da Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação, entre outras, de forma a assumir um compromisso teórico e prático com as questões da escola já que, independentemente do espaço profissional que possa estar ocupando (diretamente na escola, em serviços públicos de Educação e saúde, em universidades, clínicas, equipes de assessoria ou de pesquisas etc.), ela deve constituir-se em seu foco principal de reflexão. (Meira, 2000, p. 36).

Essa concepção assinalada pela autora não é a compreensão que a Psicologia Escolar e Educacional tradicionalmente adotou. Ao longo da história, esta ciência serviu para sustentar práticas discriminatórias, excludentes, preconceituosas, explicando o fracasso escolar como responsabilidade do aluno. O modelo tradicionalmente adotado “vem sustentando os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais.” (Meira, 2003, p 22). Assim, o fracasso escolar é tido como resultado: da deficiência no desenvolvimento orgânico da criança, do ambiente familiar ser inadequado para o aluno aprender, da desnutrição, da imaturidade, da carência afetiva e cultural, do quociente de inteligência medido por meio dos testes psicológicos, da capacidade do professor, do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade etc. Tais explicações desconsideram o contexto social e educacional em que os protagonistas da educação estão inseridos.

O capitalismo não oferece e não tem a intenção de socializar o conhecimento acumulado historicamente a todos. E isso nem sempre é perceptível aos psicólogos que, exercendo a função exclusivamente técnica, polarizam questões como indivíduo/sociedade, aluno/professor, aluno e professor/sistema educacional, desenvolvimento/aprendizagem, inclusão/exclusão. Tais dicotomias favorecem uma atuação fragmentada, privilegiando atendimentos individuais e mais uma vez atribuindo o fracasso escolar ao aluno e/ou professor.

Essa concepção é mais evidente nos contextos educacionais já tradicionais da Psicologia Escolar e Educacional, como o ensino fundamental, por exemplo. O Ensino Superior como área emergente para esta ciência ainda necessita de estudos e aprofundamentos teóricos que possibilitem afirmar se a atuação tradicional da Psicologia nele se faz presente. Desse modo, um dos nossos questionamentos desta pesquisa é justamente esse: o psicólogo escolar no Ensino Superior atende às demandas individuais, culpabilizando os alunos e/ou professores pelo fracasso escolar?

Elencamos assim o objetivo principal deste trabalho, que é o de analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que esse profissional assume diante do fracasso escolar neste nível de ensino a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Entendemos que para atingir tal proposta é necessário o estudo de alguns temas fundamentais que serão nossos objetivos específicos: conhecer as políticas educacionais para o Ensino Superior a partir da década de 1990; relacionar a temática do fracasso escolar com o Ensino Superior; compreender a história da Psicologia Escolar no Brasil e sua relação com o fracasso escolar; refletir acerca da atuação do psicólogo frente à queixa escolar; discutir teoricamente sobre a Psicologia Escolar e Educacional; entender o papel atribuído ao psicólogo no Ensino Superior; e propor algumas possibilidades de atuação do psicólogo no ensino de graduação.

Entendemos que tais objetivos mostram uma necessidade de que eles tenham que ser respondidos, ou seja, uma justificativa da importância deste estudo. Em primeiro lugar, conforme já dissemos, nosso interesse neste trabalho deve-se justamente por atuar em uma instituição de Ensino Superior, como psicólogo escolar. As angústias relacionadas à nossa atuação, à busca de resposta, à falta de estudos sobre o tema e o incentivo da Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci possibilitaram este estudo. Em segundo lugar, entendemos que a relevância de uma pesquisa deve ter importância para a própria ciência pesquisada. Assim, como mostra Tomanik (2004, p. 16), “os conhecimentos reunidos sob o título de ciência são recursos desenvolvidos pelo homem, através da história, para suprir suas necessidades e aspirações”. Desse modo, até pouco tempo não havia necessidade de estudar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, simplesmente porque não existia este profissional atuando neste nível de ensino.

Se o psicólogo tem sido chamado para atuar nesta área é necessário que: a partir de sua prática, construa instrumentos teóricos e técnicos para a ciência psicológica e, a partir de seus estudos teóricos, subsidiem sua atuação prática, sempre a partir da relação dialética entre teoria e prática.

Desse modo, para atender aos objetivos propostos neste projeto utilizamos a pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas. A primeira foi feita por meio da análise das políticas educacionais para o Ensino Superior a partir da década de 1990, especialmente aquelas que visam reduzir a reprovação e evasão, bem como ocupar vagas ociosas para alunos de baixa renda, pois entendemos que são estes os motivos que estão levando o psicólogo a atuar nesta área, respondendo ao fracasso escolar no Ensino Superior, assim como ocorreu e ocorre na educação básica. Além disso, realizamos uma pesquisa de documentos referentes às políticas educacionais que buscou “identificar informações factuais em documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke & André, 1986, p. 38). Uma vez que a proposta deste trabalho é a de buscar fontes que contribuam para uma maior clareza em relação à atuação do psicólogo no Ensino Superior, esta análise foi uma fonte rica de informação para fundamentar especialmente as políticas educacionais nesse nível de ensino e a inserção deste profissional nesse contexto. A pesquisa bibliográfica em obras de autores que tratavam da temática desta dissertação também foi utilizada para a elaboração dos primeiros capítulos do trabalho.

Outro instrumento para a coleta de dados foi a entrevista. Estas foram realizadas com psicólogos que atuam no Ensino Superior, principalmente aqueles que estão exercendo a profissão em uma instituição que aderiu ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI<sup>1</sup>.

Esperamos que ao final desta pesquisa possamos elaborar um trabalho que eleve a outro patamar a questão da atuação do psicólogo no Ensino Superior, seja superando as propostas já existentes ou ratificando-as, pois, conforme Lefebvre (1979, p. 22) “a história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não)”.

Assim, organizamos esta pesquisa da seguinte forma: na primeira seção discutimos acerca do cenário do Ensino Superior no Brasil. Analisamos as principais políticas educacionais que direcionam os caminhos deste nível de ensino e verificamos se o quadro atual é marcado pelo fracasso escolar ou se ocorreram avanços no nível de graduação. Tivemos como foco o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

---

<sup>1</sup>O projeto REUNI é um Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto nº 6.096, do dia 24 de abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. De acordo com as diretrizes gerais do Projeto, a meta global do REUNI é elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais em 90% e estabelecer a relação de dezoito alunos por professor em cursos presenciais ao final de cinco anos (BRASIL, 2007). Abordaremos esse tema na primeira e quarta seções deste trabalho.

Na segunda seção, contemplamos a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, buscando compreender o percurso desta ciência em relação à educação. Discutimos também as principais explicações que têm sido levantadas para o fracasso escolar. Além disso, buscamos mostrar como esse fenômeno se insere na atuação do psicólogo no Ensino Superior, explicitando o papel que este profissional tem exercido neste nível de ensino, a partir de pesquisas já realizadas sobre o tema. Por fim, exemplificamos a atuação do psicólogo no Ensino Superior por meio do projeto REUNI, que convoca este profissional para reduzir o fracasso escolar.

Posteriormente, na terceira seção, fizemos uma discussão teórica relacionada ao processo de ensino e aprendizagem do jovem universitário, público com que o psicólogo escolar atua diretamente no Ensino Superior. Para tanto, utilizamos os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a teoria desenvolvida por L. S. Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores: A. Leontiev (1903-1979), A. Luria (1902- 1977), D. B. Elkonin (1904-1984) e V. Davydov (1930-1998).

A última seção descreve o resultado de uma pesquisa em que realizamos com 13 psicólogos que atuam no Ensino Superior em que analisamos itens como: objetivo do trabalho, público alvo, atividades realizadas, dificuldades encontradas, possibilidades de atuação e como compreendem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, assinalamos algumas propostas de atuação para o psicólogo escolar no Ensino Superior, destacando a intervenção com alunos monitores; na formação de docentes; juntos a grupos estudantis; na elaboração e proposição de projetos e documentos relacionados ao ensino e aprendizagem dos discentes; e na recepção a calouros.

## **1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR E O FRACASSO ESCOLAR**

O Ensino Superior tem se mostrado como um novo campo de atuação para o psicólogo escolar, conforme veremos na seção seguinte. Neste sentido, acreditamos que a compreensão acerca das políticas educacionais, assim como o entendimento sobre as concepções de educação que norteiam esse nível de ensino são de fundamental importância para subsidiar a análise da atuação do psicólogo escolar.

Assim, nesta seção, iremos discutir acerca do cenário do Ensino Superior no Brasil. Para tanto, analisamos as principais políticas educacionais que norteiam o nível de graduação no Brasil, com o objetivo de verificar se o quadro atual é marcado pelo fracasso escolar ou se está avançando em relação à quantidade e qualidade do ensino.

O quadro atual do Ensino Superior é marcado por um quadro de expansão, especialmente no que se refere ao aumento do número de matrículas e de recursos financeiros para investimento. Sobretudo após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o número de matrículas e de Instituições de Ensino Superior (IES) cresceu consideravelmente. Em 1996, o número de IES era de 922, enquanto em 2011 ampliou para 2.365. Já o número de matrículas em 1996 passou de 1.868.529 para 5.746.762 em 2011, representando três vezes mais alunos matriculados em 15 anos (Censo da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2013a).

Considerando somente o aspecto quantitativo e de percentualidade, o aumento no número de matrículas foi maior no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995 - 2002) do que no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula – 2003 – 2010), sendo no primeiro caso o crescimento das matrículas foi de 49,43% (de 1.759.703 matrículas para 3.479.913) de 1995 a 2002; e no segundo caso de 28,66% (3.887.022 matrículas para 5.449.120) (INEP, 2013a). Entretanto, em relação aos recursos financeiros para investimento<sup>2</sup> aplicados nas Unidades Federais de Educação (incluindo as Universidades), o governo Lula apresenta melhores índices, conforme tabela abaixo:

---

<sup>2</sup> Os recursos financeiros de investimentos são aqueles destinados à aquisição de equipamentos, mobiliários, material bibliográfico, construção de obras físicas e infraestrutura, etc. (Amaral, 2013).

**Tabela 01. Recursos financeiros para Investimentos nas Unidades de Educação Federais nos governos FHC e Lula**

Ano	Investimentos (R\$ milhões)		
	Recursos próprios <sup>3</sup>	Recursos do tesouro <sup>4</sup>	Total
1995	351,0	209,1	560,1
1996	60,7	265,1	325,8
1997	106,0	146,3	252,3
1998	97,8	10,7	108,5
1999	89,2	28,6	117,8
2000	75,8	105,8	181,6
2001	88,3	61,8	150,1
2002	54,0	50,9	104,9
2003	76,4	66,1	142,5
2004	66,4	131,7	198,1
2005	81,2	213,0	294,2
2006	100,0	297,2	397,2
2007	120,3	640,1	760,4
2008	156,7	607,8	764,5
2009	130,0	1.604,0	1.734,0
2010	141,3	1.673,2	1.814,5

Fonte: Amaral (2013)

A tabela 01 mostra que o investimento nas Unidades Federais de Ensino vem se mantendo crescente a partir do ano de 2002, no governo Lula. Enquanto no período de 1995 a 2002 houve um decréscimo de três quartos dos Recursos do Tesouro, no período de 2003 a 2010 aumentou em 12,73 vezes o investimento. Apesar disso, o cenário da Educação Superior no Brasil ainda tem muito a avançar. Os números mostram um cenário positivo do Ensino Superior no Brasil. Entretanto se analisarmos tais índices observaremos que não é bem assim. Veremos que a baixa qualidade do ensino e a educação mercadológica são características marcantes, tanto impulsionando essa expansão, quanto formando alunos nesses moldes. (Chauí, 2003; Saviani, 2010a).

Tal tipo de educação pode ser inicialmente analisado pelos dados do ensino privado. Especialmente no Ensino Superior, as instituições privadas detêm a maior parte do público deste setor. Percebemos isso quando vemos que do total de matrículas (5.746.762) em 2011, 72,23% (4.151.371) foram feitas em instituições desta categoria de ensino. Além disso, o número de instituições privadas representa mais de 87% neste mesmo ano (INEP, 2013a).

<sup>3</sup> São provenientes de prestação de serviços pelas diversas unidades da instituição, prestação de serviço ao Sistema Único de Saúde (SUS) pelos Hospitais Universitários (HUs), taxas internas, aluguéis, doações, etc. (Amaral, 2013).

<sup>4</sup> São os recursos públicos que financiam as atividades das universidades federais (Amaral, 2013).

É característica da nossa sociedade a predominância do setor privado; isso pode ser visto em diferentes setores, como transporte, moradia, rede de água e eletricidade, comunicação, saúde etc. Tais setores oferecem condições básicas de vida em sociedade e por isso quando ficam na mão da classe burguesa, preocupada essencialmente com o aumento da lucratividade a qualquer custo, a qualidade desses serviços não é prioridade. Mas isso é algo próprio e característico desse modelo social atual. Segundo Chauí (2001), a indistinção entre o público e o privado em nossa sociedade é uma meta, ou seja, algo propositivo para que tanto governantes e parlamentares pratiquem a corrupção quanto para que a sociedade civil não perceba os espaços comuns e seus direitos. “Do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado” (Chauí, 2001, p. 15).

Essa expansão do espaço privado atrelada aos interesses econômicos ocorre, conforme veremos adiante, especialmente com a nova roupagem que o capitalismo adquire a partir dos anos 1980/90, denominada de neoliberalismo. Nesse novo contexto, o papel do Estado passa a ser mínimo e a economia, que está na mão de poucos-grandes-empresários-burgueses, passa a controlar os rumos das nações livremente. Além dos setores citados, a educação também é alvo certo da iniciativa privada. Isso nos assinala para uma reflexão que não pode ser vista apenas no aspecto do direito a um serviço básico, pois existe uma intencionalidade de usar a educação como um mercado lucrativo, mercantilista, que tem como o resultado o enriquecimento dos donos de empresas educacionais e alunos com habilidades básicas para atender às demandas do mercado.

Segundo Nagel (2002, p.01), “todo processo educativo tem como meta alterar comportamentos humanos para que, de forma mais disciplinada, o homem consiga avanços consecutivos ou produtos mais eficientes na resolução de suas necessidades ou problemas”. Assim, pensando no processo educativo do modo como está presente na sociedade capitalista, centralizado na iniciativa privada, o objetivo de alterar comportamento está atrelado ao objetivo de lucratividade. Desse modo, o comportamento humano-genérico para a resolução dos problemas passa a ser disciplinado, intencionalmente, para legitimar, internalizar e (re)produzir a lógica mercantil e desigual do sistema vigente. Além disso, o comportamento do homem é formado (ou formatado) no Ensino Superior para atender às demandas do capital e não para dar conta delas.

Entretanto, não podemos negar a importância da educação para vislumbrar a transformação social. Se a educação que buscamos é aquela que explicita as contradições da

sociedade, mostrando caminhos de mudança, entendemos que sim, ela é um elemento fundamental na concepção de uma nova sociedade. Esse componente, porém, parece-nos distante de ser acessível à grande maioria da população, especialmente no Ensino Superior. Segundo Chauí (2003), a universidade é uma instituição diferenciada por conta de sua autonomia intelectual e que pode se relacionar conflituosamente e diferentemente do Estado e de outras instituições sociais. Entretanto, “a maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas” (p. 24). Tal divisão e exclusão podem ser observadas por meio dos dados oficiais.

Segundo dados do Censo Demográfico do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* de 2010 (IBGE, 2011), entre as pessoas com 18 a 24 anos (23.878.190), somente 14,9% (3.557.850) estão matriculados em uma IES. Desses 3.557.850 apenas 1.150.252 estão em uma IES pública, representando a pequena quantidade de 4,65% em relação à população total (23.878.190) de pessoas nessa idade. Tal fato evidencia uma enorme desigualdade em relação aos que não têm acesso a esse nível de ensino; aos que têm, mas só em instituições privadas; e os poucos que têm no ensino público. Assim, mesmo em expansão, o Ensino Superior ainda é um nível de ensino para poucos, que acentua as polaridades do Capitalismo e distancia a possibilidade de ver a educação, especialmente no caso do Ensino Superior, como elemento de transformação.

Desse modo, concordamos com Nunes (2012) ao fazer uma reflexão interessante em relação à desigualdade existente no Ensino Superior, assinalando que as políticas para este setor são regressivas, privatizantes e injustas.

*Regressiva* porque faz com que muitos paguem pelo estudo de poucos, socializando, então, os custos da privatização deste estudo. *Privatizante* porque é usada para a constituição de carreiras de elite e vida privada daqueles egressos destas escolhas, que amealham os melhores postos de emprego, públicos e privados, e os melhores salários no país. *Injusta* porque faz com que muitas famílias tenham que pagar duas vezes pela mesma coisa: uma vez para que seus filhos estudem em entidades privadas e outra vez, via impostos, para que os filhos dos outros estudem em universidades públicas. (p. 40, grifos nossos).



Esse mesmo autor ainda relata que até as universidades públicas não deveriam ser consideradas como tal, pois deveriam estar disponíveis para todos os brasileiros, sem barreiras de entrada. “Se existe barreira de entrada para algum serviço, ele não é público, por definição”. (Nunes, 2012, p. 45).

Para aumentar o investimento público no setor e aparentar que o Ensino Superior é para todos, os últimos governos – especialmente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula – 2003-2010) e Dilma Rousseff (Dilma – 2011-2014) criaram várias políticas e programas compensatórios, destinados tanto para aumentar o número de matrículas, quanto para permitir o acesso de estudantes considerados de baixa renda.

Conforme veremos adiante, tais propostas serviram para ampliar o número de instituições de ensino à distância; aumentar o número de alunos no ensino privado e, conseqüentemente, o lucro dos grandes empresários; abrir cursos destinados somente para atender às demandas do capital e oferecer mão de obra às grandes empresas; precarizar o trabalho docente; e diminuir a qualidade do ensino.

Iremos analisar mais profundamente tais afirmações a seguir. Para isso, inicialmente faremos um recorte epistemológico da história do Ensino Superior, ponderando as influências do neoliberalismo no contexto deste nível de ensino. Posteriormente a isso, assinalaremos as principais políticas públicas e projetos para a Educação Superior, especialmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). E, por fim, destinaremos parte deste estudo ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais, conhecido como Reuni.

## **1.1 O Ensino Superior no Brasil e o neoliberalismo**

Para falar das relações do neoliberalismo com o Ensino Superior no Brasil, precisamos resgatar a trajetória deste nível de ensino, pois foi somente a partir das demandas históricas que o capitalismo precisou se reformular e, assim, incorporar as ideias neoliberais. O homem, no ideário neoliberal, é deslocado da história, sendo o momento presente o único que deve ser levado em conta. Por isso, acreditamos que resgatar ao menos alguns momentos históricos do Ensino Superior nos assinalará um cenário mais compreensível das políticas educacionais neoliberais. Segundo Nagel (2010), “a perda da noção mais elementar de historicidade é um dado, por excelência, da atualidade, extremamente prejudicial a qualquer projeto social” (p. 58).

Assim, abordaremos o Ensino Superior desde o período colonial, mostrando também aspectos da república e ditadura militar, até chegar aos dias atuais com as políticas neoliberais. O que sabemos de imediato é que as políticas educacionais, especialmente no Brasil, sempre estiveram relacionadas à economia da época, seja para atender os anseios dos nobres da colônia ou para formar mão de obra para o capital no neoliberalismo.

### 1.1.1 Antecedentes do neoliberalismo: o Ensino Superior no período colonial e na república

O Ensino Superior no Brasil tem seu início juntamente com a vinda de D. João VI para o país, no início do séc. XIX, principalmente para formar oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares e médicos. Surgiram os cursos de engenharia na Academia Real da Marinha em 1808 e na academia Real Militar em 1810, de cirurgia na Bahia em 1808 e os de cirurgia e anatomia em 1808 e medicina em 1809 no Rio de Janeiro. Estes profissionais seriam importantes para defender a colônia (Gisi, 2006; Saviani, 2010a).

Mesmo com a criação desses cursos, o Ensino Superior representava ínfima participação na formação das pessoas. As instituições eram isoladas e só para atender os nobres e proprietários de terra da classe dominante, conforme menciona Gisi (2006). Com a independência mais cursos foram criados, mas ainda sem a característica de universidade. Os cursos de direito em São Paulo e em Olinda se instalaram em 1827 por meio de um decreto de D. Pedro I, e eram públicos e mantidos pelo Estado (Saviani, 2010a).

É importante destacar que neste período a Europa passa por uma transformação imensa que findará com a Revolução Francesa em 1789 e a ascensão da burguesia ao poder. Tal fato marca o período em que o capitalismo, que já tinha seu germe anteriormente, se consolidara como um sistema dominante no ocidente.

O positivismo, ideologia do capitalismo, pregava a bandeira do ensino livre, desoficializado, em defesa do princípio de liberdade pregado já na Revolução Francesa. Essa influência vai culminar na criação de faculdades livres e o esboço de universidade no âmbito particular.

Uma delas foi a Universidade do Paraná que, fundada em 1912, iniciou seus cursos em 1913 e em 1920, por indução do governo federal, foi desativada e passou a funcionar

na forma de faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922) até ser reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná. (Saviani, 2010a, p. 6).

Apesar de termos a universidade funcionando no Brasil desde 1808, é somente na década de 1920 que ela se funda. Um século após a independência, Portugal ainda exercia controle sobre o país, e, por isso, ocorreu um atraso na oficialização das Faculdades. Mas é só na década de 1930 que esse movimento se fortalece e o Ensino Superior entra no debate político. Os primeiros Decretos-leis são publicados: Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31), organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31) (Fávero, 2006). Com isso, universidades surgem no país, como a do Rio de Janeiro em 1920, a de Minas Gerais em 1927, a de Porto Alegre em 1934, de São Paulo em 1934, a do Distrito Federal em 1935 e a da de Bahia em 1946 (Saviani, 2010a).

Nessa época, especificamente em 1937, o Brasil instala o Estado Novo, comandado por Getúlio Vargas e caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo. Nessa época ocorre o fortalecimento do capitalismo no país e a ascensão da burguesia industrial. “Com o Estado Novo, a transição para o capitalismo começa a encerrar-se e nas décadas de 40 e 50, as relações de produção tipicamente capitalistas generalizam-se no país e começam a tornar-se hegemônicas.” (Ruy, 1995, p. 30). Assim, tendo o poder nas mãos, a burguesia vê na educação uma tática para amenizar as questões sociais e combater as ideias comunistas, conforme comenta Gisi (2006). Com isso, a Lei n. 452/37 que cria oficialmente a universidade no Brasil não preconizará o princípio da autonomia universitária em suas disposições. Além disso, proibirá alunos e professores de qualquer vinculação política:

Essa inferência procede quando se analisa o art. 27, o qual dispõe que tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Por outro lado, torna-se expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos (Fávero, 2006, p. 27).

Com a deposição de Vargas em 1945 chega ao fim o Estado Novo e o país entra em uma nova fase, com o discurso de combater o regime autoritário até então vigente. Isso se oficializa com a Constituição de 16 de setembro de 1946. Com o Governo Provisório, que tinha como presidente José Linhares e como Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, é sancionado o Decreto-lei n. 8.393 de 17 de dezembro de 1945, que concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar às universidades. Entretanto, segundo Fávero (2006), na prática, tal autonomia não chegou a ser implantada. Até nos dias de hoje a autonomia universitária é algo presente na legislação, mas que evidentemente não se consolida nas universidades, haja vista a quantidade de cursos criados por imposição do Ministério da Educação (MEC) e os recursos repassados para as instituições já destinados e vinculados às formas de utilização.

O quadro precário do Ensino Superior e a autonomia universitária são novamente questionados a partir da década de 1950. Neste período o país tem um acelerado ritmo de crescimento e uma forte industrialização e o setor educacional ganha destaque. Vale ressaltar que este período pós-guerra é marcado pela reconstrução da Europa e domínio econômico dos Estados Unidos sem nível mundial. O Brasil tem uma política populista, em que o Estado centraliza o poder e governa para as massas. Saviani (2010a) comenta que no cenário educacional universitário ocorre a ampliação da rede federal, com a federalização de faculdades e universidades estaduais e particulares.

A tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional move o meio universitário em torno do debate. “Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país” (Fávero, 2006, p. 29).

Esse movimento de mudança no Ensino Superior ganha força e atinge seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Segundo Fávero (2006), a UnB surge como a mais moderna universidade do país. Além da criação da UnB, a participação do movimento estudantil por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE) é bastante intensa neste período. Alguns movimentos de reformulação das universidades ocorrem na década de 1960, mas são praticamente extintos com o golpe militar.

### 1.1.2 O Ensino Superior na ditadura militar

O golpe militar de 1964 teve, dentro outras questões, o intuito de inserir definitivamente o Brasil no sistema capitalista internacional. Ocorre nesse período o aburguesamento do latifúndio, por meio do

estímulo aos produtos de exportação e o desenvolvimento do latifúndio por meio de capitais monopolistas beneficiados por incentivos fiscais e creditícios resultaram num aumento de concentração da propriedade, na mecanização de algumas culturas e na difusão do trabalho assalariado, significando também um aprofundamento da aliança entre o capital monopolista brasileiro e estrangeiro e o latifúndio modernizado na forma de empresa agrícola. (Ruy, 1995, pp. 30-31).

Ou seja, as desigualdades só aumentaram, com a concentração de renda na mão de poucos e o crescimento da desigualdade social. Assim, a ordem social que se pretendia estabelecer e a segurança para o capital só poderia ser concretizada com a exploração dos trabalhadores sem que houvesse contestação. Para isso, a educação tinha papel fundamental, não como formação, mas sim como disseminação ideológica. Neste sentido, Mata (2005, p.02), informa que nos “diversos níveis da educação, podemos perceber a ideologia desenvolvimentista presente, objetivando a formação de trabalhadores capazes de produzir mais a um custo menor”.

Nas universidades, esse controle ideológico deveria ser mais rígido, pois era um dos focos de maior resistência do regime. Entretanto, grupos ligados ao regime também estavam nas universidades e “buscavam vincular o ensino superior ao mercado e ao projeto político de modernização de acordo com os requerimentos do capitalismo internacional.” (Mata, 2005, p. 02).

Para que tal vinculação ocorresse, era necessário realizar uma reforma do ensino que aliasse segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico intelectual e artístico do país, conforme afirma Gisi (2006). Isso também exigia uma reformulação das ideias pedagógicas. Assim, o tecnicismo ganha força e o Conselho Federal de Educação impulsiona a reforma da educação. Duas legislações são baixadas a fim de

promover a “reestruturação das universidades brasileiras”, o Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, e o complemento dele, o Decreto-Lei, o de n. 252 de 28 de fevereiro de 1967, fixando princípios e normas de organização para as universidades federais.

Essas leis não surtiram o efeito esperado e crises estudantis continuavam, com a maioria das universidades ocupadas pelos estudantes em forma de protesto. Além disso, era preciso fortalecer o tecnicismo e a modernização esperada pelo capitalismo. Foi, então, que em 02 de julho de 1968 instala-se um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar o projeto da reforma universitária – que posteriormente veio a converter-se na Lei n. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968 (Saviani, 2010b).

Segundo Saviani (2010b), o GT deveria enfrentar duas principais demandas, de movimentos opostos: 1) estudantes e professores universitários demandavam por autonomia universitária, extinção das cadeiras universitárias vitalícias – as cátedras –, maiores recursos destinados para pesquisas e mais vagas acadêmicas; 2) grupos ligados ao regime e ao golpe militar reivindicavam a vinculação mais expressiva do Ensino Superior às demandas do capital, em especial a formação de mão de obra para o mercado. Tais demandas foram atendidas por uma lei aprovada pelo congresso, mas o presidente vetou os dispositivos que tratavam da primeira demanda, especialmente aqueles dispositivos referentes à autonomia universitária.

Em contrapartida, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplinas, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento. [...] E, pelo Decreto-Lei n. 464/69, ajustou-se a implantação da reforma aos desígnios do regime. (Saviani, 2010b, p. 374).

Além disso, as instituições privadas foram favorecidas pelo regime, que tiveram forte expansão, porém, apresentavam péssimas condições, com bibliotecas e laboratórios de baixa qualidade e professores sem formação adequada. (Mata, 2005).

Outra mudança desse período foi no ensino fundamental – na época ensino de primeiro e segundo graus. A qualidade desse nível de ensino baixou consideravelmente e instituições privadas aumentaram consideravelmente. Chauí (2001, p. 36) destaca que existia uma intenção nisso, “que a escola de primeiro [ensino fundamental] e segundo graus [ensino

médio] ficasse reduzida à tarefa de alfabetizar e treinar mão de obra barata para o mercado de trabalho”.

Tal fato provocou mudanças significativas nas universidades. Terminado o segundo grau, os alunos das escolas públicas não apresentavam condições de concorrer às vagas dos vestibulares das universidades públicas. Sendo assim, foram forçados a ingressar no mercado de trabalho e a desistir da formação universitária ou procurar uma faculdade privada de baixa qualidade. “Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita.” (Chauí, 2001, p. 37).

Esse aspecto que se inicia no regime militar é muito atual. A classe trabalhadora, que majoritariamente cursa a educação básica nas escolas públicas, vai estudar nas faculdades privadas ou acaba não fazendo o Ensino Superior e logo ingressa no mercado de trabalho. Já a classe burguesa cursa a educação básica nas escolas privadas e ingressa no Ensino Superior nas instituições públicas. Essa é uma das consequências da própria sociedade capitalista que atende às exigências da classe dominante. Nesse modelo social não é disponibilizado o conhecimento historicamente acumulado, bem como condições materiais para a classe trabalhadora, com o intuito de manter a divisão social e exploração do trabalho.

A ditadura militar, além de intensificar a desigualdade social e a exploração do trabalho, talhou profundamente a cultura política socialista da classe operária brasileira, levando a apagar “a memória das lutas operárias do período anterior e abastardar a consciência de classe, limitando sua atividade apenas às reivindicações de caráter econômico que, mesmo assim, só podiam ocorrer nos limites draconianos da legislação trabalhista da ditadura.” (Ruy, 1995, p. 34). Além disso, ocorreu o crescimento do proletariado no campo, por meio do capitalismo agrário nessa época no Brasil, verificado pelo fenômeno dos boias-frias na década de 1970 e 1980. Já nas cidades “acentuou-se a proletarização de grandes setores da antiga pequena burguesia – trabalhadores de serviços como médicos, professores, bancários etc.” (Ruy, 1995, p. 34).

Tal processo intensifica-se com a chegada do neoliberalismo no Brasil. A roupagem do capitalismo muda, mas a exclusão e desigualdade social aumentam. Isso pode ser observado no cenário educacional de nível superior com a expansão das instituições privadas de ensino, seguido do aumento da lucratividade de seus empresários e massificação na formação do Ensino Superior. Assim, deter-nos-emos um pouco mais sobre tal tema, pois

entendemos ser de suma importância para compreender os sinais do fracasso escolar no Ensino Superior.

### 1.1.3 O neoliberalismo e a massificação do Ensino Superior

Nos anos 1970, o mundo ocidental passou por uma crise econômica que afetou profundamente os rumos do capital, movida especialmente pela crise energética petrolífera. O preço do petróleo aumentou e, setores que dependiam dele, entraram em declínio, como a siderúrgico, automobilístico, metalurgia, construção naval etc. Com isso, aumentaram o desemprego e a inflação e as empresas buscam novas formas para enfrentar a crise, a fim de manter a lucratividade. Governos como o de Ronald Reagan nos EUA (1980), de Margarete Thatcher na Inglaterra (1979), de Yasuhiro Nakasone no Japão (1982) e de Helmut Kohl na Alemanha (1982) começam a interceder pelo Estado Mínimo, com o objetivo de garantir a lógica do mercado capitalista, conforme estudos de Heloani (2011). Para tanto, foram três as principais formas de conduzir o cenário econômico: “(i) da destruição de parte dos meios de produção, (ii) da busca de novas áreas de exploração lucrativa e (iii) do aumento da exploração sobre o trabalho.” (Mancebo & Lima, 2012, p. 132).

Mas isso não foi concretizado antes do esgotamento das ideias e políticas dos países do leste europeu – especialmente a União Soviética – ao fim da Guerra Fria.

A vitória desses governos neoliberais [...] foi revigorada pela falência dos países do leste europeu, cujo símbolo máximo foi a derrubada do muro de Berlim em 1989. Com essa vitória, a política de dominação financeira apresenta-se de forma emblemática no chamado Consenso de Washington, também em 1989, em que são elaboradas as políticas gerais que tornariam exequíveis o programa de estabilização e as reformas estruturais sancionadas pelo FMI e Banco Mundial. O Fundo Monetário Internacional, alegando a busca do equilíbrio do sistema financeiro internacional, empresta dinheiro a países com dificuldades em troca de adoção de rígidas políticas econômicas; e o Banco Mundial, por sua vez, objetiva financiar projetos sociais de infraestrutura em países em desenvolvimento [entre eles o Brasil]. (Heloani, 2011, p. 100).



A política neoliberal proposta é a de reduzir os gastos públicos, diminuindo a participação do Estado no fornecimento dos serviços sociais. O pensamento é o de que isso reduziria os impostos e elevaria os índices de investimento privado, fazendo com que a economia voltasse a crescer, gerando novos empregos e elevando a renda do trabalhador e, assim, os serviços sociais passariam a ser desnecessários.

O Neoliberalismo tem como idealizador o economista Frederick Hayek (1899-1992). Uma das suas principais obras foi “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944. Nela, ele defende a liberdade de mercado para enfrentar a crise do capitalismo. Também mostra alguns preceitos que devem nortear a projeto neoliberal: mínima participação do estado na economia, pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, política de privatização de empresas estatais, ênfase na globalização, abertura da economia para a entrada de multinacionais, leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas, posição contrária aos impostos e tributos excessivos e base da economia formada por empresas privadas. (Hayek, 2010).

Para ter liberdade de mercado, a valorização do privado, a mínima participação do Estado e as regras econômicas mais simplificadas, faz-se necessário um indivíduo com mais liberdade, valorizando sua individualidade (o privado), sem a participação de autoridades (Estado) e com cada vez menos regras.

Desse processo resultaram novas formas de pensar e fazer o capitalismo. Chauí (2001) apresenta as principais características desse novo estágio, o neoliberalismo:

a nova forma de acumulação do capital se caracteriza pela desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, *velocidade na qualificação e desqualificação da mão de obra*, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo *desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição*, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela (como resposta ao desemprego estrutural) e novos meios para prover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grande conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira). (p. 21, grifos nossos).

Todas essas características afetaram também o Brasil. O país passava por um período de estagnação, com baixas taxas de crescimento econômico e alta inflação. O lucro das

empresas havia diminuído bruscamente e a pressão sobre o Estado era grande para reverter esse quadro. Além disso, um homem “livre”, como propõe o neoliberalismo, cai como uma luva no país, após um período de intensa repressão pela ditadura militar. Assim, essa nova proposta logo foi disseminada ideologicamente para a população. Tal ideologia é tão forte em nossa sociedade que, segundo Nagel (2010), os brasileiros são descrentes em relação à possibilidade de transformação, pois a consciência da população é a-histórica. Tal consciência leva os indivíduos a uma incapacidade de se perceberem em movimento, em processo, “no trabalho, na luta, na contradição, ou melhor, nas relações, como ponto de partida para suas intelecções, deliberações ou ações.” (p. 60).

Ainda segundo essa autora, essa mudança na condição humana, sobretudo no mundo ocidental, inicia-se especialmente após a Segunda Guerra, no movimento econômico denominado de toyotismo. Principalmente o Japão pós-guerra inicia um processo de produção para um mercado muito restrito. Além disso, existe falta de espaço territorial neste país, o que eleva o custo da estocagem da produção em massa. O taylorismo e o fordismo<sup>5</sup> exigiam espaço e, por isso, eram inviáveis em sua forma original. Assim, surge o desafio de produzir a custos baixos e em pequenas quantidades, numa produção vinculada a demanda. Desse modo, “na década de 1950, surge no Japão, na fábrica automobilística Toyota, o chamado ‘modelo japonês’ ou ‘toyotismo’.” (Heloani, 2011, p. 114).

Esse modo de produção, que substitui a organização de trabalho na forma taylorista e fordista, exige um novo tipo de homem para “reduzir e agilizar, com o máximo de racionalidade, a mão necessária ao capital.” (Nagel, 2010, p. 60). Os neoliberais fazem do trabalhador um “sobrevivente”, pois na ameaça constante de desemprego, devem adaptar-se a empregos precários e/ou temporários, sendo obrigados a desistir dos direitos trabalhistas, como o pagamento de horas extras (agora convertido em banco de horas nos casos mais positivos) e férias remuneradas (Heloani, 2011). Esse é o tipo de trabalho denominado flexível, característico do neoliberalismo.

Para disseminar o trabalho flexível, o Estado atuou por meio da regulação da economia, ou melhor, da desregulação do mercado, pois este passou a operar a sua própria

---

<sup>5</sup> O fordismo é caracterizado pelo modo de produção em linha de montagem, segundo o qual deve-se obter um rendimento cada vez maior em menor tempo. Cada trabalhador da linha de montagem é responsável por uma única função, desconhecendo os outros processos que envolvem a produção. Tal sistema era empregado especialmente na produção de automóveis. Já o taylorismo tem como principais características: especialização do trabalho, otimização do trabalho, adoção de métodos para diminuir a fadiga, padronizados para reduzir custos e aumentar a produtividade, uso de supervisão humana especializada. (Heloani, 2011).

sorte, com sua “racionalidade própria”. Ademais, aboliu o investimento estatal na produção, criou drástica legislação antigreve e um vasto programa de privatização. (Chauí, 2001).

Além disso, os conhecimentos científicos e tecnológicos também tiveram que ser revistos, uma vez que os meios de produção deveriam ter sua lógica modificada, com a finalidade de aumentar os lucros. Isso afetou diretamente a área educacional. Organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), O Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), direcionam os caminhos para nova forma de pensar e de educar. (Nagel, 2010).

Em relação à UNESCO, em seu relatório sobre a educação para o século XXI, elaborado por, dentre outros autores, Jacques Delors, propõe justamente a adaptação do Ensino Superior à economia e ao modo de produção flexível. Para ilustrar isso de forma clara, optamos por transcrever trechos desse documento. Assim diz a UNESCO:

Em matéria de qualificação as exigências são cada vez maiores. Na indústria e na agricultura a pressão das modernas tecnologias dá vantagem *aos que são capazes* de as compreender e dominar. Os empregadores *exigem* cada vez mais ao seu pessoal a capacidade de resolver novos problemas e de tomar iniciativas. Quanto ao setor dos serviços que, desde longa data, vem ocupando um lugar predominante nos países industrializados, ele requer muitas vezes uma *cultura geral* e um conhecimento das possibilidades oferecidas pelo meio humano envolvente que colocam *novas exigências à educação* [...] As universidades tiveram de conceder mais espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de especialistas que estejam a par das tecnologias mais recentes e sejam capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos. Como nada leva a crer que esta tendência se inverta é preciso que as universidades continuem à altura de responder à procura, *adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade*. [...] A preocupação com a *flexibilidade* obriga a preservar, sempre que possível, o caráter pluridimensional do ensino superior, a fim de assegurar aos diplomados uma *preparação adequada à entrada no mercado de trabalho*. (Relatório Sobre a Educação para o Século XXI, UNESCO, 1996, pp. 143-144, grifos nossos).

Fica evidente nesses excertos que a preocupação da UNESCO com a Educação Superior está relacionada exclusivamente aos ditames do capital. A prioridade não são os trabalhadores, mas os empregadores. A mudança necessária não é por uma nova sociedade, mas sim a adaptação do homem a ela. A vantagem, nessa sociedade, é daqueles que “são capazes”, quase que como uma teoria da seleção natural das espécies de Darwin: os melhores sobrevivem. E o Ensino Superior, como um lugar de formação pluridimensional, em que tudo se ensina, mas nada se aprofunda.

Além da UNESCO, podemos citar o caso do Banco Mundial (BM), por exemplo, em que o Brasil firmou uma cooperação técnica e financeira com este órgão a partir da década de 1970. O BM, que anteriormente financiava apenas projetos relacionados à infraestrutura e à energia, passou a intervir também a área da educação. Assim,

o BM direcionará suas políticas nos países periféricos para o ensino fundamental, tendo como discurso a ‘finalidade de assegurar aos trabalhadores o mínimo de educação a um baixo custo’, concepção que perdurará até o final da década de 1990, camuflando seus reais objetivos que eram “combater” o fantasma do comunismo e defender o projeto burguês de sociabilidade. (Gregório, 2012, p. 03).

Em documento de 1996, intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação”, o BM atribui à educação o papel de solucionar os problemas econômicos. Para o Banco Mundial, “cabe à escola o papel de formar ‘cidadãos’ preparados para constantes mudanças de emprego, capazes de se adaptar facilmente a estas mudanças.” (Gregório, 2012, p. 04).

Em relação aos recursos destinados para a educação, o BM propõe que a maior parte dos recursos deve ser investida na educação básica, pois o Ensino Superior deve ser custeado pela iniciativa privada, na lógica empresarial, pois para o BM “países em desenvolvimento não precisam produzir conhecimento, tecnologia, mas somente *comprá-los*.” (Mata, 2005, p. 07).

Aliada às ideias do Banco Mundial, da UNESCO e de outros organismos internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada em 1996. O primeiro projeto foi organizado por Demerval Saviani em 1988 e relatado pelo Deputado Jorge Hage, mas o projeto aprovado foi outro, de Darcy Ribeiro. Tal projeto desconsiderou todo o estudo dos

educadores feito no projeto anterior, tendo como uma das principais características o viés privatista da educação, conforme afirma Gisi (2006).

A LDB, além de abrir ainda mais o cenário da Educação Superior para o setor privado, incentivou a abertura dos cursos à distância, conforme art. 80º.: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, BRASIL, 1996). Este cenário contribuiu para a intensa expansão dos cursos de graduação, especialmente no setor privado e à distância. Isso corrobora a crítica de que o Estado não se compromete com as instituições públicas de Ensino Superior.

A expansão do setor privado foi, como já mencionado, impulsionada pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais. O discurso deles para o Ensino Superior “é voltado à racionalização dos recursos e à diversificação da oferta por meio da expansão das IES privadas, fazendo parte de propostas de indução do processo de privatização em contraposição à política de democratização do acesso.” (Griboski & Fernandes, 2012, p. 100).

Esse processo de expansão das IES privadas e do ensino à distância levou a um processo de massificação do Ensino Superior, que pode ser observado no documento do Banco Mundial de 1999 “Estratégias para o Setor Educacional”. Conforme relata Gregório (2012, p. 12), o documento registra uma “tendência à implantação em massa do ensino à distância, tanto como forma de treinamento – não formação – de professores em serviço, quanto como instrumento de massificação do ensino superior a baixo custo”.

A massificação do Ensino Superior é caracterizada por Chauí (2001) como o aumento do número de estudantes, diminuição do nível dos cursos, menor docentes por alunos e a baixa qualidade do ensino médio. Segundo essa autora, a entrada das “massas” na universidade veio acompanhada do não investimento em infraestrutura, como bibliotecas e laboratórios; e da não contratação docente, proporcional ao crescimento dos alunos.

A lógica da massificação do Ensino Superior atende às exigências do mercado, servindo para preparar profissionais para atender às demandas do capital. As universidades transformaram-se em grandes empresas de recursos humanos, que devem obter receita, assim como proporcionar lucro às empresas que empregarão os alunos formados. É um RH universitário em nível nacional. Na verdade, a maior parte dessa massificação ocorre pelas chamadas “universidades de ensino”.

Segundo Mata (2005), essa categoria é somente uma repassadora do conhecimento para grande parte da população universitária. Além disso, tal conhecimento é obsoleto, uma vez que a avançada tecnologia desqualifica o egresso rapidamente, que o torna “mais um desempregado a compor o ‘exército de reserva’ tão necessário para o aumento do lucro das empresas capitalistas.” (Mata, 2005, p. 08). Segundo Saviani (2010a), “universidade de ensino” são os centros universitários que conhecemos, criados a partir da LDB. Uma universidade de segunda classe, que não desenvolve pesquisa e se expande exponencialmente por ser de baixo custo, diferentemente do pequeno número dos centros de excelência (universidades de pesquisa) que têm a maior parte dos investimentos públicos. Isso mostra o caráter elitista destas e a massificação daquelas.

A formação das “universidades de ensino” é voltada para o mercado de trabalho e obsoleta, exemplificada por Nunes (2012) em relação à engenharia:

A grave crise econômica do país [em 1980-90], que praticamente paralisou a realização de obras de engenharia, lançou um contingente de profissionais formados na carreira de um mercado de trabalho com poucas ofertas. Muitos jovens engenheiros ingressaram em outras carreiras – fiscais de renda, mercado financeiro, etc. – por falta de oportunidade. Já no século XXI, acontece o oposto, o país registra uma grande carência de engenheiros. (Nunes, 2012, p. 185).

Ou seja, o aumento do número de cursos de engenharia na atualidade explica-se pela demanda do país, aliada a uma forte pressão das construtoras e imobiliárias.

Outro fato que comprova a formação universitária voltada para atender às demandas do capital são as 43 propostas para regularização de profissões na Câmara Federal de abril de 2003 a fevereiro de 2011, em que o exercício profissional tem como requisito a formação superior. Exemplos dessas propostas são as profissões de: “perfusionista, controlador de tráfego aéreo, optometrista, ‘coaching’, cerimonialista e grafologista.” (Nunes, 2012, p. 178). Estas profissões são muitas vezes obsoletas e/ou somente destinadas a atender a uma demanda imediata, que posteriormente podem ser extintas conforme a necessidades dos donos dos meios de produção ou as mudanças nas tecnologias.

Dessa forma, vemos que a Educação Superior acompanhou as mudanças ocorridas no modo de produção, especialmente relacionadas à demanda por profissionais de áreas

específicas e a flexibilização do ensino em relação à formação desqualificada e maciça em instituições privadas de ensino, atendendo os interesses dos empresários do setor.

Consideramos que a massificação impulsionada pelos ideais neoliberais propostas por organismos internacionais e acatadas pelo Brasil expressa o fracasso escolar em que vive o Ensino Superior no Brasil. Isso vai ser concretizado por meio de Políticas Públicas para o setor, especialmente a partir da década de 1990.

## 1.2 As políticas educacionais atuais para o Ensino Superior

Podemos dizer que a expansão do Ensino Superior nos últimos anos foi bastante expressiva. Conforme já vimos, a partir da década de 1990, o Brasil adere definitivamente à política neoliberal, empregando os princípios dela no contexto educacional. Uma das consequências foi a massificação da educação universitária, levando à baixa qualidade do ensino e à formação em larga escala para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Além disso, facilitou a ampliação da iniciativa privada neste setor, o que levou a um aumento significativo de empresas de cunho educacional.

Todas essas questões serão agora analisadas a partir de dados estatísticos oficiais e das políticas educacionais. Será que tais dados confirmam a massificação e, conseqüentemente, o fracasso escolar do Ensino Superior? Iniciaremos essa resposta, apresentando o número de matrículas de graduação desde o ano de 1990 até o de 2013<sup>6</sup>, conforme tabela 02.

**Tabela 02: matrículas no Ensino Superior de 1990 a 2013**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>1990</b>	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
<b>1994</b>	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
<b>1996</b>	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
<b>1998</b>	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
<b>2002</b>	3.479.913	531.634	415.569	104.452	2.428.258
<b>2006</b>	4.676.646	589.821	481.756	137.727	3.467.342
<b>2007</b>	4.880.381	615.542	482.814	142.612	3.639.413
<b>2008</b>	5.080.056	643.101	490.235	140.629	3.806.091
<b>2009</b>	5.115.896	752.847	480.145	118.176	3.764.728
<b>2010</b>	5.449.120	833.934	524.698	103.064	3.987.424

<sup>6</sup> Último ano que o INEP divulgou o Censo da Educação Superior.

<b>2011</b>	5.746.762	927.086	548.202	120.103	4.151.371
<b>2012</b>	7.037.688	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
<b>2013</b>	7.305.977	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Verificamos que de 1990 a 2013 houve um crescimento de 474,39% no número de matrículas em instituições presenciais de Ensino Superior. Houve crescimento relevante nas instituições federais, de 368,39% nesses anos. Porém, é interessante observar que grande parte do total de matrículas se encontra em instituições privadas, que tiveram um salto de 558,88% nesse período. No ano de 2013 as matrículas neste setor (5.373.450) representavam mais do que 73% do total, o que mostra maior participação do que no ano de 1990 (961.455), que tinha 62,42% do total.

Não é somente o número de matrículas que cresceu, mas também o número de vagas que não foram preenchidas. O Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2013a) mostra que as IES disponibilizaram 3.228.671 vagas, mas somente 1.686.854 foram ocupadas neste ano. Ou seja, 48 % das vagas disponibilizadas ficaram ociosas. Ademais, desse total, 2.743.728 encontravam-se em instituições privadas e 484.943 nas públicas. Nestas, 426.597 foram ocupadas, já nas primeiras apenas 1.260.257. Isso representa mais do que 54% de vagas desocupadas na iniciativa privada e apenas 12,03% nas instituições públicas.

Outro fato a considerar para descrever a massificação e o fracasso escolar no Ensino Superior está relacionado ao ensino à distância (EAD). Em 2005 foram 13.469 matrículas nessa modalidade, já em 2010 esse número aumentou para 43.905, com um crescimento de 226%, conforme dados analisados por Silva Junior e Sguissardo (2012).

A partir desses dados, podemos considerar que ocorreu uma expansão significativa do Ensino Superior, especialmente nas IES privadas, tanto presenciais quanto à distância. Para que isso ocorresse foi necessário que os governos investissem em políticas educacionais. Foram vários programas, projetos e políticas para o Ensino Superior desde os anos de 1990. Entretanto, focaremos nossa análise naqueles que estão presentes nas diretrizes atuais do Ministério da Educação (MEC).

Em relação ao ensino privado, podemos citar: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que permite ao estudante ter bolsa de estudo integral ou parcial; e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – concebido pela Medida Provisória n. 1.827, de 27 de maio de 1999 e



convertido em Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 – que financia até 100% da graduação de estudantes que não tem condições de arcar com os custos da formação.

No ensino público, o principal programa de acesso é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado pela Portaria Normativa n. 02, de 26 de janeiro de 2010, no qual as instituições públicas de Educação Superior participantes selecionam candidatos pela nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Além disso, as Instituições Federais de Ensino Superior contam com o Plano Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que será abordado no próximo item deste capítulo. Tal plano visa, em suma, oferecer condições necessárias para ampliação do acesso e permanência dos estudantes na Educação Superior nas universidades participantes do plano.

Já em relação ao ensino à distância, podemos citar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, que tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior à distância no país.

Em relação ao FIES, podemos verificar uma participação cada vez maior dos estudantes. Em 2010, o número de alunos contemplados com o financiamento era de 74.700 e saltou para 1.143.630<sup>7</sup> em 2013 (Censo da Educação Superior e a Evolução do Fundo de Financiamento Estudantil, FIES, 2013). Para tentar o financiamento no FIES, o estudante deve comprovar renda bruta total mensal familiar de até 20 salários mínimos. Porém, para financiar 100%, a renda deve ser de até 10 salários e o comprometimento desta com os encargos educacionais deve ser igual ou superior a 60%. (FIES, 2013).

Os alunos que utilizam o FIES têm o seguinte perfil: 59% mulheres, 75% fizeram o ensino médio em escola pública, 82% tem renda familiar de até cinco salários mínimos e 50% tem renda *per capita* de até 01 salário mínimo. Já os cursos mais financiados em 2012 foram os de engenharia (189 mil), direito (168 mil), administração (95 mil) e enfermagem (83 mil). (FIES, 2013).

---

<sup>7</sup>Dado preliminar do Ministério da Educação. Retrieved from:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/encontro\\_nacional/2013/palestra\\_censo\\_educacao\\_superior\\_evolucao\\_do\\_fundo\\_de\\_financiamento\\_estudantil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_censo_educacao_superior_evolucao_do_fundo_de_financiamento_estudantil.pdf)

Os números referentes ao PROUNI também têm aumentado, mas de forma menos acentuada. Em 2010, o número de contratos firmados com as IES era de 433.706, que passou para 516.889<sup>8</sup> em 2013. (Programa Universidade para Todos, PROUNI, 2013).

Para concorrer a uma bolsa integral, o estudante deve comprovar renda *per capita* de até 01 salário mínimo e meio e para bolsa parcial, de cinquenta por cento, renda *per capita* de até três salários mínimos. Além disso, o aluno tem que ter frequentado o ensino médio em escola público ou ter recebido bolsa integral em instituição privada; ou ter uma necessidade especial; ou ser professor da rede pública de educação básica, no efetivo exercício do magistério, desde que esteja buscando formação em cursos de licenciatura ou de Pedagogia. Neste último caso, não há necessidade de comprovar a renda *per capita* (BRASIL, 2014).

É notório o aumento no número de estudantes que buscaram o FIES e o PROUNI. O número de matrículas feitas em 2013 em IES privadas foi de 5.373.450 (INEP, 2014a). Se somarmos o número de estudantes que utilizam esses programas, chegaremos ao número de 1.660.519 contratos e matrículas realizadas em 2013. Isso retrata uma marca de 31% de matrículas realizadas com o uso do PROUNI e do FIES. Assim, alguns questionamentos precisam ser feitos em relação a isso.

Primeiramente, quais as explicações para tanto incentivo do Estado nas IES privadas? Seria menos custoso utilizar-se das estruturas já prontas destas instituições, oferecendo abatimento fiscal para tanto, ao invés de investir em infraestrutura física de universidades e contratações de docentes e técnico-administrativos? Em segundo lugar, a quem interessa o crescimento do setor privado de Ensino Superior? Parece que o Estado foi bastante coerente com as propostas do Banco Mundial e outros organismos internacionais como a UNESCO.

E, por fim, conforme já mencionado, a maioria dos estudantes desses programas tem renda *per capita* de até um salário. Esse dado mostra que parcelas de classes menos favorecidas estão tendo acesso à Educação Superior; entretanto, revela duas questões importantes: primeiro que foi necessário criar programas para essa parcela da população ter acesso a esse nível de ensino. Mas porque não há uma distribuição de renda mais igualitária, o que mudaria toda perspectiva de acesso ao Ensino Superior? Vemos assim, que são políticas compensatórias, mas que de fato não mudam a estrutura social do país.

---

<sup>8</sup> Dado preliminar do Ministério da Educação. Retrieved from:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/encontro\\_nacional/2013/palestra\\_censo\\_educacao\\_superior\\_evolucao\\_do\\_fundo\\_de\\_financiamento\\_estudantil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_censo_educacao_superior_evolucao_do_fundo_de_financiamento_estudantil.pdf)

As políticas compensatórias ganharam ênfase, legitimadas pelo alto índice de analfabetos e pela histórica baixa escolaridade brasileira. A qualificação profissional é utilizada como mecanismo para responder aos anseios de inclusão social dos trabalhadores no Brasil. O entendimento do desemprego como um processo *conjuntural e não estrutural acabou por legitimar discursos cuja aparência é transformadora, mas cuja essência é profundamente conservadora* (Silva Junior e Sguissardo, 2012, p. 40, grifos nossos).

Em segundo lugar, precisamos refletir que, caso não nos atentássemos para isto, esses alunos não deveriam estar matriculados em IES públicas, já que não têm renda suficiente para pagar as mensalidades? Isso nos leva a pensar que há falta de investimento no Ensino Superior público e vagas suficientes para todos nas IES privadas.

Tal fato é comprovado quando observamos os dados referentes ao SISU. Em 2013, se inscreveram para participar da seleção 788.819 estudantes, entretanto existiam apenas 39.724 vagas nas IES participantes. É uma concorrência de quase 20 alunos por vaga. Ou seja, 749.095 ficam de fora. Ora, é notório que estes procurarão outra forma de ingressar no Ensino Superior. Como vimos, parte desse alunado busca vagas nas IES privadas presenciais. Contudo, grande parte busca o ensino à distância.

O número de cursos EAD cresceu entre 2002 e 2009 mais de 1.700%, passando de 46 para 844 no país (Griboski & Fernandes, 2012). O Governo Federal incentiva esta modalidade, inclusive legalmente. É o caso do Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDB em relação ao ensino à distância, equalizando a importância dessa modalidade e da modalidade presencial.

Além disso, as próprias universidades federais oferecem cursos EAD, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O número de matrículas aumentou de 13.469 em 2005 para 43.905 em 2010, representando um aumento percentual de 226%. (Silva Junior & Sguissardo, 2012).

Seja no EAD, nas IES privadas ou em menor proporção no setor público, a expansão do Ensino Superior ocorreu significativamente a partir da década de 1990. Conforme já relatamos, tal aumento ocorreu por meio das políticas neoliberais adotadas pelo Brasil e propostas por órgãos internacionais.

Principalmente após a década de 1990, o discurso oficial transmitido aos atores educacionais contempla a redução da desigualdade e exclusão social por meio do “investimento” na educação. Tal discurso é incorporado pelos educadores sem questionamentos. Impregnadas da ideologia dominante e imposta pelo Banco Mundial e FMI, as políticas educacionais caminham para o afrouxamento das metodologias de avaliação, aprovação compulsória, aumento no investimento no ensino à distância e formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, discute Nagel (2001).

No documento de 2003 intitulado “Sociedade do conhecimento e educação terciária” o Banco Mundial deixa claros os rumos que a educação deve seguir no século XXI nos países periféricos: introduzir currículos mais flexíveis e menos especializados; promover programas e cursos de curta duração; estabelecer sistemas de financiamento público que ajudem as instituições privadas e públicas a responder as demandas do mercado; melhorar o acesso através de *financiamento estudantil para instituições privadas*; buscar participação externa na gestão dos assuntos públicos; ampliar a oferta de *cursos à distância*; criar cursos com base na demanda; incluir formação permanente ao pessoal docente e diretivo no sentido de uma gestão empresarial nas Instituições de Ensino Superior Públicas; combinar instituições públicas e privadas a fim de minimizar os custos; investir em pesquisa em algumas áreas selecionadas, onde haja alguma vantagem comparativa para o desenvolvimento econômico do país. (Gregório, 2012).

Vemos, assim, que as políticas educacionais acima analisadas não surgiram por acaso. O papel do BM é muito claro para a criação delas. E a intenção também é muito clara. Os cursos EAD, por exemplo, são criados para dar respostas rápidas à formação de profissionais. “O ensino à distância ou os investimentos nessa área são justificados pela modernização necessária e/ou pelo alargamento das oportunidades” (Nagel, 2001, p. 26). Esquece-se de que a discussão sobre o aumento do ensino à distância está relacionado à área econômica do mercado da telecomunicação e informática que, por sua vez, é oficialmente privatizado.

Os próprios documentos oficiais relatam o EAD como alternativa – confirmando o aumento de matrículas nessa modalidade de ensino que atingiu 14,6%, do total em 2010 –, além de citar esse tipo de ensino para atender a oferta do mercado de trabalho:

Diante da necessidade de *rápida resposta para a formação de profissionais*, e com a evolução das novas tecnologias, novos formatos de cursos têm sido adotados. A saber, os cursos na *modalidade de ensino a distância* e os cursos de *menor duração* voltados

à formação profissionalizante de nível superior, chamados tecnológicos. (INEP, 2011, p. 03, grifos nossos).

Depois da adesão do Brasil ao neoliberalismo, o país atende minuciosamente aos imperativos dos organismos internacionais. A educação, é claro, é afetada diretamente. Assim, a expansão da Educação Superior segue a lógica mercantil, os anseios da classe dominante, voltada para a formação humana reducionista, essencialmente profissionalizante, “realizada por intermédio de uma lógica profissionalizante e privatista ou mercantilista.” (Silva Junior & Sguissardo, 2012, p. 38).

Para que os alunos garantam sua vaga no mercado de trabalho é preciso que eles saibam lidar com o modo de produção atual, denominado de toyotismo. Como sabemos, esse modelo econômico exige um trabalhado flexível e que se adapte facilmente às situações estabelecidas pela empresa. Entretanto, prega ideologicamente uma liberdade de ordens. Segundo Heloani (2011, p. 96),

A empresa pós-fordista [toyotista], altamente competitiva e flexível, necessita desenvolver a “iniciativa”, a “atividade cognitiva”, “a capacidade de raciocínio lógico” e o “potencial de criação” para possibilitar respostas imediatas por parte de seus funcionários. Para manter a confiabilidade sobre as decisões delegadas, essa empresa deve organizar mecanismos de controle indiretos sobre a atuação dos indivíduos.

As regras substituem as ordens e, assim, o capital adota uma visão mais ideológica dos enunciados do poder. Tal sistema de regras carrega implicitamente um sistema de valores da empresa. Assim, os trabalhares internalizam os valores da empresa como algo a seguir e passam a agir, não mais agir em função dos outros trabalhadores em primeiro plano, mas em função da empresa, o que garante, segundo Heloani (2011), a subordinação necessária do trabalho ao capital.

Ao empresário, tal modo de produção garante um trabalhador extremamente identificado com a organização, já que com a pressão constante do trabalho e a excessiva competição levam o indivíduo estreitar os laços – inclusive afetivos – com a empresa, para a sua própria segurança (Heloani, 2011). Dessa forma, o Ensino Superior acompanha a

formação nos moldes do toyotismo, que é disseminado por meio das recomendações do Banco Mundial.

Podemos considerar que as políticas educacionais aqui descritas surgem para atender às determinações do Banco Mundial, UNESCO, entre outros, e, conseqüentemente, dos grandes empresários. Estes, tanto dependem da mão de obra formada nos bancos universitários, quanto dos próprios donos das IES privadas que se beneficiam direta e imediatamente com a expansão do Ensino Superior. Essas nossas considerações são também apresentadas por Silva Junior e Sguissardo (2012, p. 40):

O Programa Universidade para Todos (Prouni), o Reuni, os mestrados e doutorados profissionalizantes, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) para esse tipo de pós-graduação, a tentativa de se transferir a Educação Superior para o Âmbito do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) atendem às recomendações de organismos internacionais e às reivindicações empresariais quanto à qualificação de trabalhadores para o exercício de suas funções em um cenário de constantes transformações tecnológicas na produção industrial, motivadas pela mercantilização do conhecimento e pela busca do aumento das inovações e dos ganhos financeiros.

Dessa forma, quando abordamos aspectos do FIES, do PROUNI, do SISU e da UAB procuramos destacar, especialmente que tais políticas não democratizam o acesso ao Ensino Superior, priorizando o acesso nas IES privadas ou à distância, uma vez que não há condições e vagas suficientes para que os alunos estudem nas instituições públicas. Sobre esse aspecto, o Governo Federal implantou em 2007 o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – na tentativa de “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior”. (BRASIL, 2007). Veremos no item a seguir se isso está acontecendo ou se é mais uma política que visa atender aos anseios dos organismos internacionais.

### **1.3 O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o fracasso escolar**

O projeto REUNI é um Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto nº 6.096, do dia 24 de abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. De acordo com as diretrizes gerais do Projeto, a meta global do REUNI é elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais em 90% e estabelecer a relação de dezoito alunos por professor em cursos presenciais ao final de cinco anos (BRASIL, 2007).

Passado os cinco anos de funcionamento, o REUNI ampliou o número de cursos nas universidades federais, entre 2007 e 2012, de 3030 para 5357 cursos. Já o número de matrículas passou de 615.542 para 1.087.413 no mesmo período. É um salto quantitativo de quase 50%, significando um aumento expressivo na rede federal. Tais números refletem um quadro de melhoria quantitativa, porém ainda está longe de atender à demanda pelo Ensino Superior público no Brasil. Além disso, temos que analisar o REUNI de modo qualitativo, pois as metas propostas por essa política evidenciam uma precarização do ensino de graduação federal.

Para chegar a essas metas propostas pelo REUNI algumas etapas anteriores foram cumpridas. Segundo Léda e Mancebo (2009), no segundo semestre de 2006 alguns questionamentos começam a surgir contra o atual formato do Ensino Superior. Alguns estudos estatísticos, diagnósticos e análises foram realizados sobre os altos índices de evasão e a distribuição de vagas no Ensino Superior, até se chegar ao Decreto Presidencial nº 6.096 de abril de 2007, que efetiva o REUNI.

Um documento não oficial do Ministério da Educação começa a circular no início de 2007, em ambiente limitado, com o nome de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. “Ocorreram discussões do MEC com outras entidades, em especial com a ANDIFES<sup>9</sup>, até se chegar à versão final do Decreto Presidencial no 6.096, em abril de 2007, que, no essencial, manteve os mesmos mandamentos dos documentos que lhe precederam”. (Léda & Mancebo, 2009, p. 52).

O grande protagonista dessas discussões foi o reitor da universidade Federal da Bahia, Prof. Naomar de Almeida Filho, que pretendia viabilizar o projeto “Universidade Nova” em

---

<sup>9</sup> Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.

nível nacional. Tal proposta foi lançada em dezembro de 2006 na UFBA em Salvador-BA no I Seminário Universidade Nova e na UnB em Brasília em março de 2007 no II Seminário Universidade Nova. (Léda & Mancebo, 2009).

Segundo o Prof. Naomar, a Universidade Nova tinha como ideia principal atender à demanda do dito “mercado de trabalho”. Em seu discurso no II Seminário isso fica evidente:

a ideia de estudos superiores de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma profissionalização precoce e fechada, bem como maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação, já é realidade em muitos países social e economicamente desenvolvidos [...] por força *das demandas da Sociedade do Conhecimento* e de um *mundo do trabalho* marcado pela *desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade*, certamente se consolidará como um dos modelos de educação superior de referência para o futuro próximo. (Tonegutti & Martinez, 2007, grifos nossos).

A ideia da Universidade Nova contempla um modelo que atende demandas do capital e, por consequência, preocupada com a formação de profissionais para serem utilizados para suprir a carência de mão de obra que atenda os interesses dos donos dos meios de produção.

A “Sociedade do Conhecimento” citada por Naomar é assim descrita por Bernheim e Chauí (2008, p.07):

a *sociedade do conhecimento* é governada pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural.

Quando um projeto se propõe a atender a “lógica do mercado” a fim de aumentar a quantidade de profissionais disponíveis, espera-se que isso ocorra fomentando e acelerando a formação de alunos. No Art. 2º, inciso I, do decreto que institui o Reuni, fica evidente tal intenção: “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso”. (BRASIL, 2007).



Desse modo, verificamos que o REUNI é um programa que se propõe a superar o fracasso escolar no Ensino Superior das instituições federais. Mas de que forma o REUNI propõe tal superação?

Inicialmente vale ressaltar que a forma como o REUNI foi implantado fere a autonomia universitária, apesar de o documento dizer o contrário. Segundo Lima (2011), esse Plano foi aprovado da forma autoritária: (I) foi apresentado na forma de Decreto Presidencial; (II) condicionou a alocação de verbas públicas para investimento e custeio a um contrato de gestão entre o MEC e as universidades; (III) impediu um projeto próprio de expansão que atendesse às demandas imediatas da instituição, uma vez que os termos de pactuação entre as partes estavam já direcionados nas metas do Reuni; e (IV) foi aprovado de forma antidemocrática, pois as reuniões dos conselhos universitários foram suspensas ou realizadas em locais como o Palácio da Justiça (no caso da Universidade Federal Fluminense – UFF), além do fato de que reitorias recorreram à polícia para reprimir as manifestações de estudantes, professores e técnico-administrativos.

Em relação ao “termo de pactuação de metas” acima citado, as Instituições de Ensino Superior que aderiram ao Reuni apresentaram este documento, que era composto por seis dimensões. A universidade deveria propor ações em cada uma delas e se comprometer a cumprir num prazo de cinco anos. As dimensões são as seguintes: 1 - Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; 2 - Reestruturação Acadêmico-Curricular; 3 - Renovação Pedagógica da Educação Superior; 4 - Mobilidade Intra e Interinstitucional; 5 - Compromisso Social da Instituição; 6 - Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação: articulação da graduação com a pós-graduação (BRASIL, 2007).

Na primeira, a IES deveria se comprometer em aumentar o número de vagas no período noturno, reduzir as taxa de evasão e ocupar as vagas ociosas. Na segunda, revisar a estrutura acadêmica, reorganizar os cursos de graduação, diversificar as modalidades de graduação etc. Na terceira, o compromisso é o de atualizar as metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem. Na quarta, promover a ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre os cursos e programas, e entre instituições de Educação Superior. E na quinta, implantar políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária (BRASIL, 2007).

Algumas dimensões podem ser vistas como avanços em relação ao atendimento da população desfavorecida economicamente, como o aumento no número de vagas no período

noturno para atender alunos trabalhadores e a implantação de políticas de inclusão, de assistência estudantil e de extensão universitária. Mesmo assim, o setor privado ainda é o que atende a maior parcela dessa população, conforme já mostramos. Ademais, outras dimensões colocadas pelo projeto mostram um viés empresarial do Ensino Superior público. Isso pode ser percebido quando a destinação de recursos é atrelada a metas e resultados, como a ocupação de vagas ociosas, o que resulta em um aumento no número de alunos por turma (otimização); a mobilidade estudantil, revelando que a interiorização das universidades não irá acontecer de forma satisfatória; e por meio da atualização de metodologias, que o próprio documento deixa claro como deve ser alcançada: “A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente *redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade.*” (BRASIL, 2007, p. 05, grifos nossos).

Em outro trecho esse documento traz a sugestão de como devem ser as práticas pedagógicas que criticam o ensino tradicional e sugere a flexibilidade do ensino: “As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são *tradicionais*, com predominância de *aulas expositivas* e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino” (BRASIL, 2007, p. 08, grifos nossos).

Tais sugestões político-pedagógicas se assemelham muito a autores que têm como base teórica o construtivismo – que Newton Duarte denomina de pedagogias do aprender a aprender – que ganham força com o movimento da Escola Nova a partir da década de 1930 (Duarte, 2001). Autores como Jean Piaget, Philippe Perrenoud, Jacques Delors, Edgard Morin, Gilles Deleuze, entre outros, tornam-se cada vez mais frequentes nas formações pedagógicas e suas metodologias aplicadas pelos professores.

Perrenoud, segundo Nagel (2008), relata que os alunos devem ser respeitados e valorizados, antes de qualquer coisa, por suas características e formas diversificadas de aprender. Para tanto, defende a ideia de que o aluno tem o direito de: não estar constantemente atento; ter seu foro íntimo respeitado; de só aprender o que tem sentido para ele; não obedecer seis a oito horas por dia; se movimentar à vontade; não manter todas as promessas; não gostar da escola e de dizê-lo; escolher com quem quer trabalhar; não cooperar para seu próprio processo; e existir como pessoa.

Esses princípios de Perrenoud nada mais são do que um retrato das pedagogias que se firmaram no Brasil e no mundo após o Banco Mundial oferecer subsídios aos países para

desenvolverem várias propostas presentes no seu *Informe sobre o Desenvolvimento Mundial* (1998-1999). (Nagel, 2008).

As propostas pedagógicas dos autores citados acima e esse informe do Banco Mundial não surgem por acaso. São utilizados para sustentar um modelo de sociedade capitalista, pautado na ideologia neoliberal e no pensamento pós-moderno. É nesse sentido que o REUNI visa a “superação” do fracasso escolar no Ensino Superior nas universidades federais. Atendendo às demandas do Capital em formar mão-de-obra, com rápido e obsoleto conhecimento, o projeto torna menos rígidos os currículos dos cursos de graduação, fortalecendo pedagogias que não valorizam os conhecimentos acumulados historicamente e com potencial transformador, mas sim, valorizando aquelas que irão suprir imediatamente as condições de mercado determinadas pelo capitalismo.

Além das propostas pedagógicas, outros fatores que evidenciam a precariedade do Programa se referem à relação de vagas discentes e a proporção de contratação de docente; o rompimento do tripé ensino, pesquisa e extensão; e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Mancebo e Lima (2012) afirmam que a expansão de vagas discentes na graduação por meio do REUNI é maior em universidades que não possuem política de pós-graduação e pesquisa consolidada, ratificando a dissensão entre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Tal fato confirma que há a intensificação da formação para o mercado do trabalho. Isso pode ser verificado quando vemos que os cursos com maior número vagas de 2006 a 2010, em universidade que aderiam ao REUNI, foram os tecnológicos, com aumento de 756,08% nesse período.

Surpreendentemente, a palavra “pesquisa” não aparece uma só vez no Decreto que determina o REUNI [...] Nas “Diretrizes” ocorre uma única menção à palavra extensão ao se referir às “Políticas de extensão universitária”, como uma dimensão do compromisso social da instituição. Sem meias palavras: a expansão desejada e ‘financiada’ é só para o ensino, seguindo antigas lições do World Bank (1994), que além de condenarem a predominância das universidades de pesquisa (*humboldtianas*) – uma realidade que nunca existiu no sistema de educação superior brasileiro – propunham as universidades (!!!) de ensino (que se ocupariam do ensino ou da formação neoprofissional), mais adequadas aos países com déficit público

crônico. Em síntese, *o processo de reforma em curso para as IFES implica, por um lado, regredir ou, no mínimo, congelar, o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a*, no geral e, por outro, manter e ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a commodities, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, de minérios, petróleo, biocombustível, dentre outros. (Léda & Mancebo, 2009, p. 55, grifos nossos).

Mancebo e Lima (2012) citam o exemplo da UFF, deixando claro que a contratação docente não acompanhou a quantidade de discentes. Em 1995 foram realizadas 15.967 matrículas na graduação e em 2010 36.103, um crescimento de 126,11%. Já a contratação de docentes teve um pequeno crescimento de 13,53% no mesmo período.

Isso mostra como o REUNI visa atingir a meta de 18 alunos por docente, o que pode contribuir para a precarização das condições de trabalho. Além disso, os professores, com o aumento de alunos por turma, concentram-se em somente repassar o conhecimento e os alunos a reproduzi-los nas avaliações, que, por sinal, deverão ser flexibilizadas para alcançar a meta de formar 90% de acadêmicos. Assim, verificamos que as metas do REUNI são essencialmente voltadas para uma massificação também do Ensino Superior público.

Desse modo, entendemos que o REUNI visa atender mais um projeto de manutenção da sociedade capitalista, propondo reduzir a taxa de evasão e aumentar o número de ingressantes por meio de pedagogias de cunho neoliberal e precarizando o trabalho docente, do que propriamente a ampliação do acesso ao conhecimento científico. O acesso a esse conhecimento, conforme assinala Vigotski (2000), é que contribui para o desenvolvimento psicológico do aluno, podendo contribuir para que este compreenda a realidade de forma crítica.

Assim, a superação do fracasso escolar no Ensino Superior proposta pelo projeto REUNI recai nos mesmos equívocos de outras concepções ao longo da história. Os apelos do Programa às camadas populares à universidade pública não convence, pois, como vimos, essa população, quando tem acesso ao Ensino Superior, é no âmbito do ensino privado.

Nunes (2012) afirma que o REUNI não foi e não será capaz de mudar este cenário, pois já há uma estrutura desenhada pela Educação Superior brasileira, a massificação. O setor privado já dá conta disso. O setor público precisará se decidir: “se vai tentar se massificar,

como vem erroneamente tentando, ou se vai aceitar o destino perverso e regressivo ao qual foi condenado pela Constituição de 1988: a formação de elites.” (p. 210).

Nesse sentido, o que podemos fazer para mudar tal panorama? Acreditamos que nosso compromisso como pesquisadores é o de mostrar, discutir e denunciar os engodos a que as políticas públicas e os direcionamentos do Ensino Superior estão submetidos para manter o *status quo* de uma sociedade desigual e injusta. Conforme relata Chauí (2001): “se não pensarmos nesses compromissos que determinam a própria produção universitária, nossas discussões sobre a democratização se convertem num voto piedoso e sem porvir.” (p. 72).

#### **1.4 Considerações preliminares sobre o Ensino Superior, o fracasso escolar e a massificação**

O Ensino Superior mostra-se como um campo de atuação em expansão para o psicólogo escolar, conforme veremos na seção seguinte. Além disso, assinala desafios que até então a Psicologia não tinha. Por isso, defendemos que é importante demonstrar como o nível de graduação tem se construído ao longo da história e como ele se encontra na atualidade. Somente contextualizando social e historicamente que teremos bases sólidas para sugerir propostas que superem as abordagens tradicionais da Psicologia.

Vimos, anteriormente, que o Ensino Superior é caracterizado pela expansão por meio da massificação que ocorreu em função de políticas educacionais que surgiram nas últimas décadas. Entre elas podemos citar, no ensino privado, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). No ensino à distância, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). E no ensino público, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Plano Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Mesmo ampliando vagas, cursos e abrindo novas universidades, o REUNI não foi e não será capaz de mudar o cenário de massificação do Ensino Superior. Pelo contrário, corroborou para isso também no ensino público. O REUNI atende uma proposta neoliberal de ensino, que se propõe a reduzir a taxa de evasão e aumentar o número de ingressantes por meio da flexibilização pedagógica e precarização do trabalho docente.

Tais fatos evidenciam que o fracasso escolar se faz presente no Ensino Superior, especialmente pela massificação, privatização e precarização do ensino. Por fracasso escolar no Ensino Superior entendemos de forma semelhante à definição anteriormente assinalada, ou seja, a não apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados por um ou mais alunos em uma sala de aula, uma Instituição de Ensino Superior ou um sistema educacional. Neste nível de ensino, o fracasso escolar revela-se da seguinte forma: índices altos de reprovação, evasão e desistência; falta, ou vagas insuficientes no setor público para atender a população; e formação massificada destinada a atender às demandas do mercado de trabalho e não buscando a utilização do conhecimento para uma sociedade justa.

Entendemos que o fracasso escolar no Ensino Superior é um fato. Vimos isso nas análises anteriores. O modelo de universidade que temos é injusto e fracassado. Assim, para finalizarmos esta seção apresentaremos duas análises que tratam desse perfil de universidade vivente, uma de Chauí (2003) e outra de Saviani (2010a).

Segundo Chauí (2003), o neoliberalismo de certa forma definiu os setores que compõem o Estado e nomeou um desses como setor de serviços não exclusivos do Estado, como educação, saúde e cultura. Assim, a educação, ao deixar de ser concebida como um serviço significou:

a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma [neoliberal] do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (Chauí, 2003, p. 06).

Uma organização é diferente de uma instituição porque é uma prática social determinada de acordo com um conjunto de meios administrativos particulares, com a finalidade e obter um objetivo particular. “Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.” (Chauí, 2003, p. 6). Assim, não lhe compete interrogar sobre sua existência, função e seu lugar na luta de classes. Diferente da instituição social que aspira à universalidade, a organização depende da sua particularidade. “Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e

valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.” (Chauí, 2003, p. 6).

A universidade como uma organização pode ser considerada como universidade operacional. Isso significa que é regida por contratos, avaliada por números referentes à produtividade, é flexível e está alheia ao conhecimento e à formação intelectual. Segundo Chauí (2003, p. 7), isso é concretizado no “aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.”.

Assim, a universidade é reduzida a uma organização, abandonando a formação e a pesquisa. Isso ocorre porque é em sua maioria privatizada, e mesmo as públicas são direcionadas pelos princípios mercadológicos. O ensino é massificado para atender ao mercado, e a pesquisa, quando existe, imposta pelos órgãos financiadores. Ou seja, o conhecimento produzido na universidade pública é destinado à iniciativa privada. (Chauí, 2003). Desse modo, considerando os pressupostos de Chauí (2003) a universidade atual se transformou em uma organização, se desvinculando dos princípios que regem uma instituição e se aproximando cada vez mais da educação mercadológica e massificada.

Saviani (2010a) analisa, por sua vez, que o modelo que temos de universidade atualmente é o anglo-saxônico. Segundo esse autor, existem três modelos clássicos de universidade: o napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano. Esses modelos surgem da própria organização de universidade contemporânea: O Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Segundo Saviani (2010a, p. 10), “a prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano”. Ou seja, o primeiro é um modelo que tem o Estado centralizando as decisões em relação ao Ensino Superior, a partir de Leis, projetos, políticas públicas etc.; o segundo é aquele em que a sociedade civil, incluindo as empresas, direciona o ensino de graduação; e o último é aquele que a própria comunidade acadêmica tem autonomia para decidir o que deve ou não ser realizado nesse nível de ensino.

O modelo napoleônico prevaleceu até a Constituição de 1988, pela forte presença do Estado na organização do Ensino Superior. A partir da década de 1980 e mais fortemente na década de 1990, com a forte influência do neoliberalismo, há uma tendência a alterar esse modelo e foi o que mais marcou a organização da universidade no Brasil, porém ele vem sofrendo ajustes, incorporando elementos do modelo anglo-saxônico dos Estados Unidos.

Dessa forma, ele estreita os laços entre universidade, sociedade civil e demandas do mercado. (Saviani, 2010a). Tal fato insere o modelo anglo-saxônico de universidade que prevalece até os dias de hoje.

É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores. (Saviani, 2010a, p. 11).

Desse modo, entendemos que tanto a ideia colocada por Chauí (2003) (em que a universidade se reduz a uma organização) quanto o modelo anglo-saxônico descrito por Saviani (2010a) expressam o que significa o Ensino Superior na atualidade. Um ensino voltado a formação para o mercado de trabalho, entregue aos ideais mercadológicos, que nem sempre apresenta qualidade e ainda massifica a formação de graduação. Isso mostra o quanto o Ensino Superior vive o fracasso escolar e o quanto ainda temos que caminhar para mudanças nesse setor que, necessariamente, passa por uma transformação na sociedade. Se o psicólogo não se atentar a esses fatos, ele será mais um reproduzidor da mercantilização do Ensino Superior, legitimando práticas que culpabilizam os alunos pelo fracasso neste nível de ensino.

É nesse contexto em que se insere o psicólogo escolar no Ensino Superior, atuando diante do fracasso escolar e com a expectativa de ser um dos profissionais com a função de diminuir os índices negativos na graduação. Assim, na próxima seção abordaremos a temática da atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, buscando para isso, a contextualização histórica da Psicologia no Brasil e sua relação com o fracasso escolar.



## **2. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: RELAÇÕES COM O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR**

Pensar a profissão de psicólogo nos dias atuais se torna cada vez mais importante, uma vez que a cada momento surgem novos campos de atuação. A demanda por profissionais da Psicologia tem aumentado e, campos que até então não tinham a presença do psicólogo, buscam cada vez mais sua contribuição. Podemos citar o exemplo da Psicologia nas políticas sociais, nos direcionamentos relacionados ao trânsito, nos ditos desastres naturais, nos hospitais, na esfera do direito. Além dessas, áreas já tradicionais da Psicologia se fortalecem e ampliam suas possibilidades de atuação.

Se a ciência psicológica não estiver atenta às atividades a ela delegadas, pode se correr o risco de exercer a profissão sem o objetivo principal de promover a saúde mental e emancipação dos indivíduos. A Psicologia pode, ao se adentrar em algumas áreas sem a devida cautela, atender às demandas impostas pelo capitalismo, contribuindo para a exploração, exclusão e alienação das pessoas.

Uma das áreas tradicionais da Psicologia que amplia as possibilidades de atuação é a escolar e educacional. O profissional desta área atua tradicionalmente em setores ligados a infância e a adolescência, como o Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, ultimamente, o psicólogo tem se apresentado também no Ensino Superior. Nesse sentido, o nosso interesse nesta seção é discutir sobre a atuação do psicólogo escolar nesse nível de Ensino. Ao iniciar a atuação na graduação o psicólogo se defronta com uma falta de instrumentalização acerca das atividades que podem ser desenvolvidas, pois é recente a presença deste profissional em nível de graduação.

Vimos na seção anterior que o Ensino Superior no Brasil tem se caracterizado pela privatização, tendo um ensino voltado à formação para o mercado de trabalho, entregue aos ideais mercadológicos, que nem sempre apresenta qualidade e ainda massifica a formação de graduação e precariza este nível de ensino. É nesse contexto que se insere o psicólogo escolar, para atuar frente ao fracasso escolar.

Assim, alguns estudos começam a surgir em relação à atuação do psicólogo no Ensino Superior. Mas, assim como em outras áreas, estão longe de apresentar um panorama consensual sobre as atividades que esse profissional deve realizar. Alguns temas abordados são: adaptação do estudante no ambiente universitário, orientação e acompanhamento

psicológico, recepção e acolhimento de novos alunos, formação de professores etc. (Serpa & Santos, 2001; Cunha & Carrilho, 2005; Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011; Marinho-Araújo, 2009; Sampaio, 2011; Zavadski, 2009; Zavadski & Facci, 2012; Cury, 2012).

Entendemos que a Psicologia Escolar e Educacional nesse nível de ensino deve estar pautada em uma perspectiva crítica e emancipatória, rompendo com posturas individualizantes e patologizantes, que atribuem a responsabilidade do fracasso escolar aos professores ou aos alunos e seus familiares. Ao longo da história foram estas as explicações dadas ao fracasso escolar, ou seja, que atribuem a responsabilidade dos problemas da e na escola ao indivíduo ou a seu entorno, esquecendo-se de mostrar as contradições sociais e educacionais que levam os alunos a serem reprovados, a desistirem ou a apresentarem desempenho insuficiente.

Assim, para construirmos uma análise da atuação do psicólogo no Ensino Superior é necessário resgatar historicamente o lugar em que a Psicologia se colocou diante do fracasso escolar. Dessa forma, entenderemos o papel que este profissional tem ocupado no Ensino Superior. Para tanto, organizamos a seção em cinco itens: a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, buscando entender os caminhos percorridos pela Psicologia e seu posicionamento diante do setor educacional; explicações para o fracasso escolar, elencando as principais teorias que serviram para compreender esse fenômeno; o fracasso escolar e a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, explicitando o papel que este profissional tem exercido neste nível de ensino, a partir de pesquisas já realizadas sobre o tema; o plano REUNI: o psicólogo como agente de redução do fracasso escolar, relatando de que modo a Psicologia é chamada para atuar nas universidades federais que aderiam ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais – REUNI; e considerações sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior.

## **2.1 A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil**

Falar da história da Psicologia no Brasil é falar da história do próprio país e da educação, uma vez que esta ciência se insere para, em alguns momentos, legitimar os rumos educacionais da nação e, em outros, para difundir ideias que corroboravam para implantar novos modelos para a educação e para o Estado brasileiro. Afinal, como relata Bock (2009), “a história da Psicologia no Brasil é parte integrante da história brasileira, é um dos seus

elementos construtivos, está implicada nos rumos por ela tomados, é determinada por ela e um de seus determinantes.” (p. 31). Isso se mostra evidente desde o período colonial – mesmo ainda sem a oficialização da Psicologia como ciência – quando os jesuítas difundiam ideias para controlar o comportamento do povo da colônia.

A educação jesuíta no Brasil ocorreu entre o período de 1549 a 1759 e tinha como principal objetivo a educação por meio da catequese das ideias cristãs (Barbosa & Souza, 2012). Em muitas obras dessa época o fenômeno psicológico estava presente. Segundo Antunes (2003), isso pode ser constatado por meio dos assuntos abordados pelos jesuítas, dentre eles:

aprendizagem; natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança; influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos; desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional; motivação; o papel do jogo no desenvolvimento; controle e manipulação do comportamento; utilização de prêmios e castigos como instrumentos de controle do comportamento infantil; processo de formação da personalidade da criança; educação feminina e educação indígena. (p. 141).

Tais assuntos evidenciam a tentativa de dominar o conhecimento psicológico para, assim, exercer controle dos processos emocionais e, conseqüentemente, prosseguir com domínio sobre a colônia. A personalidade da criança, por exemplo, era concebida como modificável e, desta forma, a educação teria a incumbência de “moldá-la”. Utilizavam técnicas de controle para isso, como o emprego de prêmios e castigos. (Antunes, 2003).

Um dos temas bastante pesquisados nesse período foi o desenvolvimento intelectual. Segundo Antunes (2003), os autores da época – como Frei Mateus da Encarnação Pinna, Azevedo Coutinho e Mello Franco – destacavam que a racionalidade é algo desenvolvida, pois a criança ao nascer tem um cérebro imaturo. Por meio de ajustes no ambiente social e da instrução poderia se desenvolver o intelecto da criança.

Vemos que as ideias psicológicas aliadas à questão educacional fazem-se presentes mesmo antes da instalação da República e também da escola burguesa como a conhecemos. Entretanto, devemos considerar que a classe dominante da época que propunha tais modos de pensar refletia a ciência que se tinha no momento, como é caso do empirismo. Ademais, os

temas estudados eram bastante relevantes, “antecipando questões que só mais tarde viriam a ser efetivamente tratadas sob a égide da Psicologia científica.” (Antunes, 2003, p. 143).

Com a indicação do Marquês de Pombal para primeiro ministro de Portugal, o Brasil, como colônia, sofreu algumas alterações no que se refere à educação. Dentre eles, a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil e, com isso, o fim da educação jesuíta. (Barbosa & Souza, 2012).

Pombal era um iluminista e defendia o ensino laico. Assim, foram feitas contratações de professores pela Corte, que deviam se submeter a uma orientação pedagógica cercada de ideais iluministas. O ensino passou a ser ministrado por aulas régias (ou avulsas) e o professor era a figura central do processo. Entretanto, as reformas pombalinas enfrentaram várias dificuldades, dentre elas: escassez de professores em condições de ministrar aulas régias, uma vez que eram formados pela educação jesuíta; falta de recursos na colônia para financiar as aulas; e o isolamento da colônia, com medo de que o ensino difundisse ideias emancipatórias (Saviani, 2010b).

Com a Proclamação da Independência, em 1822, as ideias de Pombal são refutadas e o cenário educacional passa por mudanças. Com a abertura de novos cursos superiores, especialmente os de medicina<sup>10</sup>, as ideias psicológicas ganham importância e far-se-ão presentes nos estudos acadêmicos. Antunes (2003) relata que ao final do curso, os alunos tinham que defender uma tese inaugural para se formarem. Dentre os temas trabalhados surgiram alguns com temáticas de ideias psicológicas:

Dissertação sobre a Educação Física e Moral (Bahia, 1843) de Joaquim Antonio da Rocha; Proposições a respeito da Inteligência (Rio de Janeiro, 1843); Generalidades sobre a Educação Física dos Meninos (Rio de Janeiro, 1853), de Joaquim Pedro de Mello; Da Educação Física, Intelectual e Moral da mocidade do Rio de Janeiro e sua influência sobre a saúde (Rio de Janeiro, 1874), de Amaro Ferreira das Neves Aronde; Da instrução ao vagabundo, ao enjeitado, ao filho do proletário e ao jovem delinquente: meios de fazê-la efetiva (Rio de Janeiro, 1874), de Carlos Arthur Busch Varella, além de diversas teses denominadas Higiene Escolar. (Antunes, 2003, pp. 145-146).

---

<sup>10</sup> Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro fundadas em 1808 como cadeiras e que, em 1910, passam a condição de cursos. (Antunes, 2003).

Essas teses apresentam temas que mostram o pensamento médico da época, explicitando clara relação entre o desenvolvimento da inteligência e a educação, evidenciando a chegada do movimento higienista no Brasil. É nítida também a tentativa de prevenção de doenças, da delinquência, das pessoas errantes, por meio da formação moral das pessoas consideradas ameaças ao progresso da nação.

Além das teses acima expostas, a relação entre as ideias psicológicas e a educação também foram produzidas no campo da Pedagogia. Especialmente a partir da década de 1830, o ensino passa a se preocupar também com a formação moral das crianças. Segundo Saviani (2010b), o ensino primário e secundário tinha como objetivo “a *instrução moral* e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município” (p. 132, grifos nossos).

Apesar de existir certa preocupação com a educação, somente uma parcela mínima da população tinha acesso ao ensino nesse período. Entretanto, com o crescente aumento da urbanização, as cidades começam a exigir mais pessoas alfabetizadas. Para isso, era necessário ter métodos eficientes de ensino. Assim, conforme menciona Antunes (2003), as ideias da Psicologia foram buscadas para conhecer o educando e o processo pedagógico, especialmente em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

A Psicologia trilhava sua história especialmente na Europa e nos Estados Unidos. Desse modo, as ideias psicológicas que chegavam ao Brasil adivinham desses locais. É importante ressaltar que essa ciência servia, nessa época, para subsidiar, legitimar e justificar os pressupostos e práticas do modo de produção capitalista. Porém, o Brasil ainda não havia aderido ao capitalismo propriamente,

mas seus intelectuais cuidavam de para cá trazer as ‘últimas novidade da Europa’, incluindo o que era produzido no campo do saber, na maioria das vezes sem crítica ou preocupação de considerar as diferenças entre ambas as realidades, realizando como que um transplante cultural, pautados na ideia de que o conhecimento estaria acima da realidade histórica e social concreta. (Antunes, 2003, p. 149).

Isso denota como o conhecimento psicológico vai se consolidando no país, por meio da transposição de ideias e práticas já adotadas em outros países e sem a prévia verificação e estudo da realidade brasileira. Antunes (2003) assinala que os conhecimentos “exportados”

chegavam ao Brasil principalmente pelos filhos da elite que buscavam conhecimento no exterior.

Nesse contexto de mudanças sociais e econômicas do Brasil a Psicologia vai se construindo, em alguns determinados momentos para subsidiar os conhecimentos da medicina, noutros para ajustar o comportamento das pessoas e, em alguns, para fundamentar as questões educacionais. Ou seja, um conhecimento a serviço daqueles que detêm o poder. (Antunes, 2003). Com a instalação da República no final do século XIX e a instalação de um novo modo de produção no Brasil, a Psicologia também assume outras características.

Após a consolidação do Brasil como República em 1889, o país inicia um processo de transformação. As ideias do capitalismo ganham força e intelectuais ligados à elite questionavam a hegemonia do modelo agrário para exportação, assinalando a necessidade de modernização por meio da industrialização. Assim, o país inicia o processo de construção de uma “nova nação”. Com isso, segundo relata Antunes (2003), um novo tipo de homem deveria ser formado, que fosse capaz de atender as novas exigências do modelo produtivo e das relações de trabalho. De tal modo, a educação assume grande parte dessa responsabilidade.

As Escolas Normais, destinadas para a formação de docentes, foram as principais responsáveis por difundir as ideias da Psicologia nesse período. Para tanto, se apoiavam nos conhecimentos produzidos especialmente nos Estados Unidos e na Europa. Barbosa e Marinho-Araújo (2010) relatam que nos Estados Unidos destacou-se um artigo do ano de 1882, intitulado “O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola”, além do aparecimento de pesquisas, revistas e clínicas na área da psicometria e da Psicologia experimental. No Brasil, em 1890, foi criado o *Pedagogium*, um centro de produção de conhecimento e estímulo para novas realizações educacionais. Dentro desse centro foi criado o primeiro laboratório de Psicologia do Brasil, apoiado nas ideias de Alfred Binet (1857-1911), na França em 1904 (Antunes, 2003), que criou a escala psicométrica de inteligência. Tal instrumento foi incorporado ao laboratório de Pedagogia experimental e, sem dúvida, estreitou a relação da psicometria com a Pedagogia.

Desde a sua origem, a utilização de instrumentos para selecionar, adaptar, orientar e classificar crianças se propagou por todo o mundo, e os estudos de Binet foram sendo apropriados em vários países. Tanto escolas europeias, quanto as da América do Norte adotaram testes, e logo se verificou a repercussão disso: separação de crianças em grupos

homogêneos, divisão dos alunos como normais e anormais e seleção de conteúdos para cada perfil. (Lima, 2005).

No Brasil as repercussões desses estudos também influenciaram o modo de lidar com as questões educacionais. Entretanto, antes disso já podemos perceber mudanças sociais anteriores aos estudos na Europa e nos Estados Unidos que propiciaram e ajudaram a repercussão e advento desses conhecimentos no país.

Mesmo antes da Proclamação da República no Brasil, e mais intensivamente depois, as cidades começaram a crescer e um aglomerado de pessoas se formou, contribuindo para a falta de condições básicas de vida. Nesse momento são várias as doenças infecciosas que se proliferam e o saber médico incita campanhas de higienização da sociedade, elegendo parcelas da população (negros, pobres, doentes mentais etc.) como causas das epidemias. A partir disso que saber psicológico ganha força. Os conteúdos psicológicos se inserem nas produções médicas “para caracterizar as doenças da moral, presente nas prostitutas, nos pobres e nos loucos. É o período da criação dos grandes hospícios.” (Bock, 1997, p. 318).

A partir de então começa-se a pensar a necessidade de um conhecimento específico para agrupar, rotular e classificar as pessoas. Foi assim que a psicométrica cresceu no país.

Diante das necessidades do Brasil da época e do nacionalismo exacerbado que se observava nos países em geral, a avaliação psicológica é reconhecida pelos médicos como uma importante aliada no trabalho de classificar a população, de acordo com suas aptidões e habilidades cognitivas e, desta forma, contribuir na transformação do Brasil em uma grande Nação. (Boarini, 2007, p. 443).

O projeto de transformar o Brasil em uma grande nação estava pautado fundamentalmente na mudança pela educação. A relação entre a Pedagogia e estudos psicológicos estava cada vez mais estreita, principalmente após a década de 1920, com muitas reformas na área educacional, lideradas principalmente pelo Movimento da Pedagogia Moderna da Escola Nova (escolanovismo).

Combatendo as ideias da escola existente no país (escola tradicional), os escolanovistas consideravam o educando não mais sendo modelado pelo ambiente exterior, mas sim, como desenvolvido de “dentro pra fora”. Assim, essa concepção “estimula a

atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa às necessidades psicobiológicas do momento.” (Saviani, 2010b, p. 247).

Assim, podemos dizer que, até a década de 1920 predominava uma Pedagogia Tradicional, calcada em modelo centrado no professor, com conteúdos nem sempre analisados a partir de uma perspectiva crítica, com grande defesa da memorização. Na década de 1930, em contraposição a essa teoria, surge a Escola Nova, que buscou deslocar o eixo do professor para o aluno e para a sua história de vida. Essa tendência foi amparada nos pressupostos de Jean Piaget (1896-1980) e de John Dewey (1859-1852). O lema aprender a aprender, nessa época, ganha destaque, havendo, conforme esclarece Duarte (2001), uma secundarização do trabalho do professor e dos conhecimentos científicos.

A proposta educacional desse movimento está pautada na concepção inatista de infância de que a criança é possuidora de uma natureza corrompida, e de que necessitaria ser “cultivada” para livrar-se desse mal. Segundo Bock (1997), era necessário conhecer o desenvolvimento desse mal e, assim, corrigir, por meio da educação escolar, essa sua anormalidade. Assim, o uso dos testes psicológicos foi intensificado, para identificar os eventuais “problemas” e, assim, classificar os alunos em turmas, em séries ou buscar tratamentos para os “desvios” encontrados por meio da avaliação.

A avaliação psicológica no contexto educacional se faz presente com bastante intensidade. Joly, Silva, Nunes e Souza (2007) analisaram a produção científica em painéis dos Congressos Brasileiros de Avaliação Psicológica e constataram que em 2005 a Psicologia Escolar foi a área com maior número de pesquisas desse tema, ficando à frente de áreas como Psicologia Clínica e Psicologia da Saúde/Hospitalar. Em 2003 e em 2007 foi a segunda área com mais trabalhos escritos, atrás apenas de área clínica. Não é possível afirmar que tais trabalhos têm como foco a avaliação individual que visa classificar e rotular os alunos, mas apontam que ela tem sido um instrumento muito utilizado por psicólogos escolares.

Ainda sobre os testes psicológicos, Saviani (2010b) destaca que Lourenço Filho foi um dos principais divulgadores dos princípios da Escola Nova. Professor de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba-SP, ele se dedicou ao estudo da Psicologia aplicada (psicotécnica) no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo. Dentre os seus trabalhos, o “Testes ABC” foi um dos mais famosos, publicado originalmente com o título *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, em 1933.



Desde então, os testes psicológicos se inserem nas escolas com a finalidade de diagnosticar os alunos que não têm a capacidade de aprender, ratificando a ideia de que os problemas educacionais e o fracasso escolar são problemas individuais. Nesse sentido, inúmeras Escolas Normais difundem as ideias da Psicologia da época, apoiada nos pressupostos escolanovistas. Em Pernambuco, o médico Ulisses Pernambucano, diretor da Escola Normal Oficial de Pernambuco, cria o Instituto de Psicologia de Pernambuco, em 1925. Em Minas Gerais, surge a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, ligada à Escola Normal desta cidade. Também difundiram ideias da Psicologia: a Escola Normal de Salvador, a Escola Normal de Fortaleza e, uma das mais importantes instituições responsáveis pelo desenvolvimento da Psicologia Educacional, a Escola Normal de São Paulo, que contava com o laboratório de Psicologia Educacional (Antunes, 2003).

As Escolas Normais foram as grandes impulsionadoras da Psicologia Educacional no Brasil, e para a Psicologia de modo geral, conforme destaca Antunes (2003, p. 156), “pois as diferentes modalidades da atuação psicológica tiveram sua origem em preocupações educacionais”. Ressaltamos que, além das Escolas Normais, a Pedagogia da Escola Nova e o desenvolvimento dos testes psicológicos também tiveram grande importância, conforme já relatamos. Entretanto, não foram somente estas as influências no desenvolvimento da Psicologia. Destacamos a psicanálise, a biologia e o movimento higienista.

Ainda no início do século XX a psicanálise foi trazida para o país pelos médicos, influenciando a introdução do modelo clínico na Psicologia Escolar, com o intuito de tratar crianças com problemas de aprendizagem.

Com o advento da psicanálise e, com ele, de novas explicações que situavam os problemas de aprendizagem nas influências ambientais, mais especificamente no desajuste familiar e, concomitante ao processo de biologização do comportamento, que favorece a patologização destes, tinha-se um terreno fértil para a *disseminação da prática psicológica de psicoterapia e orientação familiar, frente a problemas de aprendizagem e a atribuição de rótulos*. (Lima, 2005, p. 20, grifos nossos).

Além disso, a psicanálise era fonte de inspiração para o Movimento de Higiene Mental, iniciado com a Liga Brasileira de Higiene Mental em 1923 no Rio de Janeiro. Esse movimento tinha como um dos objetivos o atendimento à infância nas escolas, a fim de

prevenir comportamentos “desajustados”, identificando e direcionando-os para outras condutas ajustadas socialmente. Para tanto, atendiam numa perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante, “a partir das técnicas psicanalíticas e dos conceitos de psicopatologia introduzidos pela psiquiatria.” (Yazlle, 1997, p. 23).

Os conhecimentos da biologia também influenciam diretamente na educação. O Movimento de Higiene Mental entendia que fatores intrínsecos dos indivíduos de ordem física e psíquica eram determinados geneticamente e contribuía para uma sociedade não desenvolvida. Os integrantes desse movimento “acreditavam que a solução para as misérias da sociedade estava no domínio da seleção natural” (Silva, 2003, p. 144). Para que as crianças não ficassem à mercê das determinantes hereditárias, os higienistas concebiam que a educação “constituía-se em um dos mais poderosos transformadores do físico e do psíquico, pois servia para moderar as predisposições negativas, criar novas atitudes, tornar o homem mais adaptável ao ambiente.” (Silva, 2003, p. 149).

A relação entre a Psicologia e a Biologia serviu para normalizar as condutas, conforme assinala Bock (2009, pp. 31-32):

foi nesse período da história republicana brasileira que a educação escolar e suas ciências auxiliares – a Biologia e a Psicologia – começaram a ser difundidas, tendo em vista a formação de cidadãos exemplares com base num conceito de normalidade plantado por médicos e educadores. Normal é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo que se afaste disso é rotulado como patologia. Por quem? Por cientistas, sobretudo juristas, médicos (higienistas, psiquiatras, pediatras) e educadores, entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos produzidos pela Psicologia.

Assim, a normatização dos comportamentos coloca-se como uma das práticas que é do serviço da Psicologia. Desse modo, a influência das Escolas Normais, da Pedagogia da Escola Nova, dos testes psicológicos, da Psicanálise, da Biologia e do Movimento Higienista mostram que a Psicologia se inseriu em um contexto educacional permeado por práticas e ideologias que influenciam ainda hoje a Psicologia Escolar e Educacional.

A partir dos anos de 1930, inicia-se o ensino formal de Psicologia em cursos superiores. A disciplina de Psicologia foi inserida nos cursos de faculdades e universidades,

como: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo; Universidade Católica de São Paulo (PUC); Universidade do Brasil (Rio de Janeiro); e Universidade de Minas Gerais. (Antunes, 2003).

Além da criação da disciplina, surgiram, também, cursos de especialização na área de Psicologia. Na década de 1950, a PUC de São Paulo oferecia o Curso de Especialização em Psicologia Clínica. Conforme assinala Yazlle (1997), os profissionais ali formados atendiam no Serviço de Psicologia da Prefeitura de São Paulo, criado em 1956. Este serviço atendia crianças que frequentavam os parques da cidade e as escolas encaminhavam para tratamento. O tipo de atendimento psicológico realizado pela Prefeitura aos escolares caracterizava-se pelo modelo clínico.

Outros eventos ocorreram nessa época e impulsionaram a discussão sobre a regulamentação da profissão: no ano de 1953 foi realizado em Curitiba o I Congresso Brasileiro de Psicologia. No mesmo ano iniciava-se o curso de formação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Esse foi um ano importante no processo de regulamentação, pois segundo Todescan e Baptista (2010), muitos debates aconteceram por profissionais de todo o país, o que repercutiu na publicação de artigos sobre o tema.

O primeiro anteprojeto de lei sobre a formação e regulamentação da profissão, ainda descrita como psicologista, foi elaborado por alguns profissionais da Associação Brasileira de Psicotécnica do Rio de Janeiro e apresentado em 1953 ao Ministério da Educação e Cultura, sem êxito. A segunda proposta também ocorreu nesse ano e foi formulado no I Congresso Brasileiro de Psicologia, também sem aprovação. (Todescan & Baptista, 2010).

No ano de 1955 aconteceu o I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica com participação de entidades do meio industrial e empresarial, conforme descreve Todescan e Baptista (2010): Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), Instituto Brasileiro de Ensino em Cursos Empresariais (IBECC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Fundação Getúlio Vargas (FGV). No discurso inaugural desse encontro Lourenço Filho enfatizou a importância da regularização da profissão.

Outro fator de destaque no processo de legalização da Psicologia ocorreu em 1958 com a criação o primeiro curso de Psicologia no Brasil na Universidade de São Paulo, com

ênfase do em três principais áreas: clínica, educacional e trabalho. Segundo Yazlle (1997), o primeiro currículo era composto por quinze disciplinas, distribuídas em três anos letivos.

Além desses fatos, outros marcos foram importantes na regulamentação: Projeto de Lei nº 3825-A, de 1958, referente à formação de psicólogos no Brasil; Parecer nº 412 que era um complemento desse projeto de lei; e um documento nomeado de “Exposição dos Motivos” de nº 112/1958 elaborado pelo então Ministro Clovis Salgado. Esses três documentos foram enviados ao Congresso Nacional pelo Presidente Juscelino Kubitschek, por meio da Mensagem nº 47-58, obtendo parecer favorável pela Comissão de Constituição e Justiça, mas contrário da Comissão de Educação e Cultura. Após isso, outros dois projetos substitutos foram elaborados com o auxílio da Sociedade de Psicologia de São Paulo e a Associação Brasileira de Psicólogos e, posteriormente, enviados ao Ministério de Educação e Cultura. O segundo substituto recebeu o nome de Aducto Cardoso e convertido no Projeto de Lei nº 3825-B, prevendo a formação de psicologista (nome até então dado ao profissional de Psicologia) em seis anos. Contudo, o substituto Aducto Cardoso também não foi aprovado, pois se justificava que não atendia o interesse dos diversos envolvidos (médicos, políticos, psicotécnicos etc.). (Todescan & Baptista, 2010).

Nesse contexto, dois cursos de graduação foram criados: na Universidade de São Paulo (USP) em 1958, cuja estrutura curricular previa a realização em três anos; e na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em Belo Horizonte em 1959. Conforme Todescan e Baptista (2010), além deles, criou-se o curso de especialização de psicólogos na PUC do Rio Grande do Sul, que concedido o título de psicólogo aos concluintes.

A época que estava acontecendo essas discussões era muito propícia para a regulamentação da Psicologia:

A realidade brasileira também estava se transformando. O desenvolvimento econômico, que se iniciou a partir de meados da década de 50, com o governo Juscelino Kubitschek, a internacionalização do mercado, o milagre econômico, a entrada da lógica neoliberal, a ascensão da classe média, a ampliação do poder da mídia e, posteriormente, o golpe de 64, criaram novas necessidades e, principalmente, exigiram novas aplicações da Psicologia. (Todescan e Baptista, 2010, p. 185).

Assim, com a pujança social do momento, apoio das associações ligadas à Psicologia de São Paulo, pressão da classe médica para não legalização da profissão de psicólogo, auxílio de entidades empresariais e industriais e diálogos entre a presidente da Sociedade de Psicologia de São Paulo, Carolina Bori e o senador Lauro Cruz, foi realizada no dia 27 de dezembro de 1960 uma reunião com a participação de 22 psicólogos e representantes de 26 entidades paulistas de Psicologia, com o intuito de elaborar um memorial de respostas a sugestões feitas na desaprovação do substituto Aducto Cardoso, entre elas a divisão do curso de formação em três etapas: curso de bacharel, de licenciado e de psicólogo. Essas propostas foram transformadas na Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

É nesse contexto é que a Psicologia foi regulamentada, com apoio de modelos adotados pela ciência psicológica da época e incorporando conhecimento de outras ciências, como a Medicina e a Pedagogia. O apoio da classe empresarial e industrial, além da pressão da classe médica, auxiliaram modelos conhecidos até os dias de hoje, como os de padronização, rotulação, patologização e fragmentação, além do tratamento por meio do modelo clínico, instrumentalizado pelos testes psicométricos e orientação familiar.

Por meio da Lei Federal nº 4119, de 1962, a Psicologia é regulamentada como profissão no Brasil. Nessa época, o país passava por algumas transformações sociais, culturais e econômicas importantes. Uma delas se refere às influências ideológicas. O positivismo, pensamento dominante na Europa e nos Estados Unidos – que pregava que a ciência devia se ater aos procedimentos experimentais, de observação, de mensuração e de quantificação –, influenciou as ideias da Psicologia no Brasil. Segundo Yazlle (1997, p. 32), “a partir de 1961, a Psicologia brasileira [...] reorienta seu enfoque para o neo-behaviorismo”. Conceitos como reforço e punição se difundem pelo setor educacional e se fazem presentes até os dias de hoje.

Outra mudança interessante que ocorreu após a regulamentação da profissão, é que o campo educacional torna-se secundário para os profissionais. Até então era a principal área de desenvolvimento da Psicologia. Entretanto, a partir de então, a prevalência dos alunos e profissionais passou a ser nas áreas de clínica e de organização do trabalho. Bastos e Gomide (1989) realizaram uma pesquisa entre os anos de 1986 e 1987 em que retratam a atuação e formação dos psicólogos. Nessa época, 60,7% dos profissionais atuavam na área clínica, 23,6% na organizacional e 16,5% na educacional. A preferência pela clínica influenciou diretamente na forma de atuar na escola. Segundo Antunes (2008, p. 472), “esse é um dos fatores explicativos para a adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na ação da

Psicologia Escolar”. Claro que é somente um dos fatores, pois conforme já vimos a Psicologia se desenvolve a partir das questões educacionais no Brasil.

Por fim, em relação às transformações da época, devemos considerar o fato de que neste mesmo período a ditadura militar se instaura no país. Com ela, uma Reforma Universitária é efetivada, e o aumento dos cursos superiores e das instituições privadas ocorre significativamente. Muitos cursos de Psicologia surgem e isso gerou “um grande contingente de profissionais, nem sempre com formação teórica e prática suficientemente sólida, nem tampouco com garantia de inserção na prática profissional”. (Antunes, 2003, p. 164).

No Regime Militar a repressão imposta gerou consequências também à Psicologia. A adaptação do indivíduo à sociedade e a obediência era o que propunha a ciência psicológica. Para tanto, esse Regime tentou abolir das universidades aqueles indivíduos com concepções críticas de homem e de sociedade. “Muitos profissionais sofrem perseguições, cursos são fechados e há relato de demissões de professores considerados subversivos. Por outro lado, também existiam aqueles que contribuíram para o regime, inclusive profissionais ligados ao corpo militar.” (Barbosa, 2012, p. 117). Em relação à Psicologia, os currículos foram incrementados por teorias que explicavam a sociedade pelo aspecto individual, reforçando a culpabilização dos sujeitos e ratificando a ideia de que estes eram doentes psiquicamente, desvinculados da realidade social.

O Regime Militar e suas imposições serviram para legitimar ainda mais a individualização dos problemas sociais. No ambiente educacional isso se acentua ainda mais, pois, nessa mesma época surge nos Estados Unidos a “Teoria da Carência Cultural”. Por volta de 1960 ela chega ao Brasil e explica as dificuldades no processo de escolarização dos alunos por meio da falta de condições culturais e de sobrevivência, como a pobreza, a falta de afeto dos pais, a desnutrição, o QI, a deficiência cultural, a carência afetiva.

A “teoria” da carência cultural retomou a explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista. Gerada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. (Patto, 1997, p. 02).

Essa teoria acabou contribuindo para estigmatizar os alunos filhos da classe trabalhadora, pois embora estivesse preocupada com fatores sociais que circunscreviam o fracasso na escola, não ia ao âmago da questão: a luta de classes. E esta questão estava longe de ser discutida. Com isso, a Psicologia apoiada na psicomетria e em explicações individualizantes para o fracasso escolar cresce no país.

A centralidade no individuo é alimentado pelo Construtivismo, que retoma pressupostos da Escola Nova, conforme anuncia Facci (2004), colocando no aluno toda a responsabilidade pela construção do seu conhecimento. Mais uma vez, como vimos no caso da teoria da carência cultural, embora se tente entender o contexto social em que essa criança vive, acaba-se, como afirma Duarte (2001), restringindo esse social à relação intersubjetiva entre pares.

Na década de 1980 alguns desafios começam a surgir para a profissão, principalmente com a abertura do mercado de trabalho no serviço público de saúde. Necessidades que até então não estavam relacionadas com a Psicologia começam a ganhar força. Com isso, alguns setores se mobilizam em relação à nova realidade da profissão. É o caso dos Sindicatos que se uniram e criaram a Federação Nacional dos Psicólogos; e dos Conselhos<sup>11</sup> que organizaram congressos e distribuíram materiais sobre a profissão. Além disso, psicólogos começam a participar do Movimento da Luta Antimanicomial. (Bock, 1997).

Ainda em meados de 1980 começa a haver um movimento de crítica à concepção naturalizante da Psicologia Escolar, inicialmente por meio da tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto (1981) intitulada “Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar”, que investigou a prática dos serviços de Psicologia Escolar no município de São Paulo. Conforme explicitam Barbosa e Souza (2012) alguns teóricos começam a discutir e questionar a o atendimento individual, a utilização de testes e as teorias da psicanálise e da carência cultural na atuação dos psicólogos escolares.

Esse movimento compreende que o não aprendizado do aluno está relacionado a múltiplas determinações, que abrange uma série de fatores, “incluindo as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros.” (Barbosa & Souza, 2012, p.170). Desse modo, começam a surgir em maior quantidade publicações de livros, artigos e teses com teor de criticidade. Um dos resultados

---

<sup>11</sup> O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) formam, juntos, o Sistema Conselhos. O CFP e os Conselhos Regionais foram criados pela Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971, regulamentada pelo Decreto 79.822, de 17 de junho de 1977. A lei define que os Conselhos são dotados de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira.

disso foi a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2014) em 1990, responsável por: incentivar a melhoria da qualificação e serviços dos psicólogos escolares e educacionais; estimular a realização de estudos científicos nas áreas da Psicologia Escolar e Educacional; promover condições para o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo nas instituições ligadas ao ensino; divulgar atividades práticas e de pesquisa dos psicólogos escolares e educacionais; incentivar o intercâmbio entre psicólogos escolares e educacionais; atualizar os psicólogos escolares e educacionais promovendo seminários, encontros, conferências e palestras; fomentar a criação de um banco de dados sobre estudos referentes às áreas de atuação do psicólogo escolar; organizar um registro nacional sobre os psicólogos escolares e educacionais brasileiros; publicar informativos, revistas e/ou periódicos sobre tópicos de interesse dos psicólogos escolares e educacionais; e recuperar e preservar a história da Psicologia Escolar e Educacional no país. Um dos espaços para efetivar os debates sobre estes aspectos é a realização do Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), que é promovido pela ABRAPEE a cada dois anos.

Assim, algumas vertentes da Psicologia Escolar e Educacional começam a compreender o processo de aprendizado (ou do não aprendizado) como decorrente das relações intra e extraescolares e das condições econômicas, sociais, políticas e culturais.

Além dessas outras concepções e análises sobre a Psicologia Escolar e Educacional, questionamentos também surgem no contexto educacional. A partir da década de 1980, algumas pesquisas começam a reconhecer a ineficiência das abordagens tecnicistas e individualizantes, buscando outras abordagens para compreender as dificuldades da educação brasileira. Em 1980 Dermeval Saviani elabora a Pedagogia Histórico-Crítica, de cunho marxista, que compreende que a escola tem como função socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. (Saviani, 2003).

Também na década de 1980 chegam ao Brasil os primeiros estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada inicialmente por L. S. Vigotski (1896 – 1934) e desenvolvida, também, pelos seus colaboradores diretos: A. Leontiev (1903 – 1979) e A. Luria (1902 – 1977). Entretanto, todas essas manifestações, teorias e críticas não foram suficientes para diminuir a intensidade das concepções tradicionais, baseadas na psicometria, na abordagem clínica e no atendimento individual. Isso pode ser constatado nos Serviços de Orientação Educacional e Psicologia Escolar, que realizam atendimento individuais dos alunos “frente a questões que dizem respeito ao cotidiano escolar, em encaminhamentos a psicopedagogos de crianças com problemas de aprendizagem, etc.” (Lima, 2005, p. 20). Agora, os alunos



encaminhados para avaliação psicológica advindos do contexto educacional recebem perigosamente o diagnóstico de “transtornos neurológicos”. Conforme assinalam Barbosa e Souza (2012), a partir dos anos 2000, cresce exponencialmente o atendimento clínico a crianças nas escolas, bem como o encaminhamento para médicos diagnosticar e medicar as dificuldades de aprendizagem, que passam a ser conhecidas como “transtornos neurológicos”. Assim “a medicalização e patologização tem sido cada vez mais frequente no discurso educacional.” (Barbosa & Souza, 2012, p. 171).

Desse modo, percebemos que ao longo da história, a Psicologia se firmou como ciência legitimadora do fracasso escolar, considerado individual, predominantemente comprometida com o conservadorismo e a elite brasileira. Em inúmeros momentos vimos como o fracasso escolar foi explicado pela Psicologia ou outras ciências como a Medicina e a Biologia. Entretanto, percebemos também que um movimento de crítica se iniciou, mostrando outros modos de entender o papel da Psicologia no contexto educacional.

Conforme já relatado, a partir da década de 1980 começam a surgir críticas ao modo como a Psicologia se colocava no contexto educacional. Amparadas em uma concepção marxista de homem e mundo, surgem teorias que compreendem a importância da Psicologia na Educação a partir da relação entre homem e sociedade reciprocamente, e que os fenômenos psicológicos só podem ser analisados a partir do entendimento da histórica, da cultura, da sociedade e da educação. Segundo Meira (2003, p. 19), “uma perspectiva crítica de Psicologia deve dar conta de esclarecer pelo menos duas questões: a relação entre indivíduo e sociedade e o papel possível do homem no processo histórico”.

No contexto educacional, a Psicologia nesta perspectiva deve entender que o fracasso escolar, ao contrário das concepções tradicionais – que o compreendem como um problema individual –, é um produto das relações sociais, das práticas pedagógicas e da história da educação que se fazem presentes no contexto escolar. A queixa escolar, analisada dessa maneira, permite perceber o papel dos atores educacionais na produção do fracasso escolar e, assim, mostrar caminhos e possibilidades de superação das dificuldades.

Tanamachi e Meira (2003) assinalam que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino é o de contribuir para a construção da educação que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado, além de possibilitar uma formação ética e política dos sujeitos envolvidos. Esse modo de entendimento dos fenômenos escolares destoa completamente da concepção tradicional de Psicologia Escolar e Educacional, que define que o fracasso escolar é fruto de uma incompetência individual, familiar, profissional (do

professor), ou de uma carência cultural ou distúrbio neurológico. Segundo Meira (2003, p. 31),

é da compreensão das possibilidades de desenvolvimento de todos os envolvidos que poderão emergir os caminhos que podemos trilhar com a criança, a família a escola para fazer com que esta história escolar que está em um certo sentido paralisada pelo rótulo resultante desta queixa, possa ser movimentada em direção à superação das dificuldades.

Nesse sentido, a Psicologia Escolar e Educacional concebida numa concepção crítica apresenta possibilidades que passam pela transformação da própria educação. Para isso, é necessário mudar o curso da história educacional, almejando o acesso e a socialização do conhecimento. Para que isso ocorra, Tanamachi e Meira (2003) mostram que o trabalho do psicólogo na educação deve entender teoricamente ao menos três importantes conteúdos: a compreensão de possíveis articulações entre teorias de aprendizagem e práticas educativas, a análise crítica do espaço social da sala de aula e a concepção de conhecimento como instrumento do vir a ser.

Em relação ao primeiro ponto, as autoras assinalam que é preciso superar as concepções de aprendizagem que concebem esse processo como algo que ocorre naturalmente e que, quando esse processo não ocorre é porque os alunos não estão desenvolvidos, “maduros” ou não estão “prontos”. Essa é uma concepção maturacionista de aprendizagem, respaldada especialmente no construtivismo de Piaget. Tal superação é proposta pelas autoras (e assim também compreendida por nós) pelas teorias de Vigotski e seus colaboradores.

Essa perspectiva entende que todos os indivíduos podem aprender, quando ensinados. Facci (2004), com base nessa teoria afirma que a apropriação dos conhecimentos científicos promove o desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, conforme afirma Vigotski (2000), por meio dos conhecimentos curriculares, desenvolvidos nas escolas – os conhecimentos científicos – as crianças ampliam a sua capacidade de pensar, de forma que aprendizagem promove desenvolvimento. O autor russo entende que todo comportamento humano é mediado por instrumentos e signos que possibilitam ao homem se desenvolver. Portanto, para a criança aprender, é fundamental utilizar recursos mediadores que proporcionem a elas

aprender a ler e a escrever – neste caso, seria o professor com domínio dos conhecimentos científicos e com meios pedagógicos suficientes para fazê-los serem apropriados pelos alunos.

Um dos conceitos fundamentais de Vigotski (2000) é o de zona de desenvolvimento próximo. Segundo ele, existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento próximo<sup>12</sup>. O primeiro refere-se aquilo que já foi internalizado e relacionado a atividades que a criança consegue realizar sozinha; e o segundo relacionado a atividades que a criança pode realizar em colaboração com crianças mais experientes ou adultos. Segundo Tanamachi e Meira (2003), o professor deve perceber o nível efetivo dos alunos, por meio do que cada um faz de maneira independente. Porém, para que ocorra o aprendizado de novos conteúdos, é necessário agir na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, naquilo que ela conseguirá realizar com a ajuda e mediação de outra pessoa que domina o conhecimento. É esse olhar na potencialidade do aluno que ocorrerá o desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem o fará desenvolver-se. Assim, os ensinamentos de Vigotski (2000) assinam que é preciso se voltar para o futuro e não esperar “amadurecer” as capacidades dos alunos. O “professor que sabe que seus alunos se desenvolvem à medida em que os ensina e os educa, que poderá contribuir para a reversão dos processos de produção do fracasso escolar.” (Tanamachi & Meira, 2003, p. 48).

O segundo ponto assinalado por Tanamachi e Meira (2003) é o de a análise crítica do espaço social da sala de aula. Segundo as autoras, a sala de aula é o espaço em que de fato a educação acontece, pois professores e alunos ali se encontram para essa finalidade. Assim, o processo de aprendizagem é um processo de socialização. Esse espaço não pode ser livre de regras e cheio de espontaneidade, tampouco um espaço autoritário em que o aluno não participe do processo de construção do conhecimento. “É fundamental que a escola favoreça o maior número possível de oportunidades de vivência de relações sociais significativas” (p. 50).

O terceiro e último conteúdo importante para o psicólogo relatado pelas autoras é o do conhecimento como instrumento do vir a ser. Se quisermos transformar as relações sociais, devemos pensar que a natureza humana e o desenvolvimento social não são imutáveis, dados

---

<sup>12</sup>Zoia Prestes esclarece em sua tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília em 2010, com título de “Quando não quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional”, que os termos proximal, potencial e imediato não são as traduções mais adequadas para o termo em russo (blijaichego). A tradução que se adequa melhor é iminente. Assim, o conceito adequado seria zona de desenvolvimento iminente. Entretanto, para fins dessa pesquisa e com o intuito de divulgar os termos já difundidos pela Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, optamos por usar a terminologia “Zona de desenvolvimento próximo”.

naturalmente, já posto. Pelo contrário, é a capacidade humana, por meio da atividade e do trabalho, que transforma a sociedade. Assim, também a escola não é uma instituição estável, que não pode sofrer transformação. Podemos almejar uma educação que seja capaz de socializar a ciência e instrumentalizar os alunos com conhecimento.

Desse modo, concordamos com Meira (2003, p. 57) quando esta afirma que

a finalidade da Psicologia Escolar e Educacional situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua função social não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica.

Nesse sentido, o trabalho do psicólogo escolar abrange todos os envolvidos no processo de escolarização e não só o aluno, conforme abordagens já enraizadas na história da Psicologia. O profissional atua como elemento articulador da escola, desde a vinculação do contexto social com a educação até a mediação junto a educadores, alunos, funcionários, direção e equipe pedagógica, família e comunidade. Desse modo, podemos pensar na construção de “processo pedagógico qualitativamente superior, fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais.” (Tanamachi & Meira, 2003, p. 53).

Essa forma de se posicionar em relação à Psicologia Escolar e Educacional é muito diferente das formas tradicionais já arraigadas na prática profissional. O fracasso escolar visto na perspectiva crítica não é responsabilidade do aluno, mas sim resultado das condições deficitárias da própria sociedade e da educação. Aliás, para o capitalismo não é interessante oferecer o conhecimento científico a todos. Para este sistema, uma parcela ínfima da população deve deter o conhecimento científico e tecnológico, a fim de obter a manutenção das desigualdades sociais e do enriquecimento da classe dominante. O fracasso escolar, então, é fruto dessa relação social que promove a elitização do conhecimento e oferece o mínimo de conhecimento necessário para a maior parte da população continuar sendo dominada. Entretanto, as concepções sobre esse fenômeno nem sempre consideraram as condições sociais como explicação, preferiam concebê-lo como um fenômeno que culpabiliza e responsabiliza o indivíduo pelo fracasso.

De tal forma, compreendemos que é necessário nos atermos um pouco mais sobre as explicações acerca do fracasso escolar, pois conforme veremos em capítulos seguintes, tais concepções também se fazem presentes no Ensino Superior.

## **2.2 Explicações para o fracasso escolar: contribuições da Psicologia**

A inserção da Psicologia nas questões educacionais foi marcada por interesses em explicar o fracasso escolar. Tal fato ocorreu porque se viu na ciência psicológica a possibilidade de justificar as deficiências do sistema educacional por meio da explicação individualista, responsabilizando ora os alunos, ora os pais, ora os professores, conforme já assinalamos. Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, trabalhando com crianças e adolescentes, a presença da Psicologia é crescente e se inseriu justamente para esse fim. Patto (1990) deixa isso muito claro quando afirma que a Psicologia nasceu comprometida com o ideário burguês; em sua origem se desenvolveu a partir da psicométrica e tomando como referência um modelo naturalizante. Primeiramente anexa a laboratórios, e desde a década de 1970, com uma inserção mais direta na escola, a Psicologia tem tentado explicar as causas do fracasso escolar.

O termo fracasso escolar é geralmente atrelado a índices de reprovação e evasão que não correspondem às expectativas de uma determinada sala de aula, escola, nível (infantil, fundamental, médio, superior), cidade, estado e/ou sistema educacional de um país. Ou seja, o termo “fracasso” significa justamente sua definição: ruína, desgraça, derrota. Fracasso escolar seria, então, o mau êxito escolar. (Forgiarini e Silva, 2007).

Ao longo da história, surgiram várias argumentações para justificar o fracasso escolar. Algumas delas foram “comprovadas” pela ciência, tornando-se teorias explicativas. A Psicologia, em visões liberais, tem contribuído para explicar o fracasso do aluno por meio da utilização da psicométrica, da avaliação psicológica realizadas de forma indiscriminada, atendimentos clínicos no contexto educacional, laudos equivocados, entre outros.

A educação por várias vezes busca o conhecimento da Psicologia para explicar as mazelas educacionais, inicialmente relacionadas com a Educação Básica. Assim, para entender como esse processo se insere na Educação Superior faz-se necessário abordar como surgiram as explicações para o fracasso escolar.

Segundo Asbahr (2006), a partir do final do século XIX o Brasil importa teorias raciais para o país e, com isso, difunde-se a ideia de que a população é degenerada, mas que poderiam se regenerar em função do progresso da população. A regeneração, porém, não é para todos. Dois grupos de classificação foram feitos: os mestiços que poderiam se regenerar por meio da educação; e os mestiços irrecuperáveis, que seriam extintos naturalmente por conta de suas condições orgânicas debilitadas.

A educação, então, ganha *status* de redentora, como salvação do povo mestiço. Assim, alguns pesquisadores da educação iniciaram a difusão dessa ideia, e a educação passa a contar com dois tipos de público: os ricos, que tinham as suas escolas, e os pobres, que precisavam ser avaliados por meio de testes de aptidão e inteligência (Asbahr, 2006). Felizes daqueles que eram avaliados como regeneráveis! Essa foi uma das primeiras explicações para o fracasso escolar. Entretanto, os testes se intensificam no país e abrem novas possibilidades para explicar esse fenômeno.

Os primeiros testes psicológicos, conforme já mencionado, foram elaborado pelo psicólogo francês Alfred Binet, que foi convidado pelo governo francês, em 1904, para desenvolver um estudo para explicar e identificar as crianças que estavam fracassando na escola. A partir daí muitos instrumentos de avaliação da inteligência foram sendo criados para explicar as diferenças individuais, chegando-se a conclusão de que, na maioria das vezes, a criança não aprendia devido a um possível rebaixamento intelectual. Patto (1990) esclarece que no final do século XIX a função do psicólogo era medir inteligência e, por meio de resultados dos testes psicológicos, explicavam-se as diferenças individuais, permitindo-se afirmar, portanto, a existência de alunos aptos e não aptos para aprender.

Na década de 1950, nos Estados Unidos, a questão do fracasso escolar também começou a ser discutida, quando as minorias começaram a chamar atenção para o fato de que, por mais que tivessem acesso à escola, o número de crianças que a abandonavam e que repetiam de série era muito grande. A conclusão dos estudos feitos por psicólogos, pedagogos, sociólogos e outros profissionais, foi a de que as crianças não eram bem sucedidas na escola porque o seu desenvolvimento biopsicossocial era deficiente, uma vez que as suas famílias e o seu ambiente familiar como um todo também era deficiente. Os educadores dessa época explicavam o fracasso escolar como resultado da desnutrição, decorrente das precárias condições de saúde, devido ao QI (Quociente de inteligência) baixo, proveniente de falta de estimulação linguística, imaturidade e carência afetiva. A Teoria da Carência cultural chegou ao Brasil por volta de 1960 e o fracasso passa a ser compreendido como decorrente de

aspectos sociais ou culturais. No entanto, o aspecto social era circunscrito ao ambiente socioeconômico e familiar da criança carente, mais uma vez culpabilizando a criança e não compreendendo o contexto social que produzia essa carência, conforme descreve Patto (1990).

Segundo a autora, essa teoria ganhou força nessa época no Brasil porque após o êxodo rural há uma crescente demanda por vagas em escolas e o Estado não acompanha esse crescimento com investimento. Assim, essa teoria dá suporte para ocultar o descaso com a educação e com o baixo desempenho dos alunos. A Teoria da Carência Cultural carrega estereótipos e preconceitos sociais em relação aos pobres e marca profundamente as políticas educacionais. A escola oferecida ao povo é barateada e, conseqüentemente, de má qualidade. Assim, os pobres carregam a profecia de que não têm capacidade para o sucesso escolar, conforme anuncia Patto (1997).

A ciência psicológica exerceu grande influência na legitimação dessa teoria. Por meio dos testes de inteligência, a Psicologia confirmava o fracasso escolar, atribuindo-o exclusivamente ao aluno, afirmando que ele não tem capacidade intelectual e cultural para aprender. Ou seja, além do fracasso escolar ser atribuído a uma carência cultural, também era associado a um problema psíquico, culpabilizando as crianças e seus pais:

Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes. (Angelucci, et. al, 2004, p.60).

No final dos anos 1970 e início da década de 1980 começou-se a pesquisar e investigar a participação do sistema escolar na produção do fracasso escolar. Ou seja, por se tratar de uma criança com alguma deficiência intelectual e/ou cultural, a escola também não era propícia para atender os alunos. Explicava-se as fragilidades educacionais pela dificuldade da escola em lidar com estas diferenças; esta, então, teria que se adaptar à realidade dessa criança. Segundo (Angelucci, et. al, 2004, p.56),

a escola é inadequada às características psíquicas e culturais da criança carente. O que se destacava, portanto, era o desencontro entre professores e alunos, entre escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes.

O fracasso escolar se relaciona, então, com a responsabilidade da escola e das práticas escolares nas dificuldades apresentadas pelas crianças. O fracasso passa a ser resultado de uma escola deficiente, que não é capaz de perceber as dificuldades dos alunos e saná-las. A preocupação expande-se para os fatores intraescolares. A teoria que embasou essa concepção ficou conhecida “teoria das diferenças culturais” que, segundo Paula e Tfouni (2009, p 120), “as razões do fracasso escolar estariam nas *disparidades*; nas diferenças entre os padrões culturais da classe média (nos quais se baseiam os programas educacionais e escolares) e aqueles apresentados por crianças de famílias pobres”.

Além da escola, outro ator surge como responsável e corresponsável pelo fracasso escolar: o professor.

Afirma-se que o fracasso escolar é produzido na e pela escola, mas reduz-se esta produção à sua inadequação técnica. Na verdade, continua-se a compreender o fracasso escolar como *resultado de variáveis individuais*, embora nessas teses a variável independente investigada seja a capacidade do professor. (Angelucci, et. al, 2004, p.61, grifos nossos).

Essa concepção acentua um problema de ordem técnica na concepção do fracasso escolar. Ou seja, não existe eficiência técnica na prática pedagógica, por isso os alunos não aprendem. A capacidade do professor está relacionada à formação técnica adequada, reflexão sobre sua prática pedagógica, planejamento das intervenções e a motivação que ele tem para dar aula. Compreendemos, como afirma Vigotski (2000), que o professor é o mediador do conhecimento, que é ele que promove o desenvolvimento psicológico dos educandos, mas não podemos simplesmente culpabilizar os professores porque os alunos não estão aprendendo sem considerarmos as condições objetivas que circunstanciam a formação e o trabalho do professor, tais como: falta de infraestrutura adequada para ensinar; baixos salários; condições



precárias de trabalho; formação profissional realizada de forma superficial, entre outros fatores.

Além dessas explicações que marcaram e ainda marcam a história da educação outras surgiram e tem se demonstrado muito atuais. É o caso dos distúrbios de aprendizagem. Segundo Eidt e Tuleski (2007); Collares e Moysés (2010); Asbahr, Martins e Mazzolini (2011), cada vez mais crianças têm sido encaminhadas para avaliação neurológica e/ou psiquiátrica em função de dificuldades que apresentam durante o processo de escolarização. O diagnóstico feito a partir desses encaminhamentos tem sido embasado numa concepção inatista de homem, o que resulta em concepções patologizantes da não aprendizagem do aluno. Assim, a medicina mais uma vez é vinculada à educação para explicar o fracasso escolar. O resultado disso são crianças sendo diagnosticadas, em larga escala, com transtornos de aprendizagem, sendo um dos mais conhecidos, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Os alunos diagnosticados com o TDAH recebem um único tipo de tratamento: a medicação. Assim, além da incógnita sobre a cientificidade desse transtorno, os alunos ainda são considerados portadores de um problema de ordem orgânica que deve ser tratado com o uso de medicamento. O remédio mais conhecido e mais utilizado para “tratar” o TDAH é o metilfenidato. Os dados sobre uso desse medicamento é alarmante. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2012), em 2009, foram vendidos 156.623.848 miligramas (mg) de metilfenidato e, em 2011, esse número atingiu a marca de 413.383.916 mg do produto. O número de caixas de medicamentos vendidos em 2000 foi de 71 mil caixas e em 2004, 739 mil caixas e passou para 1.212.850 caixas em 2011. Isso representa um aumento de 1700% em 11 anos. (Eidt & Tuleski, 2007). Isso mostra a desconsideração do contexto social e educacional que, além de atribuir a culpa do fracasso escolar à incapacidade ou a “carência cultural” do aluno, também afirmam a existência de um problema de ordem neurológica que está presente no indivíduo.

Dessa forma, podemos verificar até aqui que são várias as tentativas para explicar o fracasso escolar ao longo da história, tais como: dos mestiços que não aprendem por serem inferiores, da deficiência no desenvolvimento biopsicossocial da criança, do ambiente familiar não ser adequado para o aluno não aprender, da desnutrição, da imaturidade, da carência afetiva e cultural, do quociente de inteligência medido por meio dos testes psicológicos, da capacidade do professor e do TDAH. Todas elas, de uma forma ou outra, desconsideram o contexto social no qual os atores educacionais estão inseridos. Além disso, é importante

ressaltar que foram gestadas a partir dos interesses da sociedade, especialmente daqueles que detém o poder.

Inúmeros são os resquícios dessas explicações para o fracasso escolar. Encaminhamentos de crianças para o psicólogo “medir o QI”, para o fonoaudiólogo avaliar “doenças” da escrita e da leitura ou para o neurologista/psiquiatra diagnosticar “transtornos” de atenção e ministrar o uso de medicação, são comuns por parte dos profissionais da educação, assim como é frequente oferecer cursos de capacitação para professores neste âmbito. Antes do período letivo, os professores reúnem-se para ouvir palestras e cursos. Com isso, os gestores da educação acreditam que vão habilitar os professores para atuarem em sala de aula e, assim, melhorar a situação educacional. Entretanto, esquecem-se de que a discussão sobre a educação necessita ser constante, além de não se lembrarem de que esses profissionais precisam ser dotados de condições objetivas dignas para realizarem suas atividades.

Sejam colocadas no aluno, professor ou escola, as explicações são falhas, pois fragmentam a responsabilidade pelo fracasso escolar, além de descontextualizarem o sistema educacional e as condições sociais. A questão de eleger um “culpado” para o fracasso escolar é típico de uma sociedade dividida, que responsabiliza o indivíduo por seu fracasso e/ou sucesso. Tais explicações, seja por meio da psicometria, por meio da Teoria da Carência Cultural ou mesmo por meio de questões do espaço escolar, não avançam na compreensão do fracasso escolar como fracasso de uma sociedade na qual a igualdade de oportunidades e acessos aos bens materiais não se fazem presentes para todos.

Entendemos que para compreender esse processo faz-se necessário entender a relação escola-sociedade. O fracasso escolar é produzido devido a uma multiplicidade de fatores especialmente pela desigualdade de oportunidades que a classe trabalhadora apresenta em relação à burguesia. Alunos e professores são atores da sociedade e dela carregam a divisão de classe e o acesso aos bens historicamente produzidos, tanto materiais quanto cientificamente.

Souza (2006) relata que para entender esse fenômeno é necessário compreender também as políticas públicas destinadas para a educação:

pensar a escola a partir de seus processos diários de produção de relações, analisando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em

atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto, em prática política. (Souza, 2006. p.232).

Se tais políticas são incorporadas pela educação e transformadas em atividades pedagógicas, podemos afirmar que a justificativa para o fracasso escolar também se relaciona aos projetos de governo, bem como com a estrutura social e o modelo de sociedade que temos. Marcada pelo capital, a sociedade atual atende às exigências da classe dominante. Ela não disponibiliza e não se interessa em disponibilizar o conhecimento historicamente acumulado, bem como condições materiais para a classe trabalhadora, com o objetivo de manter a divisão social do trabalho.

Para exemplificar em números, podemos observar o caso do Brasil. O país está entre as 10 maiores economias mundiais. Por outro lado, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2012 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013), o Brasil tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) medido em 0,813, situando-se na 85ª colocação mundial. Já a partir do Programa Internacional da Avaliação de Estudantes de 2012 (PISA, 2012) o país ocupa a posição 55 em leitura, 58 em matemática e 59 em ciências entre os 65 países pesquisados. Além disso, ainda apresenta altos índices nas taxas de mortalidade infantil e de analfabetismo, e baixos nas condições de moradia, de saneamento básico e de atendimento à saúde da população.

Ou seja, para dizer que existe um fracasso escolar é necessário também afirmar que existe um fracasso social. Os números acima descrevem claramente que há uma grande discrepância na distribuição de riquezas e no oferecimento de condições mínimas de desenvolvimento. A manutenção do *status quo* também se reflete através das condições educacionais oferecidas à população. Esta, por sua vez, incorpora o discurso do capital, reproduzindo-o. Ou seja, a escola é produtora e produto das relações histórico-sociais.

Além disso, é interessante observar que a preocupação com o fracasso escolar geralmente associa-se ao Ensino Infantil, Fundamental e Médio; entretanto, ela atinge também o nível superior. Assim, o psicólogo é convocado a atuar neste novo espaço profissional. Sendo um campo novo de atuação para o psicólogo escolar o Ensino Superior, surge-nos um questionamento inevitável: tais práticas, arraigadas na história da Psicologia que culpabilizam o próprio aluno e suas famílias e/ou professores pelos problemas de escolarização, estão também presentes nesse novo espaço da Psicologia? No próximo item abordaremos esses aspectos.

### 2.3 O fracasso escolar e a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior

O contexto social e educacional são mais uma vez ignorados pela Psicologia quando verificamos sua participação na Educação Superior. Neste item iremos abordar pesquisas já realizadas que tratam da atuação do psicólogo no Ensino Superior, bem como editais de contratação deste profissional. Iremos analisar se, assim como ocorreu na Educação Básica, o psicólogo é chamado à graduação para minimizar o fracasso escolar neste nível de ensino. Também analisaremos se a Psicologia assume caráter culpabilizante e patologizante dos alunos e professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Marinho-Araújo e Bisinoto (2011), as primeiras abordagens do psicólogo neste nível de ensino surgiram na Europa, por meio dos Serviços de Apoio Psicopedagógico. Na Europa, por exemplo, a atuação era centrada na “intervenção individual com os estudantes, focada nos problemas que os levam a procurar ajuda profissional, é central na prática dos psicólogos escolares.” (p. 196). Estes serviços culminaram na criação do *Fórum Européen d’Orientation Académique – FEDORA* –, um tipo de organização que pesquisa e debate as questões de apoio aos estudantes do Ensino Superior de toda a Europa. Uma pesquisa realizada por essa comunidade junto a Serviços de Orientação e Aconselhamento Psicológico revelou que os focos de atuação estão em três momentos: quando os acadêmicos entram na universidade, propiciando a adaptação e a integração; durante a permanência na instituição, combatendo o abandono, e no momento em que saem para o mercado de trabalho. Para que isso ocorra, os profissionais utilizam-se de diagnósticos, aplicação de testes e psicoterapia. (Marinho-Araújo & Bisinoto, 2001).

Outro serviço de que surgiu foi a Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES) em Portugal, seguindo a mesma linha de atuação da FEDORA, conforme assinalam Marinho-Araújo e Bisinoto (2001). No Brasil a atuação do psicólogo no Ensino Superior é menos tradicional do que na Europa, porém as experiências europeias influenciaram o desenvolvimento dessa área. Tanto a intervenção pautada no atendimento de modelo clínico quanto os Serviços de Apoio Psicopedagógico se inseriram no país com grande força, conforme veremos posteriormente.

Oficialmente é difícil relatar quando o psicólogo se insere na Educação Superior no Brasil. Tanto em pesquisas quanto em documentos oficiais não é claro o período que este profissional é convocado para atuar neste nível de ensino. Entretanto, segundo Marinho-

Araújo e Bisinoto (2011), a Universidade de Brasília (UnB) tem o psicólogo escolar como parte da equipe desde 1999. Em relação ao ensino privado podemos citar um estudo feito por Santos (1997), que realizou uma pesquisa em uma universidade particular, sobre a dificuldade de compreensão em leitura em 44 alunos, por meio de um teste psicológico. Mesmo não tendo comprovação de quando a presença do psicólogo ocorre no Ensino Superior no Brasil, há evidências nesses estudos que ele atua desde a década de 1990.

Em relação ao espaço ocupado pelos psicólogos no Ensino Superior, Marinho-Araújo (2009) destaca que geralmente se encontram em setores destinados ao atendimento dos alunos. É o exemplo do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) e do Serviço de Assistência ao Universitário (SAU). Comumente a atuação do psicólogo tem foco individual, relacionado ao acompanhamento e atendimento dos acadêmicos, especialmente quanto a problemas verificados no âmbito da adaptação à vida universitária e às novas relações sociais; à insatisfação com a escolha do curso e da profissão ou a questões ligadas diretamente aos processos de ensino e aprendizagem relatados como distúrbios de concentração, falta de motivação, desorganização, não adaptação às metodologias de ensino. (Marinho-Araújo, 2009).

Em relação às pesquisas realizadas sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, podemos destacar que ainda é campo pouco explorado e está longe de apresentar consenso sobre o papel deste profissional neste nível de ensino. Em algumas delas é possível identificar a legitimação de uma postura clínica, distante da discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem, por exemplo.

Em um estudo realizado por Serpa e Santos (2001) foi pesquisado acerca dos serviços de atendimento oferecidos aos universitários, com ênfase na atuação do psicólogo, em 61 instituições de Ensino Superior brasileiras, sendo 38 delas públicas, 10 privadas e 13 comunitárias. Em 31 dessas instituições o psicólogo estava presente no atendimento aos alunos. Em relação aos atendimentos que estes profissionais realizavam foi constatado que a grande maioria atua em uma perspectiva individual e focada no aluno: 96,8% fazem orientação individual, 51,6% psicoterapia breve individual e 77,4% acompanhamento individual.

Estas atuações evidenciam o caráter individualizante e fragmentado dos atendimentos. Apesar dessa pesquisa apresentar apenas uma amostra da perspectiva da atuação do psicólogo no Ensino Superior e, além disso, ser feita há alguns anos, podemos inferir que o caminho que

está sendo percorrido pela Psicologia é aquele semelhante às concepções tradicionais dessa ciência na educação básica, já descritos anteriormente neste trabalho.

Isso pode ser corroborado pelo trabalho realizado por Bariani, Buin, Barros e Escher (2004), que pesquisaram a produção científica sobre a Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior. As autoras realizaram uma busca bibliográfica de cinco anos (1995-1999) em teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos de revistas científicas de Psicologia e Educação. Segundo elas, os temas mais pesquisados estão relacionados ao corpo discente, com 38,2%. Já, dentro desse tema, as subcategorias estudadas referem-se ao perfil do estudante universitário, formação profissional do aluno e trabalho docente. Segundo as autoras, a partir dos trabalhos analisados “nota-se que a maior parte se refere a aspectos relativos ao aluno.” (p. 20). Assim, vemos que tanto a atuação quanto as pesquisas acerca do psicólogo no Ensino Superior estão relacionadas com uma postura tradicionalmente posta em prática pela Psicologia, essencialmente estigmatizantes e que consideram a realidade social deslocada do contexto educacional.

Uma das questões que dificultam a atuação do psicólogo pautada em intervenções que promovem o desenvolvimento humano se refere ao fato de que, além dos próprios profissionais não compreenderem o seu papel no Ensino Superior, os professores também não entendem o que de fato o psicólogo deve fazer na educação no nível de graduação. Em pesquisa efetuada por Zavadski (2009), a autora, ao realizar entrevista com professores do Ensino Superior sobre as expectativas que os mesmos têm em relação a atuação do psicólogo no Ensino Superior, constatou que para a maioria dos professores, o trabalho deve focar no atendimento dos alunos que não aprendem, sem fazer uma análise da instituição ou mesmo da sociedade que produz o fracasso escolar, sendo que “31,4% das respostas [...] consideram que a atuação do psicólogo no ensino superior deve estar voltada para o aluno, e somente para ele.” (Zavadski, 2009, p 76).

Desse modo, podemos perceber que a presença do psicólogo é bastante requerida para enfrentar o fracasso escolar, atendendo individualmente aqueles alunos que não correspondem às expectativas, que vão desde aqueles com ditos “problemas” emocionais, até aqueles com “dificuldades de aprendizagem”. Para Serpa e Santos (2001) esse cenário é visto como um privilégio para o psicólogo, como se ele estivesse inserido em um mercado cheio de demandas para resolver.

Serpa e Santos (2001) destacam o papel do psicólogo no Ensino Superior como privilegiado, não pela possibilidade de atuar com as questões que norteiam a educação, mas

porque problemas de diversas ordens são demandas, “como uma formação básica insuficiente ou inadequada, falta de habilidades de leitura, escrita e estudo, insegurança nas tomadas de decisões” (p. 29). Claro que muitos alunos chegam aos bancos das universidades sem ainda dominar os conteúdos necessários para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas ministradas, mas isso não deve ser visto como prerrogativa para o psicólogo, mas sim com muita preocupação e criticidade, estabelecendo propostas de intervenção baseadas no aspecto pedagógico e educacional e não responsabilizando os alunos pela defasagem do sistema educacional.

Essas visões da Psicologia contribuem para a disseminação de ideias de um aspecto adaptativo e psicologizante dos problemas educacionais e, neste sentido, outra pesquisa que também apresenta tal concepção é a desenvolvida por Cunha e Carrilho (2005), atribuindo às dificuldades encontradas por estudantes no Ensino Superior à fase de transição da adolescência para a vida adulta. Segundo as autoras, o confronto da identidade de adolescente com as exigências da vida universitária compõe um desafio para o estudante. Por isso, tais acadêmicos necessitam de uma atenção especial, por meio do atendimento psicológico.

Em atenção especial a alunos recém-chegados ao Ensino Superior, a universidade deveria implementar programas de intervenção psicopedagógica que pudessem *facilitar a adaptação acadêmica e minimizar o impacto educacional* da universidade nestes estudantes. Estas estratégias podem envolver várias atividades com o objetivo de *desenvolvimento pessoal* do estudante, capacitando-o tanto para as suas aprendizagens acadêmicas como para o desenvolvimento da sua personalidade. (Cunha & Carrilho, 2005, p.216, grifos nossos).

Facilitar a adaptação acadêmica e minimizar o impacto educacional pensando que os estudantes passam por uma crise de “fase de transição” e que, por isso, precisam de meios facilitadores para a aprendizagem, não mostra sugestão alguma para pensar sobre o sistema educacional, seus problemas e impactos disso no aprendizado dos alunos. Pelo contrário, faz-nos olhar para o aluno como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Percebemos, desse modo, que atuações tradicionais da Psicologia como legitimadora da ideologia dominante se encontram presentes no pensar, na pesquisa e na atuação dos profissionais desta ciência no Ensino Superior.

Podemos citar ainda o trabalho desenvolvido por Sampaio (2011), que relata a graduação como espaço privilegiado para orientação acadêmica. Segundo a autora, o primeiro ano da faculdade é um período crítico para os acadêmicos, pois é nesse momento que ele decide se permanecerá ou desistirá do curso. Nesse sentido, a orientação acadêmica ganha importância. A autora define assim abordagem como um processo para “auxiliá-los [os alunos] nessa iniciação e consolidar competências básicas que se constituem como ferramentas fundamentais para manejar e dar conta das tarefas que lhes são solicitadas.” (Sampaio, 2011, p. 224). O trabalho relatado é muito importante, pode ser uma alternativa de intervenção, no entanto, temos que considerar a necessidade de analisar o contexto em que os alunos estão inseridos para não correr o risco de realizar um atendimento clínico.

Um trabalho apresentado por Marinho-Araújo (2009) propõe algo diferente, a intervenção pautada no foco institucional. Segundo a autora, essa proposta contempla três grandes dimensões: gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES, propostas pedagógicas e funcionamento de cursos e perfil do estudante.

A primeira dimensão propõe a atuação do psicólogo ligada à assessoria da gestão institucional, que passa pelo auxílio na elaboração do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), acompanhamento e participação na Comissão Própria de Avaliação (CPA) e colaboração no planejamento e execução da avaliação institucional. Além disso, o profissional pode participar de projetos, campanhas e ações da instituição; ambientação dos servidores; assessoramento dos coordenadores de curso etc. (Marinho-Araújo, 2009).

Em relação aos programas e processos educacionais nas IES, o psicólogo pode colaborar na análise das diretrizes e parâmetros curriculares (DCNs) que direcionam o trabalho pedagógico dos cursos, auxiliando professores e coordenadores na compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pode analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), assessorando na organização e construção deste documento. (Marinho-Araújo, 2009).

A última dimensão proposta por Marinho-Araújo (2009) é a do perfil do estudante. Isso representa “oportunar 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.” (p. 189). Além disso, pode desenvolver pesquisas com o objetivo de conhecer o perfil do estudante para, assim, contribuir com estratégias pedagógicas de intervenção juntos aos alunos.



Essa proposta apresentada por Marinho-Araújo (2009) completa aspectos bastante relevantes em relação à intervenção do psicólogo no Ensino Superior. Entretanto, é preciso, além da contribuição na elaboração e assessoramento de documentos, compreender as relações sociais estabelecidas na educação. Geralmente os documentos oficiais carregam a ideologia dominante e, por isso, difundem propostas pedagógicas que não contemplam a socialização do conhecimento, tampouco o acesso quantitativo e qualitativo ao Ensino Superior.

Acreditamos, assim como Zavadski (2009), que o psicólogo no Ensino Superior deve buscar romper com as concepções tradicionalistas da Psicologia Escolar e Educacional, que legitimam o fracasso escolar pela culpabilização dos alunos, professores e/ou família pelas deficiências do sistema educacional.

O psicólogo deve se atentar ao processo de apropriação do conhecimento científico pelos alunos. Isso demanda, dentre outras coisas, condições objetivas, que nem sempre são contempladas pelas políticas públicas educacionais. O psicólogo precisa ter clareza de que as políticas públicas de educação na maioria das vezes buscam camuflar um ensino que não está levando o aluno a se apropriar do conhecimento; precisa entender que as instituições nem sempre têm condições objetivas para cumprir com a sua função; que se trata de uma sociedade de classes cujo interesse fundamental não é possibilitar que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento intelectual. O interesse ainda é manter uma sociedade na qual alguns poucos tenham acesso ao conhecimento intelectual e ao poder de decisão, enquanto que uma grande parcela deve ficar no nível do conhecimento mínimo para se adequar às necessidades do mercado. (Zavadski, 2009, p. 79).

Desse modo, vimos que historicamente o psicólogo no Ensino Superior atende as demandas individuais, responsabilizando os alunos e/ou professores pelo fracasso escolar. Iremos evidenciar tal fato, exemplificando o caso da presença do psicólogo no Ensino Superior nas universidades federais, a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

#### **2.4 O Plano REUNI: o psicólogo como agente de redução do fracasso escolar**

As instituições que aderiram ao Reuni recebiam recursos financeiros que poderiam ser destinados para a contratação de técnico-administrativos e docentes; e construção de salas de

aulas, bibliotecas e laboratórios. Em contrapartida abriram cursos já preestabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e deveriam atingir as metas estabelecidas pelo programa.

Para que isso ocorresse as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) deveriam assinar um “termo de pactuação de metas” se comprometendo a cumprir ações já predeterminadas e descritas por meio de seis dimensões: 1 - Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; 2 - Reestruturação Acadêmico-Curricular; 3 - Renovação Pedagógica da Educação Superior; 4 - Mobilidade Intra e Interinstitucional; 5 - Compromisso Social da Instituição; 6 - Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação: articulação da graduação com a pós-graduação. (BRASIL, 2007).

Para discorrer acerca da atuação do psicólogo, focaremos na quinta dimensão, pois é nela que a atuação deste profissional se destaca. Dentre as ações que as IFES deveriam se comprometer está a implantação de políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária.

Para ilustrar que tipos de propostas as IES sugerem nessa dimensão, examinaremos o termo de pactuação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC<sup>13</sup>; e focaremos a nossa análise no papel do psicólogo nesse processo.

Para reduzir as taxas de evasão, a UTFPR estabeleceu algumas metas, dentre elas está a de

Implantar o Núcleo de Apoio Psicopedagógico em todos os campi, contratando profissionais especializados para prestar *atendimento psicológico* e acompanhamento pedagógico aos discentes, servindo de apoio às coordenações de curso. (UTFPR, 2007, p. 29, grifos nossos).

Em relação aos Programas de assistência estudantil estabelecidos pela UTFPR está a criação deste mesmo Núcleo – Núcleo de Apoio Psicopedagógico – estabelecendo que este deve contar com

---

<sup>13</sup>Escolhemos essas instituições a partir da busca eletrônica via *internet* pelos termos de pactuação de metas das Universidades Federais que aderiram ao REUNI e que apresentavam o serviço de Psicologia como proposta para atingir as metas do plano.

profissionais capacitados ao *acompanhamento psicológico* e de rendimento dos estudantes. Com o serviço desses profissionais, integrados às atividades dos assessores pedagógicos dos cursos, *pretende-se diminuir a influência dos fatores socioeconômicos no desempenho dos estudantes* (UTFPR, 2007, p. 73, grifos nossos).

Já a UFSM estabelece como uma das metas para reduzir as taxas de evasão: “Programa de apoio pedagógico, social e psicológico ao corpo discente (Ânima). Ampliação do atendimento do ÂNIMA para o turno noturno.” (UFSM, 2007, p. 19). E a UFSC estabelece com um dos programas de assistência estudantil a implantação de “Programas de Prevenção e Atenção a Saúde Mental dos Estudantes”, com a contratação de psicólogo, psiquiatra, assistente social e enfermeiro. (UFSC, 2008).

Vemos nesses termos de pactuação dessas universidades que a função do psicólogo está relacionada à redução das taxas de reprovação e evasão, e também a de melhorar o desempenho dos estudantes, por meio de atendimentos e acompanhamento dos alunos. Ou seja, a lógica é: a evasão e o desempenho dos alunos não são bons porque passam por “problemas” psicológicos. Se tiverem atendimento/acompanhamento do psicólogo não se evadirão e o desempenho será melhor.

Isso também pode ser evidenciado a partir dos editais de contratação dos psicólogos para atuar em universidades federais que aderiram ao Reuni. Quando buscamos os editais de contratação<sup>14</sup> dos psicólogos para o Ensino Superior, verificamos que não é claro o tipo de atuação que este profissional deve realizar. Muitas vezes, a descrição do cargo é generalista e, por vezes, pautada em uma concepção clínica de atendimento. Podemos citar alguns exemplos de descrição sumária presentes nos editais de concurso: investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança; realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade; preparar pacientes para a entrada, permanência e

---

<sup>14</sup> Edital n. 001/2013 da Universidade Federal de Santa Maria ([http://coral.ufsm.br/concurso/0012013/arquivos/edital\\_0012013.pdf](http://coral.ufsm.br/concurso/0012013/arquivos/edital_0012013.pdf)) e edital n. 076/2009 da Universidade Tecnológica Federal do Paraná ([http://www4.utfpr.edu.br/proplad/arquivos/Edital\\_076\\_\\_2009\\_CPCP.pdf](http://www4.utfpr.edu.br/proplad/arquivos/Edital_076__2009_CPCP.pdf)).

alta hospitalar; estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes. (UTFPR, 2009; UFSM, 2013).

Por meio dessas descrições vemos que a Psicologia Escolar e Educacional parece ter um papel bem definido socialmente, ao menos ideologicamente: tratar e resolver problemas que se concentram nos indivíduos. Em nenhum momento percebemos o diálogo com as questões sociais que determinam as condições individuais. Na esfera educacional, parece que o papel do psicólogo é ainda mais difuso, chegando-se ao ponto de descrever como atribuição a preparação de pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar. Desse modo, é difícil esperar que este profissional atue de maneira crítica, buscando o desenvolvimento humano e a apropriação do conhecimento científico por parte dos alunos, pois a concepção presente nesses documentos é de um profissional fechado em sua sala de atendimento, atendendo alunos que não atingem os resultados esperados, investigando fatores inconscientes e os tornando conscientes, muito próximo de uma concepção de Psicologia Clínica, além de esperar que ele realize atividades das mais variadas possíveis, desde aquelas relacionadas à área organizacional até a realização de avaliação e psicodiagnóstico. Essa lógica está muito próxima das abordagens tradicionais da Psicologia Escolar: atendimento individualizado, psicoterapia, orientação individual etc. O fracasso escolar é visto como fracasso individual e o psicólogo mais uma vez é instrumento de corroboração desta concepção.

## **2.5 Considerações sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior**

Entendemos que não é o atendimento do psicólogo, nem um Núcleo ou Programa de Apoio, muito menos a concepção deste profissional nos editais de concursos vinculados ao REUNI que reduzirão as taxas de evasão e o desempenho dos alunos, mas a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos científicos ocorrem por meio de mudanças sociais, políticas e pedagógicas.

Segundo Zavadski (2009, p. 75),

o psicólogo, no Ensino Superior, tem que se preocupar com o processo ensino-aprendizagem, com a apropriação do conhecimento científico pelos alunos e com o processo de humanização que deve permear as práticas educativas. Do nosso ponto de vista, garantir a existência, por si só de um programa de apoio a estudantes, no Ensino Superior, não seria condição suficiente para uma intervenção que tenha como meta o acesso de todos os alunos ao conhecimento.

Assim, o psicólogo não pode ser considerado um “resolvedor” de problemas, como historicamente vem sendo considerado, mas um profissional que auxilia a universidade a sobrepujar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento. Pode, também, ajudar a formar indivíduos que irão se apropriar dos processos de humanização e da capacidade de pensamento crítico. (Zavadski, 2009, p. 94).

Nesse sentido, o psicólogo é utilizado como um dos instrumentos pelo Reuni para atingir as metas de evasão e desempenho. Se este profissional não tiver uma percepção crítica acerca desses fatos, pode desempenhar sua função na legitimação do fracasso escolar como causa individual e, na pior das hipóteses, contribuir para manutenção do capitalismo e suas formas exploratórias, alienantes e excludentes.

Para que o psicólogo auxilie os indivíduos a se apropriarem dos conhecimentos científicos, é necessário que tenha condições objetivas para isso, assim como informações suficientes para fundamentar sua atuação. É importante ter clareza das políticas públicas que são destinados à educação, pois muitas vezes elas ocultam um ensino que não é satisfatório para promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. O acesso a esse conhecimento é que promove o desenvolvimento psicológico do aluno, podendo oferecer condições para que o mesmo compreenda a realidade de forma crítica (Vigotski, 2000). Além disso, muitas vezes, essas políticas são implantadas para manter uma sociedade em que poucos dominam os conhecimentos científicos e muitos detêm pouco ou nenhum conhecimento, servindo apenas como mão de obra para o mercado. Ou seja, poucos têm acesso ao conhecimento intelectual e ao poder de decisão, enquanto que uma grande parcela permanece com o nível do conhecimento mínimo para se adequar às necessidades do mercado.

Assim, entendemos que, uma vez que a Psicologia é chamada para atuar no Ensino Superior, por que não aproveitar a ocasião e propor um modelo crítico de atuação, buscando

espaços que permitam a socialização do conhecimento, em que os indivíduos possam tornar-se mais conscientes do papel ativo no processo histórico e de transformação social?

Para tanto, entendemos ser necessário compreender o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, bem como ter um referencial teórico que explique os fenômenos educacionais de forma condizente. Assim, nossa próxima seção contemplará justamente esses aspectos.

### **3. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO JOVEM UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Vimos na seção anterior que o psicólogo é convocado para atuar no Ensino Superior para “tratar” dos alunos, visando o aumento do rendimento com o objetivo de não se evadirem ou serem reprovados. Entendemos que é possível buscar uma concepção de Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior que supere o modelo tradicionalmente adotado por esta ciência, a de culpabilizar o aluno e/ou seus familiares e professores pelo fracasso escolar. Para tanto, temos como concepção teórica que auxilia na compreensão crítica das questões educacionais, e do psiquismo humano, bem como o desenvolvimento e aprendizagem, a Psicologia Histórico-Cultural.

Nesta seção analisaremos o processo de desenvolvimento e aprendizagem do jovem universitário com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Do mesmo modo que é importante que o psicólogo estude e entenda os processos educacionais relacionados ao Ensino Superior, compreender o público presente neste nível de ensino também o é. Tal processo é essencial para fundamentar a atuação do psicólogo no Ensino Superior.

Segundo Nunes (2012), a idade média do estudante universitário brasileiro era, em 2008, de 25 anos no ensino público e de 26,5 anos no ensino privado. Tal faixa de idade é compatível com o que o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013) determina como idade do jovem: “são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Entretanto, segundo o mesmo documento, “aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2013). Podemos afirmar, desse modo, que os jovens são aqueles entre 18 e 29 anos, segundo a legislação em vigor. Parece um contrassenso uma nação considerar jovem uma pessoa de 29 anos, com direito a ter um Estatuto próprio, ao mesmo tempo em que considera uma pessoa de 18 anos adulta quando esta tem a obrigatoriedade de votar, por exemplo.

Na realidade, conforme veremos adiante, o desenvolvimento humano está diretamente relacionado com as condições sociais. Vygotski (1996) afirma que o desenvolvimento ocorre pelas relações que se estabelece com o meio social e que, saltos qualitativos dependem pouco da cronologia da idade. Isso quer dizer que uma pessoa de 18 anos pode, dependendo de como foi sua relação com o meio social, apresentar características do que consideramos adulto,

como por exemplo, ter uma profissão, constituir uma família, ter filhos, apresentar certa estabilidade em relação a sua personalidade, etc. (Tolstij, 1989). Da mesma forma, uma pessoa de 29 anos pode ainda não apresentar tais características, voltando-se especialmente para a necessidade de fazer uma faculdade e almejar uma profissão, por exemplo, para, posteriormente, realizar o que se espera de um adulto.

Desse modo, para que a sociedade se organize minimamente, estabelecem-se as convenções. Assim, utilizaremos a nomenclatura jovem universitário para o nosso trabalho. Convencionamos assim porque se fôssemos falar do jovem de modo geral iríamos ter que explanar características que não se postam nos objetivos deste trabalho, tampouco se inserem nos limites deste estudo. Queremos enfatizar nossos apontamentos nas pessoas que estabelecem relações com o Ensino Superior na categoria de alunos e fazem disso atividades dominantes (Leontiev, 2004) em suas vidas, como uma atividade profissional de estudo para alguns e trabalho para outros. A tabela abaixo mostra como se caracterizam os estudantes universitários por faixa etária.

**Tabela 03. Matrículas nos cursos de graduação em 2011 por faixa etária**

Matrículas por faixa etária	Categoria administrativa		
	Pública	Privada	Pública e privada
Menos de 18 anos	11.029	14.903	25.932
De 18 a 24 anos	1.065.522	2.245.528	3.411.050
De 25 a 29 anos	334.336	1.067.915	1.402.251
Acima de 29 anos	362.428	1.538.028	1.900.456
Total	1.773.315	4.966.374	6.739.689

Fonte: MEC/INEP (2011)

Fica evidente que a grande concentração de matrículas está na faixa dos 18 a 24 anos a partir da tabela 03. Se, além dessa maioria, consideramos os alunos de 25 a 29 anos, teremos um equivalente a 71,42%, o que corresponde à maioria dos estudantes universitários. Nas instituições públicas esse número chega a 78,94%, o que mostra que de fato, se considerarmos o que propõe o Estatuto da Juventude, a maior parcela dos estudantes do Ensino Superior é composta por jovens. É claro que existem importantes diferenças no modo como esse jovens se organizam para fazer a faculdade. Como não há vagas para todos em Instituições de Ensino Superior públicas, alguns têm que trabalhar para pagar o curso em instituições privadas; já outros se dedicam exclusivamente aos estudos. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes também serão diferentes, conforme veremos mais adiante.



Desse modo, organizamos esta seção contemplando inicialmente os estudos realizados por Vygotsky e Luria (1996), Vygotski (1996), Vigotski (2008a, 2008b, 2010), Leontiev (2004), Elkonin (1969), Davydov (2009), Tolstij (1989) e Sève (1979) acerca da periodização do desenvolvimento humano. Posteriormente apresentaremos alguns apontamentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do jovem universitário.

### **3.1 A periodização do desenvolvimento humano**

Conforme já pontuamos, iremos tratar a questão do desenvolvimento humano a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pois entendemos que ela fornece elementos suficientes para embasar nossa pesquisa, porque compreende o psiquismo humano diferentemente das teorias tradicionais da Psicologia, mantendo-se fiel à historicidade das relações sociais e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. (Facci, 2004, p. 65).

Há uma relação do homem com o meio que ocorre por meio do instrumento que, por sua vez, foi criado pelo próprio homem. Ou seja, quando o homem utiliza um instrumento para transformar o meio, transforma-se a si próprio. “No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 179).

A alteração do homem vai para além do seu caráter biológico, passa por mudanças psíquicas importantes, ou seja, não ocorre sem uma alteração qualitativa nas funções cerebrais. “As alterações de mão [os instrumentos] seriam seguidas por mudanças no cérebro, de que resultaram formas mais sofisticadas e mais dinâmicas de adaptação humana ao ambiente” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 179). Com o domínio da natureza e o desenvolvimento de instrumentos, o ser humano desenvolveu funções psíquicas qualitativamente superiores. É o caso da atenção, memória, abstração, pensamento,

formulação de conceitos etc. O domínio de tais funções permite ao homem se distanciar das condições biológicas e conduzi-lo a um desenvolvimento cultural que possibilita o domínio sobre a natureza e dos instrumentos historicamente produzidos. Isso coloca o homem numa condição de superação de suas condições biológicas:

O homem conquistou a natureza, e aquilo que o homem primitivo fazia com as pernas ou as mãos, ou olhos ou os ouvidos, o homem moderno faz com seus instrumentos. [...] O homem cultural moderno pode-se dar o luxo de ter as piores capacidades naturais, que ele amplifica com dispositivos artificiais; enfrentando desse modo o mundo exterior melhor do que homem primitivo, que utilizava diretamente suas capacidades naturais. (Vygotsky e Luria, 1996, p. 179).

Fica claro, então, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilita ao homem a utilização de instrumentos para transformar o meio. Também é evidente que tal fato acarreta numa mudança no próprio homem. Ou seja, a relação do homem com o meio não é – como relatam algumas teorias tradicionais da Psicologia – mera adaptação ao meio, tampouco um agente que atua independente de condições externas. Neste caso, as condições do meio social podem, inclusive, minimizar ou até retirar o papel ativo do homem, como ocorre na forma alienada de trabalho capitalista, por exemplo.

A relação homem com o meio não ocorre naturalmente após o nascimento. O ser humano precisa aprender a se relacionar com o meio. Esse aprendizado não ocorre de modo espontâneo, mas sim por meio da interferência de outras pessoas. Inicialmente esse aprendizado ocorre por meio de dois principais círculos, conforme aponta Leontiev (2004):

o primeiro compreende os seus íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto da criança; *as suas relações com eles determinam as suas relações com o resto do mundo*. O segundo círculo, mais largo, é constituído por todas as outras pessoas; as relações da criança são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo, menor, quer a criança seja ou não educada na sua família. (p. 306, grifos nossos).

Posteriormente, com o crescimento, o mundo da criança se amplia e as relações estabelecidas com o meio social se modificam. Tais mudanças farão com que a criança se desenvolva e, com isso, alterações em seu psiquismo a colocarão em outro patamar de desenvolvimento. É por isso que identificamos estágios de desenvolvimento qualitativamente diferentes. Mas tais estágios não são naturalmente desenvolvidos, conforme já relatamos. Eles dependem das condições históricas concretas. “A influência das condições históricas concretas exerce-se tanto o conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto” (Leontiev, 2004, p. 312). Por isso que em determinados períodos históricos se contempla diferentes épocas da vida.

Ariès (2006) retrata muito bem esse tema em seu livro “História social da criança e da família”, relatando que o período denominado como infância (como conhecemos hoje) foi uma construção história a partir da necessidade social de educar, pois elas não podiam ingressar ao mundo adulto antes de serem educadas. Isso ocorreu especialmente com o advento da família burguesa nos séculos XVII e XVIII, e por isso não se pode falar em estágios e periodização do desenvolvimento sem considerar as condições históricas. Assim, a cada época, o retrato do desenvolvimento humano se dá de formas diferentes. “A cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é uma idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX”. (Ariès, 2006, p. 16).

Nosso objetivo não é o de estudar as etapas do desenvolvimento ao longo da história, apesar de julgarmos de extrema importância. Apenas pontuamos que o fator histórico é determinante nas condições de desenvolvimento. Como deixa claro Leontiev (2004, p. 312):

A duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que se poderia chamar da preparação do homem para a participação na vida social do trabalho, a duração e o conteúdo de educação e ensino, nem sempre tenham sido os mesmos historicamente.

Nosso estudo prioriza o desenvolvimento humano no seio das relações da sociedade capitalista. Desse modo, o desenvolvimento etário nesta sociedade é fruto do modo de organização social, que nem sempre oferece condições plenas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No texto “O problema da idade”, Vygotski (1996) vai discorrer acerca da periodização das idades em relação ao desenvolvimento infantil. Nele, o autor anuncia que para definir a dinâmica das idades é necessário compreender o meio social em que a criança se insere e as relações estabelecidas com ele.

O estudo teórico e prático do desenvolvimento da infância encontra uma de suas maiores dificuldades quando apresenta uma solução errada para a questão do meio social e seu papel na dinâmica da idade, quando o ambiente é considerado como algo externo em relação à criança, como uma circunstância de desenvolvimento, como um conjunto de condições objetivas, independentes, não relacionados a ele, que pelo simples fato de sua existência influencie na criança<sup>15</sup>. (Vygotski, 1996, p. 264).

Em cada período de desenvolvimento a relação que o sujeito estabelece com o meio social é única, peculiar, específica. Por isso, Vygotski (1996) vai considerar que o ponto de partida para analisar as dinâmicas de cada etapa é o que ele denomina de “situação social de desenvolvimento”, que são as características do meio social presentes nas relações sociais do indivíduo em determinadas etapas da vida. Por exemplo, conforme já pontuamos, logo ao nascer o círculo social da criança é a família, assim, a situação social de desenvolvimento também o é. E dessa forma, descreve Vygotski (1996), a situação social de desenvolvimento determina “a trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, *a possibilidade de que o social se transforme em individual*” (p. 264, grifos nossos). Ou seja, é a qualidade das relações sociais que facilita ou não o desenvolvimento, que pode promover o indivíduo a uma nova situação social de desenvolvimento. Assim, por meio das relações estabelecidas pelo infante, ocorre também uma reestruturação na personalidade, sendo essas relações o que permite a entrada da criança em uma nova situação social de desenvolvimento. Vygotski (1996) também chama este processo de “linha central de desenvolvimento” e “linha acessória de desenvolvimento”. Uma situação social de desenvolvimento é equivalente a linha central de desenvolvimento e a situação social de desenvolvimento deixada na etapa anterior é linha acessória de desenvolvimento. “Entende-se que os processos que são linhas principais de

---

<sup>15</sup> Esse texto está compilado na publicação em Espanhol “Obras Escogidas”, tomo IV, com o título “El problema de la edad”. A tradução dos excertos foi feita pelo autor deste trabalho.

desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte.” (Vygotski, 1996, p. 262).

A teoria vigotskiana trata o desenvolvimento humano de forma dinâmica, por meio das relações sociais estabelecidas pelo homem. O meio social tem fundamental importância e determina o modo como ocorre esse processo. Assim, se a situação social de desenvolvimento de uma criança que está na escola não oferecer condições necessárias para o avanço de etapas, ela permanecerá aquém da aprendizagem esperada e, conseqüentemente seu desenvolvimento será prejudicado. Isso não quer dizer que essa teoria considera o homem um observador das condições sociais que espera boas condições do meio para se desenvolver. O ser humano é um ser ativo, que está em constante mudança, agindo sobre a natureza a fim de modificá-la para suprir e criar necessidades. As atividades executadas pelo indivíduo exercem influência direta no seu desenvolvimento. É por meio delas que o homem se desenvolve e suas funções psíquicas superiores se consolidam.

Segundo Leontiev (2004), o que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança são as atividades, porém, a efetivação delas vai depender das condições concretas de vida. O autor assevera: “no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida” (Leontiev, 2004, p. 310). Para esse autor os estágios de desenvolvimento dependem tanto do meio social quanto da atividade realizada pelo homem.

O conceito de atividade é definido por Leontiev (2004) como sendo “os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objetivo) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (p. 315). Assim, atividade é um procedimento realizado pelo indivíduo que atinge o motivo inicial que o incitou. Dessa forma, atividade é diferente de ação, pois este é um procedimento que não coincide com o seu objeto (motivo). Leontiev (2004) dá um exemplo para ilustrar a diferença entre atividade e ação: o objetivo principal de leitura de um livro é obter conhecimento. Quando ela é feita com esse objetivo podemos dizer que esse procedimento é uma atividade, ou seja, o processo coincide com o motivo primeiro da leitura de um livro. Agora, se a leitura é feita visando a obtenção de uma nota na prova, o objetivo primeiro não é efetivado e a leitura pode até ser abandonada. Nesse caso, o procedimento não coincide com o motivo, sendo, assim, considerado uma ação. A atividade é, desse modo, promotora do desenvolvimento, pois numa ação não há a intenção de concluir motivos, de atingir o objetivo.

Existem, porém, segundo Leontiev (2004), alguns tipos de atividades que têm maior importância em determinadas etapas da vida do que outras. É desse modo que ele vai desenvolver o conceito de atividade dominante<sup>16</sup>. “Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto mas da atividade dominante” (Leontiev, 2004, p. 310). Cada estágio do desenvolvimento é caracterizado por determinadas relações da criança com o meio social. Em cada uma dessas etapas existe uma atividade da qual a criança se comunica, participa, se insere, compreende e atua de modo mais efetivo. Essa atividade é a dominante. Para que a criança supere um estágio e se insira em outro é necessário a mudança de uma atividade dominante para outra. Essa superação ocorre com base na transformação da ação em atividade. Isso ocorre quando o que motiva a criança a realizar uma ação não é mais uma obrigação, ou uma vantagem pessoal – como ler para fazer a prova ou estudar para poder brincar –, mas sim, pelo motivo efetivo, ou seja, obter conhecimento. Assim, o que era uma ação se transforma em atividade. Leontiev (2004) deixa claro esse processo quando escreve:

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividade dominante, e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro. (p. 317).

Isso fica evidente quando uma criança deixa de se comunicar com o mundo da brincadeira antes de entrar no processo de escolarização e passa a fazer a comunicação por meio da escrita, passando de uma atividade dominante para outra e de um estágio de desenvolvimento para outro.

A passagem de uma atividade dominante para outra é a base para modificação no desenvolvimento do psiquismo humano. Para que uma ação se transforme numa atividade é necessário deslocar conscientemente a finalidade de uma ação para o motivo da atividade em

---

<sup>16</sup> Alguns autores utilizam a expressão “atividade principal” ou “atividade guia” (Prestes, 2010). Optamos pelo termo “atividade dominante”, pois a tradução dos livros utilizados neste trabalho emprega tal expressão.

que essa ação está inserida. Assim, a criança passa a agir conscientemente, desenvolvendo funções psíquicas que até então não se faziam presentes. Por essa razão o processo de desenvolvimento ocorre de modo sequencial e progressivo, e por isso podemos categorizar o desenvolvimento em estágios. Conforme diz Leontiev (2004):

a conscientização, a compreensão pela criança dos fenômenos da realidade está ligada à sua atividade. Em cada estágio do seu desenvolvimento ela está limitada pela sua esfera de atividade que depende por sua vez da relação dominante, a atividade dominante que caracteriza por esta mesma razão o estágio considerado no seu conjunto. (p. 321).

A modificação do psiquismo humano é condição fundamental para o desenvolvimento humano. Tanto a teoria de Vygotski (1996) quanto a de Leontiev (2004) deixam isso claro. Quando o primeiro fala da situação social de desenvolvimento está utilizando elementos semelhantes ao que diz o segundo quando descreve o conceito de atividade dominante. Davydov (2009, p. 38-39) esclarece essa similaridade:

A situação social do desenvolvimento é primariamente a atitude da criança em relação à realidade social. Mas esta atitude só pode ser concretizada através da atividade humana. Portanto, é inteiramente válido neste caso utilizar o termo “atividade principal” como o sinônimo para o termo “a situação social do desenvolvimento”.

Desse modo, as teorias de Vygotski e Leontiev conceituam o desenvolvimento humano de forma semelhantes, considerando as relações sociais determinantes nesse processo. A partir disso, podemos agora considerar o que os autores da Psicologia Histórico-Cultural dizem a respeito da periodização e do desenvolvimento etário.

Vygotski (1996) e Leontiev (2004) consideram que tanto a mudança de uma situação social de desenvolvimento para outra, quanto a passagem de uma atividade dominante, podem ser acompanhados por um período de crise. Gradativamente o conhecimento das crianças vai ser tornando maior, suas capacidades aumentam, seu conteúdo interno já não responde às condições postas pelo meio social, e isso faz com que ela busque novos conteúdos. Tal fato

leva a criança a um período de crise. Leontiev (2004) relata como pode ocorrer a crise dos sete anos:

Pouco a pouco os conhecimentos da criança tornam-se mais vastos, as suas capacidades maiores, as suas forças crescem e a atividade do jardim de infância *perde para ela o seu sentido*, “escapa” cada vez mais à vida de jardim de infância. Ou antes, esforça-se por nele encontrar um novo conteúdo; formam-se grupos de crianças que começam a viver a sua vida própria, oculta, e que já nada têm de pré-escolar; a rua, o pátio, a sociedade com as crianças mais velhas têm um atrativo crescente. Cada vez mais a afirmação de si mesma toma na criança formas que atentam contra a disciplina. É aquilo a que se chama de crise dos sete anos. (p. 314, grifos nossos).

Quando a criança entre em um período de crise, ela não deixa de lado ou esquece o período anterior, mas sim, utiliza-se do conhecimento e do desenvolvimento anterior como um “trampolim” para uma nova atividade. Mas, de que forma isso ocorre? Vygotski (1996) vai relatar que as condições externas determinam a base concreta para a manifestação da crise (por exemplo, a entrada da criança na escola). Porém, é a lógica interna que promove e impulsiona a uma próxima etapa. Ou seja, é a necessidade psíquica de ampliar as capacidades que produz a crise. “a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento é o que provoca a necessidade de tais períodos críticos, de mudança, na vida da criança e não a presença ou a ausência de condições específicas exteriores” (Vygotski, 1996, p.256). Desse modo, a base concreta e a mudança psíquica interna determinarão os períodos de crise.

Vygotski (1996) identificou os seguintes períodos de crise: crise pós-natal – denominado de primeiro ano (de dois meses a um ano); crise de um ano – descrito como infância precoce (de um a três anos); crise de três anos – chamada de idade pré-escolar (de três a sete anos); crise de sete anos – designada como idade escolar (de oito a 12 anos); crise de treze anos – nomeada como puberdade (de 14 a 18 anos); e crise de dezessete anos.

As ideias vigotskianas foram base para outros pesquisadores desenvolverem teorias acerca da periodização do desenvolvimento. Um deles foi Elkonin (1969), que apoiado nessa teoria, desenvolve um esquema de periodização do desenvolvimento: a primeira infância (desde o nascimento até um ano), a idade anterior a pré-escolar ou idade precoce (de um ano aos três), a idade pré-escolar (dos três aos sete anos), a idade escolar primária (dos sete aos



10-11 anos), a idade escolar média ou adolescência (dos 11 aos 14-15 anos) e a idade escolar preparatória ou juventude precoce (dos 14-15 anos aos 17-18 anos). Esses períodos são bem próximos e alguns idênticos ao que postula Vygotski (1996) em relação às crises. Entretanto, no texto denominado “Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância” Elkonin (1987) escreve que é preciso conservar as ideias de Vigotski, porém, simultaneamente atualizar a teoria em correspondência com os conhecimentos contemporâneos, porque as necessidades históricas mudam e a novos períodos de desenvolvimento podem surgir, assim como aqueles já estudados podem mudar de características.

Assim, pautando-se nas ideias de Vigotski, Leontiev (2004) encaminha uma direção importante em relação à periodização. Esse autor relata que os períodos de crise apontados por Vygotski (1996) não são estanques, definitivos. Em alguns casos a criança pode nem passar por eles. Leontiev (2004) diz que as crises não acompanham definitivamente o desenvolvimento psíquico. “O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento” (p. 314). Assim, não necessariamente a passagem de um estágio para outra deve apresentar um período de crise. É a contradição entre o modo de vida da criança e a possibilidade vislumbrada por ela que permite o avanço de etapa. Com isso, segundo Leontiev (2004), o tipo dominante de atividade da criança reorganiza-se e ocorre a passagem para outro período. O que define a mudança de estágio são as atividades dominantes e a conscientização do mundo que cerca a criança.

As atividades dominantes são descritas por Leontiev (2004) sem uma conexão imediata com os períodos. São atividades dominantes: apropriação da realidade material que circunda imediatamente a criança, o jogo através do qual a criança toma posse de uma esfera mais larga de fenômenos e relações humanas, a formação sistemática na escola, e, finalmente, a sua formação especializada ou a atividade de trabalho. “Tal é a sucessão de atividades dominantes, das relações dominantes que podemos constatar na nossa época e nas nossas condições” (Leontiev, 2004, p. 313). Essas atividades coincidem com períodos descritos por Vygotski (1996). Assim, a crise pós-natal e a infância precoce têm como atividade dominante a realidade imediata; a infância pré-escolar, o jogo; a idade escolar, a atividade sistemática na escola; a puberdade, a comunicação com os pares; a juventude, a formação especializada; e a vida adulta, a atividade de trabalho. Em cada etapa da vida existe uma atividade dominante, é assim que Elkonin (1987) e Davydov (2009) vão considerar a periodização do desenvolvimento.

Elkonin (1987) analisa que as atividades dominantes se dividem em dois grandes grupos: o primeiro se caracteriza pelas atividades desenvolvidas a partir das relações da criança com o adulto e têm ligação nas esferas afetivas, motivacionais e das necessidades da criança. Essas atividades orientam os sentidos fundamentais da atividade humana e promovem a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. São elas: comunicação emocional direta, jogo de papéis e comunicação íntima pessoal.

O segundo grupo é caracterizado pelas atividades desenvolvidas a partir das relações da criança com o objeto social e ocorrem a partir dos procedimentos socialmente elaborados e das ações com os objetos sociais. São atividades cuja base é a cultura humana, com origem e lugar comum na vida em sociedade. Essas atividades são as seguintes: atividade objetual manipulatória, atividade de estudo e atividade profissional de estudo. (Elkonin, 1987).

Em cada etapa do desenvolvimento duas dessas atividades se encontram presentes e ligadas entre si. Segundo Elkonin (1987), temos a seguinte configuração em relação às atividades dominantes: na primeira infância se encontra a comunicação emocional direta (primeiro grupo) e a atividade objetual manipulatória (segundo grupo); na infância, o jogo de papéis (primeiro grupo) e a atividade de estudo (segundo grupo); e na adolescência, a comunicação íntima pessoal (primeiro grupo) e a atividade profissional de estudo (segundo grupo).

Esse modelo elaborado por Elkonin (1987) considera importantes e intrínsecas tanto as atividades da criança com os adultos quanto o meio social. Ou seja, embora exista uma atividade dominante em cada período do desenvolvimento, outras atividades importantes também estão presentes. É o que relata Davydov (2009, p. 39): “Embora uma atividade principal em particular seja característica de um período de desenvolvimento associado à faixa etária, isto não significa que outros tipos de atividades estejam ausentes ou sejam ‘introduzidas à força’ em uma determinada faixa etária”. Com essa compreensão ele também apresenta sua contribuição acerca da periodização do desenvolvimento humano.

A primeira atividade dominante é a *comunicação emocional direta com os adultos* que ocorre das primeiras semanas de vida até o primeiro ano. Ocorre por meio da necessidade percebida da criança de depender do adulto. Por isso, se expressa emocionalmente por meio do choro, quando estica os braços, etc. (Davydov, 2009).

A partir de um ano e até os três a criança apresenta como atividade dominante a *atividade objetual manipuladora*. Inicialmente, segundo Davydov (2009), em cooperação com

os adultos a criança reproduz as ações com os objetos, posteriormente pronuncia as primeiras palavras, adquire sentido e significado das coisas e começa a perceber o mundo por meio das generalizações.

A próxima atividade dominante é a *atividade de jogo (brincadeira)* que ocorre entre os três e seis anos. Davydov (2009) relata que essa etapa é caracterizada pelo desenvolvimento da imaginação e função simbólica, e ainda aprende a identificar elementos de subordinação e controle nas relações sociais.

Dos seis aos dez anos, a criança tem como atividade dominante a *atividade de aprendizagem*. Surgem a consciência teórica e o raciocínio e (reflexão, análise, planejamento mental). Os motivos relacionados às atividades escolares estão presentes nesse período, segundo Davydov (2009).

A penúltima atividade dominante descrita por Davydov (2009) é a *atividade socialmente útil*, que ocorre nas crianças de dez a quinze anos. Atividades artísticas e esportivas e socialmente úteis surgem, além de aspirações de independência econômica e participação no mundo do trabalho.

Por fim, Davydov (2009) descreve como atividade dominante das idades entre quinze e dezessete ou dezoito anos o *estudo e formação profissional*. Segundo o autor, desenvolvem-se interesses na formação profissional e no trabalho; ampliam-se as capacidades científicas; formam-se conceitos ideológico-morais, religiosos, cívico; e elaboram-se planos de constituição da própria família.

A teoria de Davydov e de Elkonin são as que mais se aproximam ao contexto histórico-social atual brasileiro. Um ponto importante que destoa de nossa realidade se refere à atividade dominante dos adolescentes. Davydov (2009), por exemplo, descreve a atividade dominante dos adolescentes da seguinte forma:

A atividade principal dos graduandos do ensino fundamental (na escola do segundo grau) e alunos de escola de treinamento técnico profissional é a atividade acadêmica e profissional, que *desenvolverá nestes indivíduos os interesses profissionais e a necessidade de trabalhar e produzir*. Esta é a idade em que os alunos adquirem uma qualificação inicial em uma das profissões em massa. (p. 47, grifos nossos).

A profissionalização descrita por esses autores não acontece em nosso país na adolescência. Isso ocorre, a nosso ver, por dois principais fatores: primeiro porque muitos adolescentes que deveriam cursar o ensino médio – nível de ensino esperado para a idade e que poderia profissionalizar – não o frequentam. Isso se confirma pelos dados oficiais do IBGE (2011) dos 8.626.343 adolescentes entre 15 e 17 anos apenas 4.895.712 frequentam o ensino médio, sendo que restante se encontra em nível escolar defasado. Ou seja, 56,75% dos adolescentes dessa faixa etária cursam o nível adequado de ensino. Assim, mesmo que o ensino médio fosse promotor da atividade de profissionalização, quase metade dos adolescentes não teria esse desenvolvimento e certamente a atividade dominante seria o trabalho.

O segundo fator deve-se ao fato de que o ensino médio no Brasil não tem característica profissionalizante. Ou seja, no nosso país ou o adolescente entra no mercado de trabalho sem base profissionalizante após concluir o ensino médio ou ele busca a profissionalização em cursos técnicos ou na Educação Superior. Por isso, entendemos que algumas características mencionadas da adolescência devem ser revistas e adequadas à realidade brasileira. Algumas características desta etapa do desenvolvimento que descreveram Elkonin (1987) e Davydov (2009) podem ser encontradas não no adolescente do ensino médio, mas no jovem brasileiro que frequenta o Ensino Superior, como veremos a seguir.

### **3.2 O desenvolvimento e a aprendizagem do jovem universitário**

O estudo do desenvolvimento e aprendizagem do jovem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural apresenta um importante desafio: grande parte dos estudos dessa temática está relacionada ao público infantil e adolescente.

Os autores priorizam o estudo da periodização do desenvolvimento infantil, o que torna o estudo do desenvolvimento do jovem ainda mais difícil, uma vez que teremos que postular nossos apontamentos a partir de poucas publicações sobre o tema. “Lamentavelmente, a psicologia contemporânea dispõe de muito menos dados sobre a juventude que sobre as crianças” (Tolstji, 1989). Entretanto, a construção teórica do desenvolvimento e da periodização infantil é a base para entendermos o desenvolvimento e a aprendizagem do jovem.

Quando Vigotski (2010) discorre sobre o desenvolvimento etário, explica teoricamente algumas fases: período da tenra infância, infância tardia e adolescência. Em outra obra, conforme já vimos, Vygotski (1996) identificou os seguintes períodos: primeiro ano (de dois meses a um ano), infância precoce (de um a três anos), idade pré-escolar (de três a sete anos), idade escolar (de oito a 12 anos) e puberdade (de 14 a 18 anos). Já Elkonin (1969) descreve as seguintes etapas: primeira infância (desde o nascimento até um ano), idade precoce (de um ano aos três), idade pré-escolar (dos três aos sete anos), idade escolar primária (dos sete aos 10-11 anos), idade escolar média ou adolescência (dos 11 aos 14-15 anos) e a idade escolar preparatória ou juventude precoce (dos 14-15 anos aos 17-18 anos). E, Davydov (2009) apresenta como última atividade dominante na infância a atividade de estudo e formação profissional, característica do adolescente entre quinze e dezessete ou dezoito anos.

Conforme já postulamos, a prioridade desses autores foi o estudo da periodização infantil. Vygotski (1996) explica o motivo de não incluir a juventude como uma etapa da infância:

Não incluímos a etapa da juventude nos esquemas da idade porque tanto as investigações teóricas como as empíricas nos obrigam a refutar a excessiva prolongação do desenvolvimento infantil e a não incluir nos primeiros vinte e cinco anos do ser humano. Se nos guiarmos pelo significado geral e pelas leis fundamentais, a idade compreendida entre os *dezoito e vinte e cinco anos constitui melhor o período inicial na cadeia das idades maduras* que o período final na cadeia dos períodos de desenvolvimento infantil. (p. 261, grifos nossos).

Assim, a juventude é considerada como o primeiro estágio do período de maturidade e, como o objetivo de Vigotski era o de estudar o desenvolvimento infantil, os estudos sobre o desenvolvimento do jovem não foram realizados a contento. Em épocas de lutas da sociedade soviética por um projeto socialista, surge como questão fundamental a formação das novas gerações com desenvolvimento de atitudes e comportamentos necessários ao homem da nova sociedade (Tuleski, 2008). Esse é um dos motivos dos estudos de Vigotski serem mais direcionados às crianças. Outro motivo deve-se ao fato de que eram poucas as universidades da época e a profissionalização ocorria nos estudos básicos. Assim, logo que os jovens

concluía os estudos básicos já entravam no trabalho produtivo, diferente do quadro que temos no Brasil.

Essas diferenças devem ser consideradas até para sermos coerentes com a Psicologia Histórico-Cultural, que considera o desenvolvimento humano a partir das relações históricas e sociais. Leontiev (2004) considera que as etapas do desenvolvimento mudam de acordo com as necessidades sociais. A idade em que ocorre a passagem de um estágio para outro também muda com as condições históricas e sociais.

Até há pouco tempo no Brasil, as crianças entravam no ensino fundamental com sete anos. Após a Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, as crianças iniciam os estudos a partir dos seis anos. Ou seja, se antes o término da idade pré-escolar ocorria aos seis anos, atualmente devemos considerar que se dá aos cinco. Mudanças sucessivas no mundo do trabalho também têm importância no desenvolvimento infantil. Como as mulheres estão cada vez mais deixando as atividades do lar para ter um emprego, os filhos vão cada vez mais cedo para centros de educação infantil, berçários etc. Isso também pode ter consequências no desenvolvimento e na periodização da infância.

Como nosso objetivo é o estudo do jovem, devemos considerar as mudanças ocorridas na sociedade para discorrer acerca do desenvolvimento e aprendizagem do jovem universitário. Conforme já pontuamos no início desta seção, é considerada jovem uma pessoa entre 18 a 29 anos. Em gerações passadas uma pessoa com essa faixa de idade já havia constituído família, se estabilizado no emprego e percorrido todas as etapas escolares possíveis para ela. Em nossa época no Brasil, o casamento ocorre cada vez mais tarde, sendo que a maioria dos homens (52,42%) e grande parte das mulheres (42,75%) casam-se entre 25 e 34 anos (IBGE, 2012).

Consideramos assim que a juventude é um período do nosso tempo e com características e atividade dominante também de nossa época. É o desenvolvimento social que produz a necessidade de caracterizar, estender ou criar uma fase: “a duração (das etapas do desenvolvimento) mudou de época para época, alongando-se a medida que cresciam as necessidades da sociedade neste tocante” (Leontiev, 2004, p. 312). Entendemos, assim, que a etapa de desenvolvimento denominada como juventude nessa sociedade é o primeiro estágio do período de maturidade, conforme diz Vygotski (1996); por outro lado, é também, a segunda etapa de transição para a maturidade (a primeira é a adolescência), conforme aponta Tolstij (1989), o que fará com que o desenvolvimento ocorra de forma diferente em cada indivíduo vai depender da qualidade em que se estabelecem as relações sociais.

Em nossa sociedade muito dessa qualidade está relacionada à educação. Para Vigotski (2008a), não há desenvolvimento se antes não houver aprendizado. Quando ele pontua isso, está tratando do aprendizado de modo sistemático, intencional, por meio da educação escolar. Vigotski (2008a) compreende o processo de desenvolvimento como promovido pelo processo de ensino e aprendizagem, vindo essencialmente da escolarização. Ou seja, não há como estudar o desenvolvimento de modo linear e imutável, pois as condições educativas e educacionais mudam historicamente e de acordo com a cultura.

Assim, a nosso ver, a escola, deve ser promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e oferecer condições para apropriação de conceitos científicos. Vigotski (2008a) destaca isso quando explicita sobre o aprendizado escolar da criança:

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança. (p.131).

Entendemos que isso se estende ao jovem, uma vez que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorrem durante todo o desenvolvimento ontogenético. Para tanto, é necessário que os instrumentos mediadores sejam adequados.

Utilizando-se de experimentos para falar sobre o processo de domínio da memória e do pensamento, Vigotski (2008b) relata que a mediação continua sendo o recurso promotor do desenvolvimento em fases posteriores a da criança; entretanto, os avanços qualitativos sugerem um processo de internalização mais desenvolvido.

Nesse estágio superior do desenvolvimento, o comportamento permanece mediado. [...] Ocorre o que chamamos de internalização; os signos externos, de que as crianças em idade escolar necessitam, transformam-se em signos internos, produzidos pelo adulto como um meio de memorizar. (Vigotski, 2008b, p.40).

A alteração qualitativa nas funções cerebrais, a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorrem no jovem de modo mais efetivo que na criança. Entretanto, não é porque ele é um ser potencialmente mais elevado em suas condições psicológicas que isso ocorre de modo natural e espontâneo.

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (ínatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, *sob a influência de condições externas*, muda sua estrutura e começa a converter-se e um processo natural em um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 215, grifos nossos).

Ou seja, se as influências de condições externas não oferecerem condições para isso a capacidade superior de desenvolvimento do jovem pode ser prejudicada. Quando o jovem tem condições de estudar no Ensino Superior espera-se que suas funções psicológicas superiores estejam sendo desenvolvidas do melhor modo possível. A memória, por exemplo – embora continue a se desenvolver com a apropriação dos conhecimentos –, não deve ser um mecanismo interno intensamente capaz de evocar de todas as teorias estudadas. O jovem universitário necessita ser capaz de buscar e utilizar métodos, recursos, signos, ou seja, instrumentos mediadores capazes de organizar seu pensamento a partir de uma ideia já estudada. Porém, se tiver menos instrumentos e poucas mediações, pode não desenvolver essa capacidade. Ou seja, o desenvolvimento do jovem está intimamente atrelado ao meio em que está inserido. Isso passa necessariamente pela classe social que ocupa. Um jovem que estuda e trabalha para pagar os estudos pode ter o desenvolvimento diferente de um jovem que se dedica exclusivamente aos estudos no Ensino Superior. Já um jovem que não tem condições financeiras, tampouco conhecimento suficiente para entrar em uma Instituição de Ensino Superior pública pode apresentar características distintas.

Assim, entendemos que o desenvolvimento do jovem passa, necessariamente, pela atividade dominante que apresenta e, também, pela forma como emprega o seu tempo. A esse



respeito, Sève (1979) elabora uma teoria que contempla essas duas condições. Explicaremos a partir de agora essa teoria com mais detalhes.

### 3.2.1 A teoria do desenvolvimento e da personalidade de Lucien Sève

Sève (1979) faz um estudo sobre a teoria da personalidade a partir do referencial marxista e assinala algumas hipóteses para uma teoria científica da personalidade. Nosso objetivo não é discorrer acerca da personalidade, entretanto, os apontamentos de Sève (1979) fornecem-nos importantes conteúdos para fundamentar o estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do jovem universitário.

Segundo Sève (1979), as teorias dominantes da personalidade caracterizam essa estrutura em tipologias ou dinâmicas de funcionamento estagnadas, desconsiderando as características históricas e temporais. Para ele a personalidade só pode ser concebida a partir do movimento histórico e temporal: “conceber a infraestrutura da personalidade como sendo a estrutura de uma atividade equivale necessariamente, a concebê-la como sendo uma estrutura cuja substância é o tempo”. (Sève, 1979, p. 466-467).

Para realizar suas hipóteses sobre a teoria da personalidade Sève (1979) apresenta alguns conceitos, dentre eles o conceito de “ato”. Segundo o autor, ato é

todo o comportamento de um indivíduo, seja a que nível for, considerado não só enquanto comportamento, isto é, em relação com o psiquismo, mas também enquanto atividade, isto é, em relação com uma biografia; noutros termos, enquanto produz (eventualmente) um certo número de resultados, não só resultados para o usufruto do próprio indivíduo e obtidos de uma forma direta, como também resultados para o usufruto da sociedade, tendo em conta as suas condições concretas, resultados esses que retornam (eventualmente) ao indivíduo por intermédio das mediações sociais objetivas mais ou menos complexas. (p. 436).

Em outro momento, Sève (1979, pp. 464-465) destaca que ato é “a passagem, a mediação prática de uma necessidade a um produto [...]. O ato exprime, de início, do ponto de partida ontogenético, a necessidade de um produto; em seguida, numa medida sempre crescente, produz a necessidade”. Desse modo, ato é o que liga, o que, inicialmente, conecta o indivíduo (necessidade) com a sociedade (produto) e, posteriormente, aquilo que expressa um aspecto socialmente determinado do indivíduo. Todo ato carrega uma parte da biografia, da história do indivíduo, ao mesmo tempo em que é uma expressão das condições históricas e sociais.

O ato também tem estreita relação com as capacidades. Para Sève (1979), as capacidades são o “conjunto das ‘potencialidades atuais’, inatas ou adquiridas, para efetuar seja que ato for, e seja qual for seu grau” (p. 438-439). Assim, para conhecer a infraestrutura da personalidade é necessário compreender o conjunto de atos que compõem a biografia (história do indivíduo), isso porque os atos são a base para a formação das capacidades dos indivíduos; e estas, numa relação dialética, são condição fundamental para a concretização do ato. Tal relação ato-capacidade é o que compõe, em grande medida, a infraestrutura da personalidade. Tal processo ocorre de dois modos, chamados por Sève (1979, p. 439) de setores:

chamo de setor I da atividade individual ao conjunto dos atos que produzem, desenvolvem ou especificam determinadas capacidades. Chamo de sector II ao conjunto dos atos que, colocando unicamente em ação as capacidades já existentes, produzem tal ou tal resultado a que o exercício dessas capacidades permite que cheguemos.

O modo como os setores I e II vão agir dependerá do *emprego do tempo* do indivíduo, pois, segundo o autor, o emprego do tempo contempla tanto o caráter de movimento e historicidade dos sujeitos, retratando a época e a sociedade do indivíduo, quanto a atividade que, para ele, corresponde à estrutura da personalidade.

O conceito de emprego de tempo é de fundamental importância para compreender a teoria de Sève (1979). Na sociedade capitalista o emprego do tempo é determinado pelas forças produtivas, pela divisão do trabalho e pela divisão de classes. Isso implica dizer que a infraestrutura da personalidade é influenciada pela infraestrutura da sociedade, o que não quer

dizer que a personalidade é simples reflexo social. É, na verdade, determinada internamente por características próprias, ao mesmo tempo em que é determinada externamente pelas condições sociais. Sève (1979) explica esse ponto do seguinte modo: internamente a infraestrutura da personalidade é a expressão das capacidades psicológicas construídas ao longo da biografia e do modo como foi empregado o tempo; externamente, diz Sève (1979, p. 490) é “impossível transformar livremente o seu emprego do tempo”, ou seja, a vontade individual é impotente diante da imposição social de como o indivíduo deve empregar seu tempo e, conseqüentemente, desenvolver suas capacidades da personalidade. Essa dinâmica contraditória que irá constituir a personalidade, em constante conflito e dupla determinação. Conforme descreve Sève (1979):

É certo que [...] os limites da contingência no interior da qual o indivíduo se move são, em si mesmos, socialmente determinados, mas, adentro desses limites, e principalmente daqueles que são fixados pelo capitalismo, o lugar do acaso, logo, de uma liberdade formal, não é de negligenciar. (p. 481).

A infraestrutura da personalidade é, então, interna e externamente desenvolvida. Para isso, o indivíduo, ao longo de sua biografia, atua por meio da atividade. Aquilo que ocorre internamente ou relacionado diretamente com o indivíduo Sève (1979) chama de “atividade concreta”, já o que é imposto externamente é chamado de “atividade abstrata”.

Podemos designar, de uma forma abreviada, a atividade pessoal do trabalho socialmente produtivo (no sentido do capitalismo) como sendo a atividade abstrata [...], visto que é na exata medida em que é abstrata que esta é socialmente produtiva, fato que constitui igualmente o essencial do seu caráter psicologicamente produtivo: é sobretudo através do poder de compra do salário que o trabalho assalariado intervém na produção e na reprodução da personalidade. E chamaremos atividade concreta a toda a atividade pessoal que se relacione diretamente com o próprio indivíduo, como, por exemplo, os atos de satisfação direta das necessidades pessoais, a aprendizagem de novas capacidades estranhas ao exercício e às exigências do trabalho social. (Sève, 1979, p.473).

Tanto atividade concreta quanto atividade abstrata vão contribuir para a compreensão da teoria da personalidade de Sève (1979). Além disso, os conceitos de ato, capacidade, biografia, setor I e II e emprego do tempo fundamentam sua teoria.

Dessa forma, as ideias apresentadas por Sève (1979) podem ser resumidas do seguinte modo: para compreender a infraestrutura da personalidade é necessário conhecer os atos que a compõem. Os atos são estruturas temporais que ligam o indivíduo e a sociedade que, também são base para a formação das capacidades numa relação dialética em que a capacidade de um indivíduo é composta por um conjunto de atos. Isso ocorre de dois modos: atos que produzem ou desenvolvem capacidades (setor I) e atos que colocam em ação as capacidades já existentes (setor II). Essa dinâmica é fundamental para compreensão da infraestrutura da personalidade, uma vez que a relação atos-capacidade compõem em grande parte a estrutura da atividade. O que ocorre e se relaciona diretamente com o indivíduo no desenvolvimento da personalidade Sève (1979) chama de “atividade concreta”, e o que é determinado externamente é chamado de “atividade abstrata”. Além disso, é por meio do emprego do tempo que o indivíduo executará a atividade concreta e a atividade abstrata. Na sociedade capitalista um indivíduo adulto, potencialmente produtivo, terá como predominante a atividade abstrata, a serviço do capital.

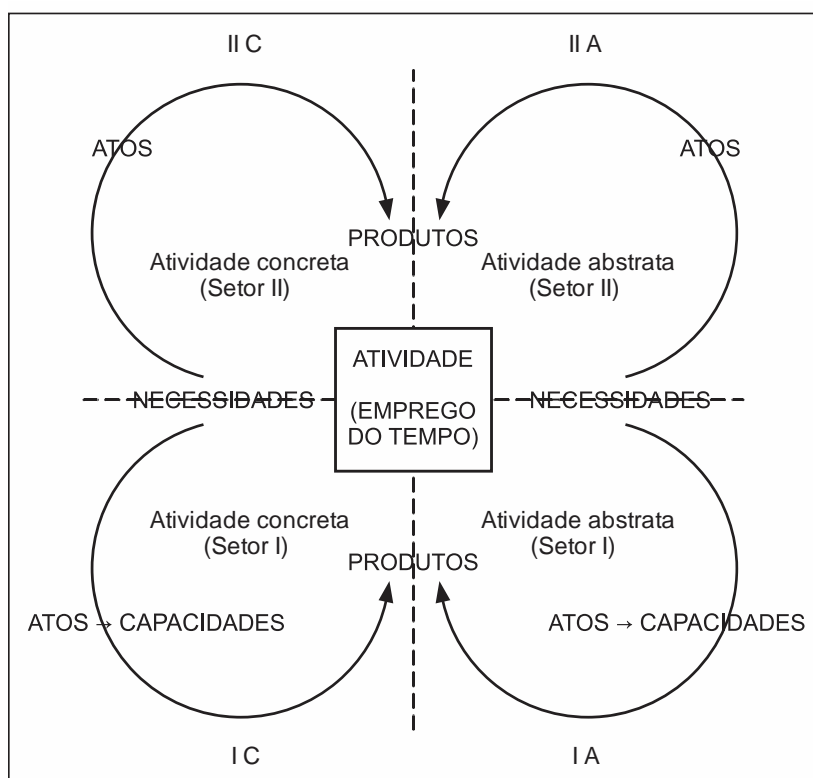
Nesse ponto chegamos ao que queríamos: explicar a atividade dominante do indivíduo pelo emprego que ele faz do tempo. Isso também pode ser eficiente para elaborar uma topologia geral da personalidade baseada no desenvolvimento etário, conforme cada fase da vida emprega o tempo.

A partir dessas ideias, Sève (1979) vai esquematizar uma topologia geral do emprego de tempo e da atividade, o que corresponde, segundo ele, à infraestrutura da personalidade. Segundo esse autor tal topologia contempla quatro ciclos fundamentais, conforme figura 01.

Os quatro ciclos apontados por Sève (1979) são denominados por ele de IIC, IIA, IC e IA. Essas denominações se explicam da seguinte forma: I significa o setor I; II corresponde ao setor II; C compreende a atividade concreta; e A é a atividade abstrata. Desse modo, IIC contém as características da junção da atividade concreta com o setor II, ou seja, “o conjunto de atos que põem em prática as capacidades a fim de retornarem diretamente ao indivíduo” (Sève, 1979, p. 486). Já o quadrante IC corresponde ao setor I em junção com a atividade concreta, o que corresponde ao “conjunto das aprendizagens em que se constituem e desenvolvem as capacidades que são postas em prática no âmbito da atividade concreta [próprio indivíduo]” (Sève, 1979, p. 487). A indicação IIA compreende a atividade abstrata

(trabalho social) em conjunto com o setor II, ou melhor, “é o conjunto dos atos em que consiste diretamente esse trabalho social” (Sève, 1979, p. 487). E, por fim, a seção a IA “é o conjunto das aprendizagens em que se constituem e desenvolvem as capacidades orientadas pela atividade social e pelas relações sociais objetivas em que esta se inscreve.” (Sève, 1979, p. 487).

**Figura 01: Topologia geral da atividade/emprego do tempo**



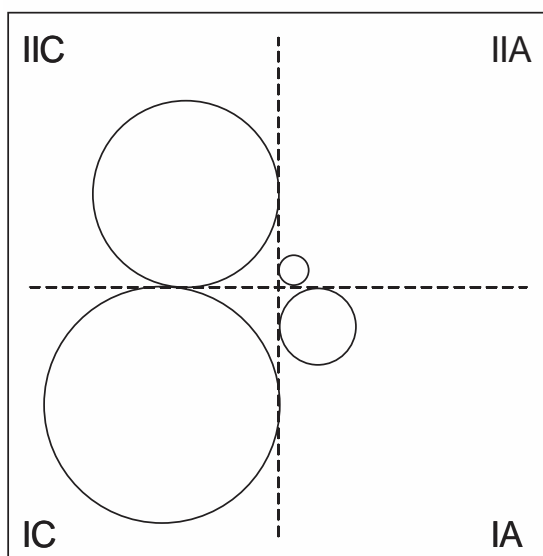
Fonte: Sève (1979, p. 486)

A partir dessa topologia geral, Sève (1979) elabora “um esboço hipotético de topologia geral das personalidades criadas no seio das formas de individualidade capitalista” (p.487). Conforme o emprego do tempo é feito em determinadas faixas etárias a percentagem de cada um dos quatro ciclos apresentam um tipo de configuração. Se uma criança tem seu emprego de tempo no quadrante IC com mais frequência, ele será maior, por exemplo. Desse modo, Sève (1979) elabora a tipologia para quatro faixas etárias<sup>17</sup>: uma criança em idade escolar, um estudante que não tem necessidade de trabalhar para pagar os estudos, um operário que não possui atividades de prazer pessoal e, por fim, de uma pessoa idosa que

<sup>17</sup> Sève (1979) deixa claro que sua concepção da personalidade não se baseia em tipologia e que essa é uma simplificação a partir de exemplos hipotéticos.

efetua alguns trabalhos sociais. Ou seja, infância, adolescência/juventude, fase adulta e velhice. Vejamos como isso se configura:

**Figura 02: Topologia de uma criança em idade escolar**



Fonte: Sève (1979, p. 487)

A figura 02 retrata a topologia do emprego de tempo de uma criança em idade escolar, o que presumimos, tenha em torno de 6 a 10 anos. Vemos que o maior quadrante é o IC, e posteriormente, o IIC, ou seja, segundo o esquema elaborado por Sève (1979) o emprego do tempo de uma criança em idade escolar ocorre majoritariamente com atividades individuais que produzem e desenvolvem capacidades (setor I) voltadas diretamente para o próprio indivíduo (atividade concreta); e, em menor escala, por meio de atividades que já contemplam capacidades existentes (setor II) voltadas diretamente para o próprio indivíduo. Sève (1979) descreve assim as características dessa topologia:

domínio das atividades de aprendizagem orientadas para o ciclo da personalidade concreta juntamente com o aspecto, extremamente subordinado, de preparação indireta para o trabalho social, importância dos atos de consumo concreto, ausência total de atividade abstrata, juntamente com, quando muito, uma participação nas prestações de serviços domésticos; a quase inexistência do que se refere ao lado direito do esquema, isto é, no respeitante à atividade abstrata, torna patente o fato de que a teoria da

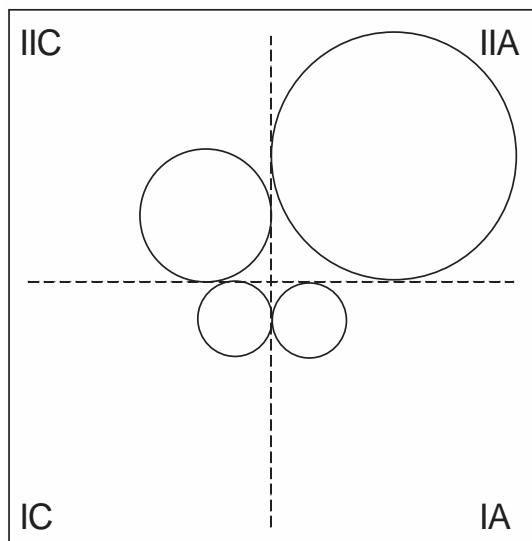
personalidade desenvolvida não possui ainda, num tal caso, muitas ocasiões para se manifestar no âmbito das suas diligências específicas. (p. 488).

Assim, segundo Sève (1979), uma criança em idade escolar apresenta características de desenvolvimento que são relacionadas diretamente a ela. O desenvolvimento de capacidades é muito grande nesta fase e as capacidades já existentes estão sendo postas em prática a todo o momento.

A outra topologia elaborada por Sève (1979) refere-se a um estudante que não tem necessidade de trabalhar para pagar os estudos (adolescente/jovem). Essa é a topologia que pretendemos analisar com maiores detalhes, por isso a deixaremos para análise posterior.

A fase posterior é a de um operário que não possui atividades de prazer pessoal, um adulto trabalhador, conforme esquematiza Sève (1979):

**Figura 03: Topologia de um operário que não possui atividades de prazer pessoal**



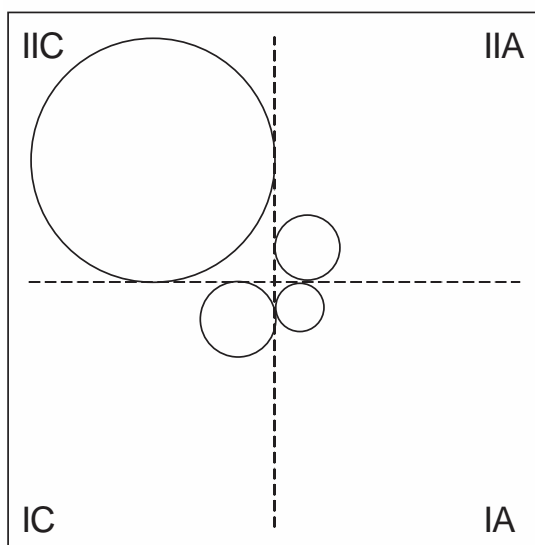
Fonte: Sève (1979, p. 487)

Segundo a figura 03 um adulto trabalhador concentra suas atividades no setor IIC, mostrando que o domínio de suas práticas está relacionado diretamente ao trabalho socialmente produtivo (atividade abstrata) por meio de capacidades já existentes (setor II). Apresenta pouco ou nada de atividades que estão voltadas a si mesmo. Sève (1979) descreve essa topologia do seguinte modo: “domínio esmagador da atividade abstrata, sendo a

aquisição de novas capacidades correspondentes reduzida a quase nada, importância limitadas das atividades concretas em geral, sobretudo no respeitante ao sector I.” (p. 488-189).

Contraditoriamente ao esquema de um adulto trabalhador, o emprego de tempo de uma pessoa idosa, que exerce alguns poucos trabalhos sociais, apresenta grande característica de atividades voltadas ao próprio indivíduo.

**Figura 04: Topologia de uma pessoa idosa que exerce poucos trabalhos sociais**



Fonte: Sève (1979, p. 487)

Um idoso, segundo a figura 04, tem como quadrante dominante o IIC. Isso mostra que nessa fase o emprego do tempo ocorre predominantemente em atividades voltadas a si mesmo (atividade concreta) por meio de capacidades já dominadas (setor II). Assim, nesta topologia ocorre o “domínio absoluto das atividades de consumo concreto, redução extrema dos outros sectores, particularmente das aprendizagens abstratas.” (Sève, 1979, p. 489).

Todas essas fases descritas por Sève (1979) retratam de modo didático as características e as atividades em cada idade a partir do emprego do tempo dos indivíduos. A partir dessa teoria e também com base nos estudos de Tolstij (1989) podemos elaborar o modo como ocorre o desenvolvimento do jovem universitário.



### 3.2.2 O desenvolvimento do jovem universitário a partir das teorias de Lucien Sève e Alexandr Tolstij

O período da juventude diferencia-se da adolescência por alguns motivos. Segundo (Tolstij, 1989), este último tem como as principais vivências a vida escolar, porém, almeja e projeta sua vida adulta. Já o jovem, além da consciência e ideias da vida adulta, participa de maneira efetiva de condições da vida do adulto. “Participa dela de maneira real porque já é acessível aquilo que para o adolescente não é (casamento, serviço militar, direitos eleitorais etc.)<sup>18</sup>”. (Tolstij, 1989, p. 155).

Ainda segundo Tolstij (1989), na infância e na adolescência o ritmo de desenvolvimento cronológico não necessariamente acompanha o desenvolvimento cultural, isso porque, conforme já assinalamos, a periodização tem como elemento central a condição histórica e social. Já na juventude o desenvolvimento entra em um processo de harmonização, pois as condições culturais exigem isso. Exemplos disso são: a constituição de uma família, a iniciação na atividade de trabalho, participação na vida social e política, reponsabilidade civil etc.

Tolstij (1989) vai relatar que a juventude é uma idade muito valorizada socialmente. O jovem, além de apresentar uma beleza física desejada e estabelecida culturalmente, insere-se definitivamente nas relações sociais, pode não depender financeiramente da família e adquire mais facilmente conhecimentos, habilidades e costumes. Além disso, o mundo contemporâneo, escreve Tolstij (1989), ampliou o prazo para o jovem preparar-se profissionalmente. Por isso, o desejo de ser jovem eternamente é buscado pelos adultos.

Em relação à atividade dominante, o jovem pode apresentar tanto a atividade de estudo e profissionalização como a atividade de trabalho. Isso vai depender de como ele organiza a vida após a adolescência. Dados estatísticos demonstram que, em 2011, 4.813.301 jovens de 18 a 29 anos estavam matriculados no Ensino Superior e que a população dessa faixa etária no mesmo ano era de 30.982.604, ou seja, a taxa de jovens que não frequentam este nível de ensino é de 84,46% (IBGE, 2011). Assim, esses jovens realizam outra atividade, que não é a de estudo. Para esta parcela da população jovem atribuímos como atividade dominante a atividade de trabalho.

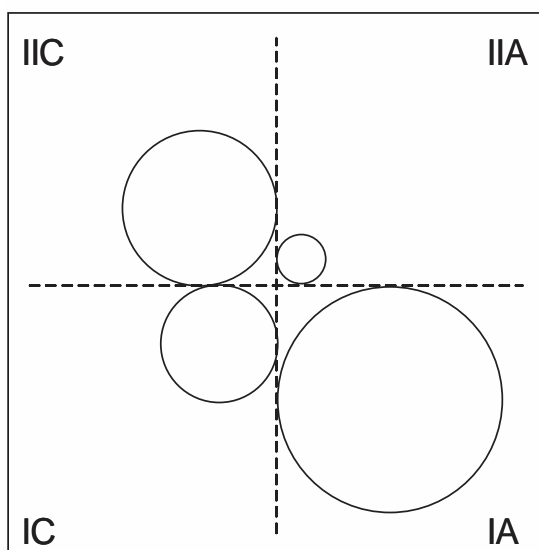
---

<sup>18</sup> Esse texto é denominado de “El hombre y la edad” e publicado em espanhol. A tradução dos excertos foi feita pelo autor deste trabalho.

Já para os jovens que estão matriculados no Ensino Superior a atividade dominante se modifica. Segundo Dados de 2008 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, mostrada por Nunes (2012) 70,5% dos estudantes do Ensino Superior trabalhavam durante o período de graduação e outros 29,5% não precisavam trabalhar. Considerando somente as IES particulares o número de alunos que trabalhavam sobe para 74,4%. Nas IES públicas esse número cai bastante, mostrando uma porcentagem de 57,2% de alunos trabalhadores. Isso mostra, segundo Nunes (2012, p. 190), que “o ensino superior privado é quem mais dá acesso aos egressos do ensino básico público, e que necessitam do trabalho para sustentar seus estudos”.

A partir dessas configurações podemos identificar dois grupos de jovens no Ensino Superior: os que se dedicam exclusivamente aos estudos e os que estudam e trabalham. No primeiro grupo se enquadra a topologia elaborada por Sève (1979) que deixamos para apresentar agora. Ela refere-se a um estudante que não tem necessidade de trabalhar para pagar os estudos.

**Figura 05: Topologia de um estudante que não tem que trabalhar para pagar os estudos**



Fonte: Sève (1979, p 487)

Conforme mostra a figura 05, o ciclo de maior emprego de tempo de um estudante é o IA, seguido de uma pequena proporção do IIC. Ou seja, estes jovens apresentam predominantemente atividades que produzem e desenvolvem capacidades (setor I) relacionadas ao trabalho produtivo ou ligadas a ele (atividade abstrata); e, em menor escala, por atividades

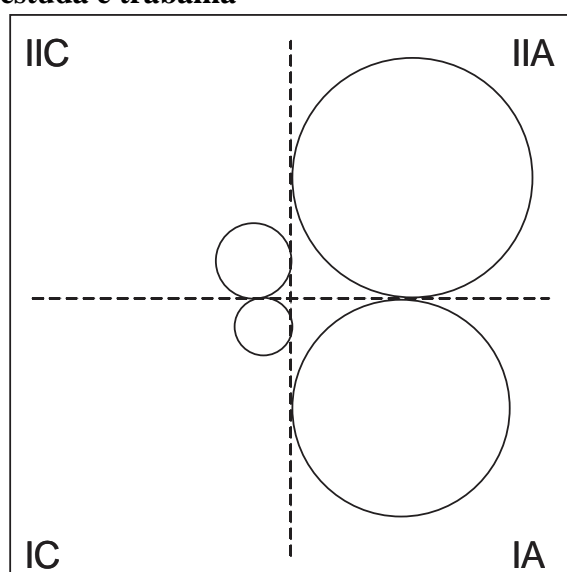
realizadas por capacidades já existentes (setor II) ligadas diretamente ao próprio indivíduo (atividade concreta). A explicação dessa topologia é assim descrita por Sève (1979):

domínio das aprendizagens da futura atividade abstrata, aprendizagens essas que possuem, além disso, de forma secundária, um carácter de aprendizagem concreta, importância das atividades de consumo concreto, ausência quase total, também neste caso, de atividade abstrata”. (p. 488)

Portanto, um estudante que está se preparando para o trabalho social. Ele realiza atividades que produzem novas capacidades que serão utilizadas se voltar às tarefas socialmente produtivas. Ou seja, está se preparando para o trabalho alienado da sociedade capitalista, pois quase não apresenta características que põem em prática o desenvolvimento de novas capacidades voltadas a si mesmo. Evidencia-se que o quadrante IIA – que tem bastante destaque no adulto – não está presente nesse grupo, pois esses estudantes não executam atividades relacionadas ao trabalho. Assim, a atividade dominante desses jovens é o estudo e formação profissional.

O segundo grupo (os que estudam e trabalham) apresenta a topologia organizada de modo diferente. A partir de como emprega o tempo, elaboramos a topologia para este caso, exposto na figura 06.

**Figura 06: Topologia de um jovem que estuda e trabalha**



Fonte: o autor

O emprego de tempo do jovem descrito na figura 06 concentra-se nos ciclos IIA e IA. Os dois contemplam a atividade abstrata. Porém, um quadrante está relacionado às atividades vinculadas à capacidades já existentes (setor II) e outro à atividades que produzem e desenvolvem capacidades (setor I). Ou seja, o ciclo IIA se refere ao emprego do tempo no trabalho e o IA aos estudos. Nota-se, contudo, que os demais quadrantes relacionados à atividade concreta, ou seja, ao próprio indivíduo, quase não existem. Isso porque o emprego do tempo é quase exclusivamente investido nos estudos e no trabalho. Assim, esse grupo de jovens pode apresentar ou a atividade de trabalho ou a atividade de estudo e profissionalização como atividade dominante. Esse é um ponto bastante complexo, porque se formos estudar a biografia de alguns jovens que estudam e trabalham no Ensino Superior poderemos encontrar universitários cuja atividade dominante é o estudo e a formação profissional – neste caso, o trabalho constitui-se uma forma de garantir o pagamento de sua carreira universitária; de outro modo, o trabalho pode se constituir como atividade dominante – sendo o estudo uma necessidade para se manter na ocupação profissional. O que definirá a atividade dominante é a biografia de cada um.

Sève (1979) descreve que a biografia “tem essencialmente por tarefa a *captação das estruturas*, das contradições, da dialética da vida pessoal, por meio da qual se constitui e transforma a personalidade singular e se *desenvolve a atividade*.” (p. 536, grifos nossos). Assim, quando pensamos no jovem universitário devemos considerar – além do contexto histórico e social, da qualidade do processo de escolarização que os jovens receberam no ensino fundamental e médio, de como empregam o tempo – o que a biografia revela em relação à atividade dominante.

Desse modo, vemos que a atividade dominante do jovem universitário pode ser diferente de acordo com a biografia e de como emprega o tempo. Os que não têm a possibilidade de frequentar o Ensino Superior e logo que concluem o ensino básico se inserem no mercado de trabalho têm como atividade dominante a *atividade de trabalho*; os que se dedicam exclusivamente aos estudos têm a *atividade de estudo e formação profissional*; e os que trabalham e estudam podem ter ou a *atividade de trabalho* ou a *atividade de estudo e formação profissional* como atividade dominante.

### **3.3 Breves considerações sobre o desenvolvimento e aprendizagem do jovem universitário**

Conforme apresentado anteriormente, as mudanças históricas e sociais produziram uma população de jovens que postergam a entrada na fase adulta, priorizando a realização de um curso superior e/ou a entrada no mercado de trabalho e a busca de uma profissão. Considerando o conceito de situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1996) e de atividade dominante (Leontiev, 2004), é por meio da atividade e das relações sociais que ocorre o desenvolvimento. Assim, se um jovem que estuda e trabalha e tem como atividade dominante o trabalho (geralmente a classe trabalhadora), o estudo será uma atividade secundária e, conseqüentemente poderá não desenvolver suas potencialidades para os estudos. Além disso, o emprego de tempo dessa pessoa para afazeres relacionados a si próprio é escasso (figura 06). Já um jovem que tem como atividade dominante o estudo e a formação profissional apresenta melhores condições para realizar os estudos.

A partir disso, podemos considerar que tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem desses dois grupos que frequentam o Ensino Superior são diferentes. O olhar sobre esses estudantes também deve ser, o que não quer dizer que deve haver flexibilidades em relação ao modo como o conhecimento é ensinado, mas sim que o Ensino Superior necessita de instrumentos mediadores capazes de auxiliar esses grupos de modo que possam ter condições necessárias de desenvolvimento.

Vigotski (2008a) relata que o nível de desenvolvimento próximo não pode ser muito distante do nível de desenvolvimento real a ponto de a interferência do professor na zona de desenvolvimento próximo ser incompreensível, como também não deve ser muito próximo a ponto de o aprendiz não se orientar para as potencialidades do aluno. Assim, é necessário que os alunos tenham condições necessárias para o aprendizado dos conceitos ensinados no Ensino Superior. O ensino deve ser encaminhado para o desenvolvimento máximo das potencialidades dos jovens. Considerando que os dois grupos de jovens que expusemos podem apresentar condições mínimas diferentes, é necessário que a Instituição de Ensino Superior promova o desenvolvimento deles para que estejam em níveis semelhantes no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, se um aluno não se apropriou de conteúdos básicos no ensino médio fundamentais para a apropriação de novos conteúdos (nível de desenvolvimento real) que serão ensinados no nível de graduação, de nada adianta agir em um nível de desenvolvimento próximo muito distante. É necessário, neste caso, incidir em um

nível de desenvolvimento próximo que promova o aluno a um novo patamar, aquele esperado para o nível de ensino em que está. Nesse ponto que nossa defesa é a de que todos tenham condições de aprender os conteúdos propostos no Ensino Superior.

Deixamos claro que não estamos negando o fato de termos no Brasil o ensino médio de baixa qualidade. Aliás, entendemos que esse é o fator principal a ser melhorado para que índices de reprovação e desistência no Ensino Superior não sejam tão expressivos. Um exemplo disso se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, que mede a qualidade da educação a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013b). A nota média das escolas públicas no ensino médio é de 3,7 (em uma escala que varia de zero a dez), sendo que na administração pública esse número cai para 3,4.

Esse quadro ilustra de modo muito simplificado que a aprendizagem esperada em relação aos alunos que ingressam no Ensino Superior é falha. Assim, compreendemos que as Instituições de Ensino Superior e as pessoas envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem (incluindo os psicólogos) necessitam realizar duas importantes ações para promover o desenvolvimento dos discentes: a primeira é a de cobrar sistematicamente dos órgãos competentes a qualidade da educação básica, que pode ser realizada por meio de estudos e pesquisas, divulgando-as nos poderes executivo e judiciário, por exemplo; a segunda é a de assegurar que os alunos que não têm conhecimentos esperados para a graduação possam contar com recursos educacionais que possibilitem a apropriação e o aprendizado dos conteúdos necessários para o professor incidir sobre o nível de desenvolvimento próximo, que pode ser feito por meio de programas de apoio e de nivelamento com conhecimentos básicos do ensino médio.

Nesse contexto de discrepâncias entre aqueles que frequentam o Ensino Superior é que o psicólogo atuará. Se o psicólogo almeja ter uma atuação que vise à aprendizagem dos universitários e, conseqüentemente, o desenvolvimento deles, é preciso ter claras as condições oferecidas pela sociedade e pelo ensino de graduação. Desse modo, entendemos que tanto os problemas que existem no Ensino Superior (conforme seção anterior) quanto as teorias do desenvolvimento do jovem necessitam ser instrumentos teóricos desse profissional para a elaboração de práticas que busquem uma educação de qualidade e que ofereça condições para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Assim, cabe ao psicólogo compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem relacionado às condições que os alunos têm para a apropriação do conhecimento, que vão desde a formação dos professores, a estrutura física oferecida pela universidade (biblioteca, laboratório etc.), até o modo como empregam tempo e desenvolvem a atividade dominante. Dessa forma, veremos na próxima seção como os psicólogos escolares que atuam no Ensino Superior estão compreendendo o seu papel frente ao fracasso escolar neste nível de ensino.

#### **4. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA AMOSTRA DO PANORAMA ATUAL**

Conforme apresentamos na seção anterior, o estudo do jovem universitário assinala para a importância do psicólogo escolar compreender o processo de ensino e aprendizagem do público que frequenta o Ensino Superior. Além disso, outras questões também revelam-se importantes em relação a atuação desse profissional. É o que pretendemos mostrar nesta seção.

Assim, o objetivo desta seção é apresentar a pesquisa realizada com 13 psicólogos que atuam no Ensino Superior. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, por meio do parecer 502.240, com data de relatoria de 18 de dezembro de 2013, conforme o Anexo 01.

Foram entrevistados psicólogos atuantes em Universidades Federais que aderiram ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, pois tal política está relacionada à redução das taxas de evasão e melhoria do desempenho dos estudantes, por meio de atendimentos e acompanhamento dos alunos. Nesse sentido, algumas universidades contrataram psicólogos para reduzir esses índices, ou seja, para minimizar o fracasso escolar. Por isso, elencamos esse público para nossa pesquisa.

Para chegar a esses profissionais, fizemos um levantamento via *internet* dos termos de pactuação apresentados ao MEC pelas instituições. Encontramos doze desses documentos disponíveis. Após esse levantamento, analisamos quais as universidades apresentaram o serviço de Psicologia como proposta para atingir as metas do REUNI, ou seja, para reduzir o fracasso escolar. Assim, chegamos ao número de seis instituições que contavam com este profissional no documento. A partir disso, entramos em contato com as universidades para solicitar autorização para realizar a pesquisa. Quatro delas aceitaram participar deste processo. Portanto, contatamos os profissionais que atuavam nessas instituições por telefonemas e agendamos as entrevistas. As mesmas foram feitas por telefone ou internet – de acordo com a disponibilidade dos entrevistados –, gravadas e transcritas<sup>19</sup>. As universidades participantes

---

<sup>19</sup> Palavras pronunciadas de modo diferente da norma culta (como as expressões “né”, “pra”, “tava”) foram excluídas ou adequadas, conforme propõe Manzini (2006).



pertencem a quatro Estado: duas situadas no Paraná, uma no Rio Grande do Sul e uma em Santa Catarina<sup>20</sup>.

Festinger e Kats (1974) afirmam que a entrevista, assim como o questionário, é um instrumento de pesquisa social que permite a coleta de dados referentes a percepções, atitudes e opiniões. Portanto, não é possível afirmar que os dados apresentados pelos entrevistados retratem a prática profissional exercida por eles, mas apontam a opinião, os seus sentimentos e posicionamentos perante os fatos ocorridos e sobre as problemáticas apresentadas, nas questões propostas nas entrevistas.

De acordo com Selltiz, Wrightsma e Cook (1974), na entrevista é dada grande ênfase à descrição verbal da pessoa para obtenção de informações quanto aos estímulos ou experiências a que está exposta. Segundo esses autores, a técnica de entrevista “é a mais adequada para a revelação de informações sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada” (p. 272).

As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, seguiram um roteiro básico<sup>21</sup>, o que possibilitou comparações entre os vários sujeitos entrevistados, assegurando a articulação com os objetivos da pesquisa e proporcionando, no momento em que desenvolvemos a entrevista, a exploração de assuntos de interesse levantados pelo entrevistado. Por outro lado, o caráter semiestruturado da entrevista ofereceu oportunidade ao entrevistado para discorrer com certa liberdade sobre uma série de temas ligados aos objetivos da pesquisa, de modo a expressar o que pensava e sentia a respeito.

O roteiro utilizado para a entrevista foi organizado em dois eixos. O primeiro buscou realizar um levantamento do perfil dos psicólogos, contendo informações como sexo, idade, ano e local da formação, experiência profissional e tempo de trabalho no Ensino Superior. O segundo buscou obter informações relacionadas à prática profissional e as concepções sobre a Psicologia no Ensino Superior. Foram tratados temas como a forma de contratação, o órgão institucional a que estão vinculados, o objetivo do trabalho, as atividades realizadas, os instrumentos de trabalho, o espaço físico que utilizam, a vinculação que têm com o REUNI, as dificuldades encontradas, a concepção sobre as causas do fracasso escolar no Ensino Superior, as ideias de como o psicólogo escolar pode atuar na graduação, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e a teoria que utilizam em sua atuação.

---

<sup>20</sup> Conforme solicitação das instituições, elas não serão caracterizadas, tampouco nomeadas.

<sup>21</sup> O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice 01.

Consideramos que a pesquisa não visa analisar a situação específica desse grupo de psicólogos na forma de simples constatação e descrição das singularidades dos pesquisados, como se tais individualidades fossem independentes do contexto social, econômico, político e ideológico que caracterizam a sociedade contemporânea como um todo. Procuramos trabalhar com a dialética do universal e do particular. Nesse aspecto, Lukács (1970) mostra como Marx trabalhou, em sua obra, com essa dialética:

Trata-se sempre de esclarecer a forma concreta de sua relação [entre o particular e o universal], caso por caso, em uma determinada situação social, com respeito a uma determinada relação da estrutura econômica, mas também – o que é decisivo – de descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam essa dialética. De uma similar análise concreta, surge sempre e por toda parte a relativização da dialética do universal e do particular, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação de forma particular, mas pode também ocorrer que o universal se dilate e anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade e vice-versa. (p. 84-85).

Assim, a própria dialética entre universal e particular não pode ser resumida numa única, imutável e universal fórmula. O pensamento científico deve buscar compreender como o particular e o universal se relacionam, em cada situação específica. Do nosso ponto de vista, podemos dizer que nossas análises não se pautaram na neutralidade; o nosso método de análise procurou pautar-se na historicidade dos fenômenos humanos.

O método não deve desdenhar a lógica formal, mas retomá-la. [...] É a consciência da forma, do movimento dialético que este tem em si, que o impele para a frente, incluída a forma. A lógica dialética acrescenta, à antiga lógica, a captação das transições, dos desenvolvimentos, da “ligação interna e necessária” das partes no todo. (Lefebvre, 1979, p. 21).

Em relação á dialética podemos estabelecer relação com as três Leis da Dialética: 1) lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); 2) lei da interpenetração dos

contrários; 3) lei da negação da negação. (Konder, 2000). Em relação à primeira: se pensarmos que a ciência psicológica é produto da histórica, não podemos afirmar que a Psicologia surgiu em determinada época ou data repentinamente. As progressivas mudanças sociais do capitalismo foram determinando a necessidade de uma ciência para compreender os fenômenos individuais. Da mesma forma, as áreas de atuação do psicólogo surgem paulatinamente a partir de transformações sucessivas da sociedade que levam a demandar este profissional. O germe da atuação do psicólogo no Ensino Superior encontra-se nas primeiras tentativas de diminuir os índices de desistências ou de reprovação dos alunos.

Sobre a segunda lei, considera-se que formas aparentemente opostas são interdependentes. Assim, se nos primórdios da Psicologia Escolar e Educacional a abordagem era tradicionalmente pelo viés individualista, a elaboração de propostas diferentes só surgiram porque existiu um questionamento em relação a ela. Ou seja, a perspectiva crítica sobre a atuação do psicólogo é resultado da atuação tradicional. Assim, podemos considerar que os modelos diferentes de compreender o ser humano e de formas de atuação são na verdade o que constituem as várias formas com que a Psicologia de modo geral é composta.

E, por fim, a terceira: quando propusermos alternativas para a atuação do psicólogo no Ensino Superior não estaremos elencando algo novo, mas modificando aquilo já existente. Ou seja, a transformação ocorre não somente por meio daquilo que iremos propor, mas, também e, especialmente, pela alteração daquilo que se é diferente do que será proposto. “O pensamento avança reunindo aquilo que separou; mas deve estar claro que essa separação; por sua vez, tem um fundamento nas diferenças e nos múltiplos aspectos do real.” (Lefebvre, 1979, p. 180).

Desse modo, para atingir tal proposta organizamos esta seção de modo a contemplar as informações obtidas por meio das entrevistas, fazer uma análise qualitativa das mesmas e, por fim, apresentar algumas propostas e sugestões que apontam para uma atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior por meio de uma perspectiva crítica.

#### **4.1 Perfil dos psicólogos entrevistados**

O resultado das entrevistas mostra que o perfil dos entrevistados se caracteriza por serem mulheres com idade inferior a 33 anos e formados há menos de 10 anos. A prevalência do sexo feminino é evidente, atingindo o patamar de 92,31%, conforme tabela 04. Segundo

pesquisa do Conselho Federal de Psicologia (CFP) o índice de profissionais mulheres no Brasil é de 88%. Tal pesquisa foi realizada com 169 psicólogos e 1.331 psicólogas e levantou dados quantitativos e qualitativos do trabalho dessas profissionais, culminando na elaboração de um livro denominado de “Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho” (Lhullier, et al., 2013).

Essa maioria se confirma quando observamos as matrículas no Ensino Superior em 2013 correspondem a 55,5% de sexo feminino e 44,5% masculino (INEP, 2014a), o que ainda mostra maior parte feminina frequentando o Ensino Superior, mas distante do quadro da Psicologia. O Censo da Educação Superior de 2013 revela que foram feitas 179.892 matrículas em cursos de Psicologia, sendo 81,35% realizadas por mulheres. Tais dados revelam que o sexo feminino é predominante tanto no Ensino Superior de modo geral, na Psicologia – em maior grau – e em relação a entrada dos novos alunos (um pouco abaixo da média de profissionais já formados).

**Tabela 04. Sexo dos entrevistados**

<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Feminino	12	92,31
Masculino	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

A idade dos profissionais entrevistados em nossa pesquisa é de 28 a 45 anos, sendo que 76,92% têm de 28 a 33 anos, mostrando prevalência de pessoas jovens e formados recentemente, entre cinco a oito anos. A tabela 05 mostra que apenas um dos entrevistados tem idade acima de 39 anos. Esse quadro se assemelha ao apresentado pelo CPR em relação às profissionais mulheres, que assinala que 51% delas têm de 20 a 39 anos. Segundo Lhullier et al. (2013), esses números são resultado da “expansão dos cursos de graduação de Psicologia no país e o conseqüente aporte de jovens profissionais no mercado” (p. 22).

**Tabela 05. Idade**

<b>Idade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
28-30	5	38,46
31-33	5	38,46
34-36	1	7,69
37-39	1	7,69
40-42	0	0
43-45	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Em relação ao ano de formação, nossa investigação apontou que sete foram contratados antes de 2007, conforme tabela 06 – quando a universidade já havia aderido ao REUNI. Os demais iniciaram seus trabalhos de 2007 a 2009, durante o período de implantação do programa – que foi de 2007 a 2012. Ou seja, 46,14% foram efetivados em função dos recursos disponibilizados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para realizarem concursos públicos e contratarem profissionais para minimizar índices do fracasso escolar, conforme já mostramos anteriormente.

**Tabela 06. Ano/categoria administrativa da formação**

<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
1994	1	7,69
2000	1	7,69
2001	1	7,69
2005	1	7,69
2006	3	23,07
2007	2	15,38
2008	2	15,38
2009	2	15,38

<b>Categoria administrativa</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Pública	7	53,83
Privada	6	46,17

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Sobre a categoria administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em que fizeram o curso de graduação, os psicólogos revelaram que 46,17% se formaram em uma IES privada e 53,83% em pública. Ressaltamos também que todos os entrevistados foram contratados via concurso público.

Quanto à qualificação dos profissionais, percebemos pela tabela 07 que as áreas de especialização dos entrevistados são variadas, que vão desde a especialização em recursos humanos até o mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. O que podemos destacar a princípio é que grande parte dos psicólogos tem especializações em áreas que priorizam o atendimento clínico, tal como especialização em psicanálise, terapia de família, Psicologia analítico-comportamental, análise do comportamento e neurociência.

**Tabela 07. Área da pós-graduação dos psicólogos**

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
MBA em gestão de recursos humanos/gestão de pessoas	2	15,38
Especialização em terapia de família	1	7,69
Mestrado em Psicologia e especialização psicanálise	1	7,69
Especialização em saúde coletiva	1	7,69
Especialização em Psicologia hospitalar	1	7,69
Especialização em Psicologia analítico-comportamental	1	7,69
Especialização em dinâmica de grupos	1	7,69
Mestrado em análise do comportamento	1	7,69
Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem	1	7,69
Mestrado em ensino de ciências	1	7,69
Mestrado em Psicologia (Psicologia experimental, neurociências e comportamento)	1	7,69
Não tem	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

A experiência profissional com clínica e com a assistência social são as de maior frequência entre os entrevistados, como mostra a tabela 08. São 30,76% dos profissionais que já atuam em clínica particular e a mesma porcentagem de psicólogos que trabalharam na assistência social. Três dos entrevistados (23,88%) não tiveram outro vínculo trabalhista antes de iniciarem no Ensino Superior. E apenas 7,69% dos psicólogos atuaram em uma instituição de ensino. Aparecem também como experiências profissionais as áreas hospitalar (hospital e cooperativa médica), jurídica (penitenciária), de saúde mental (CAPs e hospital psiquiátrico), de educação especial (APAE) e organizacional (empresa).

**Tabela 08. Experiência profissional<sup>22</sup>**

<b>Área/local</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Clínica particular	4	30,76
Centro de referência especializado de assistência social (CREAS) / Centro de referência de assistência social (CRAS)	4	30,76
Não tem	3	23,88
Centro de atenção psicossocial infantil - CAPs-I	2	15,38
Hospital	2	15,38
APAE	1	7,69
Penitenciária	1	7,69
Hospital psiquiátrico	1	7,69
Empresa	1	7,69
Cooperativa médica/plano de saúde	1	7,69
Escola municipal	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

<sup>22</sup> Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.

A tabela 09 assinala que 76,9% dos entrevistados atuam no Ensino Superior há cinco anos ou menos, sendo que 30,76% estão há somente dois anos nesta área. Considerando que três não tiveram experiências profissionais antes e que a maioria está há menos de seis anos nessa área, podemos destacar que é recente a participação dos entrevistados como psicólogos no Ensino Superior.

**Tabela 09. Tempo de trabalho no Ensino Superior**

<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
2 anos	4	30,76
4 anos	4	30,76
5 anos	2	15,38
7 anos	1	7,69
9 anos	1	7,69
13 anos	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Assim, o perfil dos entrevistados se resume do seguinte modo: a maioria é mulher, têm idade prevaiente entre 28 a 39 anos, a maior parte tem de cinco a oito anos<sup>23</sup> de formação, têm predominantemente especializações em áreas diferentes da escolar e a experiência profissional antes de entrarem no Ensino Superior é bem diversa – sendo as áreas clínica e de assistência social as de maiores expressões.

#### **4.2 A atuação dos psicólogos no Ensino Superior: objetivos, alvo de intervenção, atividades executadas e concepções práticas e teóricas**

Neste item, abordaremos a relação entre a atuação do psicólogo escolar e o fracasso escolar por meio das informações obtidas nas entrevistas. Buscamos esclarecer a partir de nossas análises como a Psicologia Escolar e Educacional se posiciona diante da realidade educacional do Ensino Superior. Será que os profissionais entrevistados atuam nos moldes tradicionalmente adotados por esta ciência, desconsiderando o contexto social e educacional do público que atendem ou trabalham de modo crítico, com propostas que buscam a apropriação do conhecimento científico pelos alunos?

<sup>23</sup> Como as entrevistas foram realizadas no ano de 2014, consideramos esse marco para nossas análises.

Para responder essa questão, iniciamos nosso estudo mostrando como os psicólogos estão vinculados institucionalmente. Essa questão revela-se importante porque entendemos que o setor tem seus próprios objetivos na universidade. Em um setor de Recursos Humanos, por exemplo, o psicólogo atuará de acordo com a Psicologia Organizacional. Já em um setor de saúde, este profissional exercerá suas funções de acordo com a Psicologia clínica ou hospitalar. No caso dos entrevistados, podemos perceber, conforme a tabela 10, que todos estão vinculados a um órgão que trabalha diretamente com a educação, seja por meio da assistência ao aluno ou diretamente a um órgão educacional, como o departamento de educação.

**Tabela 10. Vinculação institucional**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Departamento/ Núcleo de Apoio ao estudante / Núcleo de assuntos estudantis [vinculado a Pró-reitoria de assistência/assuntos estudantil (s)]	4	30,76
Departamento de Educação (vinculado à Diretoria de graduação e educação profissional)	4	30,76
Núcleo de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil (Vinculado ao Departamento de Educação e Diretoria de graduação e educação profissional)	3	23,07
Pró-reitoria de Assuntos Estudantis	2	15,38

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Além disso, a maioria está lotada em uma divisão que realiza ações diretamente com os alunos (apoio ao estudante, assuntos estudantis, assistência estudantil), correspondendo a 76,9% do total. Isso se confirma quando observamos os dados da tabela 11, que mostra que 84,59% têm como alvo de intervenção somente alunos, ou seja, pouco mais de 15% deles trabalham com outros públicos, como os professores, por exemplo. Tais verificações assinalam que os objetivos de trabalho e as ações também podem estar voltadas para os discentes.

**Tabela 11. Alvo de intervenção**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Somente alunos	11	84,59
Gestão, coordenação de curso, departamentos acadêmicos, diretoria de área, professores e alunos	1	7,69
Alunos e professores	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior



Na tabela 12 fica evidente o aspecto relacionado ao atendimento dos alunos. A maioria relata que o objetivo do trabalho tem uma ligação direta com a permanência dos alunos na instituição e com a diminuição dos índices de evasão da universidade, sendo 61,52% das respostas nesse sentido. Se considerarmos que uma das metas do REUNI é a de elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais em 90%, vemos que existe uma relação dos objetivos de trabalho do psicólogo com a proposta dessa política educacional.

**Tabela 12. Objetivo do trabalho<sup>24</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Proporcionar ao aluno a permanência no Ensino Superior com qualidade / Diminuir /combater os índices de evasão e retenção / aumentar o rendimento do aluno / contribuir com o que possa dificultar a permanência dos universitários	8	61,52
Trabalhar a adaptação do aluno à universidade / auxiliar no bom desenvolvimento acadêmico dos alunos	2	15,38
Promover melhoria no processo de ensino e aprendizagem/contribuir com o processo de ensino e aprendizagem	2	15,38
Pensar o sujeito aluno dentro da universidade	1	7,69
Levar a universidade a ser mais crítica, mais democrática	1	7,69
Atender o estudante que tem algum nível de adoecimento psíquico	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Para atingir os objetivos de trabalho, os entrevistados relatam que em 92,28% das vezes realizam atendimento individualizado, semelhante a um trabalho de aconselhamento e/ou psicoterapia breve, conforme a tabela 13. Somente 7,69% atuam junto a professores, oferecendo orientação em relação aos alunos. Poucos relatam trabalhar com projetos, grupos e oficinas que têm como tema o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de a grande maioria atuar com foco individual, algumas atividades se apresentam como alternativas dessa perspectiva: projetos/oficinas em grupo relacionado a métodos de estudo, auxílio a programa de monitoria, recepção de calouros, projeto sobre diversidade, orientação para professores sobre os aluno e consultoria de empresas juniores.

<sup>24</sup>Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.

**Tabela 13. Atividades executadas<sup>25</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Atendimento individual por diversas questões (comportamental, acadêmica, familiares etc.) / plantão psicológico / psicoterapia breve / acolhimento / orientação	12	92,28
Atendimento/acompanhamento dos alunos com dificuldade na escolha/orientação profissional (por meio de projeto em grupo)	4	30,76
Atendimento/acompanhamento dos alunos com dificuldade acadêmica / ensino e aprendizagem (individualmente)	3	23,07
Encaminhamento para psicólogos clínicos	3	23,07
Projetos/oficinas em grupo relacionado a métodos de estudo	2	15,38
Auxílio a programa de monitoria	2	15,38
Atendimento a alunos com necessidades especiais	1	7,69
Recepção de calouros	1	7,69
Avaliação do docente pelo discente	1	7,69
Projeto sobre diversidade religiosa	1	7,69
Projeto sobre diversidade de gênero	1	7,69
Orientação para professores sobre os alunos	1	7,69
Consultoria de empresas juniores	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Outra informação levantada é a de que quase metade dos profissionais utiliza testes psicológicos como instrumento de trabalho, conforme tabela 14. Nem todos os psicólogos revelaram que testes são usados, mas alguns deles foram citados, como o palográfico, o HTP – casa, árvore, pessoa; as escalas de Beck; e alguns relacionados à orientação profissional. Já em relação ao espaço físico que os psicólogos utilizam 61,52% relatam ter uma sala de atendimento individual, como expressa a tabela 15.

**Tabela 14. Instrumentos de trabalho<sup>26</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Testes psicológicos	6	46,14
Testes psicológicos/programa para orientação profissional	3	23,07
Entrevista / questionário / ficha de atendimento	3	23,07
Não utiliza	2	15,38
Técnicas de relaxamento	1	7,69
Dinâmica de grupo	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

<sup>25</sup>Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.

<sup>26</sup>Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.

**Tabela 15. Espaço físico que utiliza no trabalho**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sala de atendimento individual	8	61,52
Sala individual destinada à equipe multiprofissional fazer atendimento a acadêmicos quando necessário	4	30,76
Utiliza uma sala em conjunto com outro profissional	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Os resultados apresentados até o momento mostram que os psicólogos estão vinculados a um órgão relacionado à área educacional; que grande parte está atuando em setores ligados ao atendimento dos acadêmicos; que o atendimento é prioritariamente relacionado aos alunos; que grande parte considera o objetivo de trabalho fazer o discente permanecer na instituição, combatendo índices de evasão e reprovação; e que a maioria realiza atendimento individualizado, de acolhimento, orientação, aconselhamento e/ou psicoterapia breve para atingir o objetivo de trabalho. Isso evidencia o aspecto individualizante que a Psicologia Escolar e Educacional assumiu tradicionalmente ao longo dos anos, atuando de modo a culpabilizar os alunos pelo fracasso escolar. A lógica identificada é a seguinte: existem índices de evasão e reprovação no Ensino Superior que devem ser melhorados e, portanto, acredita-se que a causa desses resultados ruins se deve somente ao fato de os alunos não conseguirem aprender; a Psicologia, então, intervém e legitima isso, atendendo o aluno de modo a tratar um problema de ordem emocional, orgânica, cognitiva etc., desconsiderando outros aspectos que são determinantes para o fracasso escolar no Ensino Superior. Tal fato se confirma quando analisamos as falas dos entrevistados.

Um deles relata que trabalha com alunos que recebem algum tipo de auxílio, como o de receber uma bolsa por ter poucas condições financeiras de se manter estudando. Para continuar recebendo a recurso o discente deve ter bons rendimentos acadêmicos (denominados de contrapartida). Segundo um psicólogo, sua atuação ocorre quando o aluno não apresenta bons resultados.

*Eu atuo no momento em que o aluno não consegue dar essa contrapartida. Dificuldades acadêmicas em relação à forma de estudar, dificuldades de adaptação, de permanecer na cidade, dificuldade da escolha profissional. Então a minha atuação é nesse sentido, é poder contribuir com o aluno nessas áreas. E aí, com*

*acompanhamentos, alguns semanais [...] a gente acompanha o aluno na busca de estratégias de aprendizagem, na busca de organizar o quadro de horários, faz um apoio, em muitos casos, assim, pedagógico. (P01<sup>27</sup>).*

Outro psicólogo relata atuar de dois modos: de acordo com os encaminhamentos a ele destinados, ou seja, espera que professores e outros servidores identifiquem questões comportamentais ou acadêmicas dos alunos, ou a partir da procura dos discentes pelo atendimento.

*Então, nós temos atendimento focado em encaminhamentos de professores e de coordenação, onde a universidade encaminha esses alunos que tem alguma questão. Esse trabalho de atendimento individual do aluno que é encaminhado pelos professores por alguma questão comportamento ou de dificuldade acadêmica, quanto a gente tem o trabalho de acompanhamento que são atendimentos a alunos que procuram o núcleo voluntariamente. (P03).*

O modelo de atuação exposto por esses profissionais corrobora a prerrogativa de que o aluno é o único responsável pelos baixos índices de rendimento. Isso se confirma a partir de outras respostas. O psicólogo P12 evidencia esse aspecto:

*eu faço atendimentos de alunos que me procuram ou que são encaminhados por **baixa nota, baixa frequência, ou algum problema na sala de aula**, enfim, a maioria dos atendimento que eu faço são alunos que me procuram. Mas eu não atendo como clínica, é muito mais orientação, aconselhamento, um apoio, mais nesse sentido. (P12, grifos nossos).*

Para dar conta da quantidade de atendimentos, alguns profissionais relatam que fazem “plantão psicológico”, ou seja, destinam um horário exclusivo para atender os alunos. O profissional P06 explica o que é o plantão:

---

<sup>27</sup> Os nomes dos profissionais entrevistados foram omitidos e em seu lugar usamos a letra “P” seguida de um número. A letra se refere a psicólogo (a) e o número tem o objetivo de diferenciar os profissionais.

*Nós temos dias e horários de plantão. Em princípio esse semestre tem plantão em três turnos, no qual eu fico disponível para ingresso de alunos novos no acompanhamento. Ele é para várias situações de emergência, enfim, para situações em que o aluno **não está se sentindo bem** por algum motivo, ele pode vir e **conversar conosco**. Não tem nada de que limite isso, no sentido de que todos os alunos podem chegar, tendo benefício ou não. Eles vão ser acolhidos, ouvidos nesse momento e, se for necessário e possível, a gente vai fazer uma intervenção breve focal. (P06, grifos nossos).*

Os atendimentos realizados no “plantão psicológico” em nada consideram a questão do ensino e aprendizagem, o que é levado em conta é o aspecto emocional, ou seja, o aluno procura o psicólogo quando “não está se sentindo bem”. A forma que o profissional lida com esses atendimentos não revela nenhuma metodologia ou técnica, pois a intervenção é realizada por meio de “conversas”. Além disso, o número de intervenções realizadas por meio do plantão é grande que, em algumas ocasiões, não é suficiente:

*Quando se aproximam dois terços do semestre, começam a surgir queixas de ansiedade por conta dos estudos, por conta que tiveram as primeiras provas e não foram bem, mas precisam recuperar a nota e não estão conseguindo estudar. Então é uma procura que a gente nota que vai [pausa] o ritmo do semestre vai acontecendo e tem essa influência aqui, nas queixas e na quantidade de procura que a gente recebe. (P09).*

Assim, além desses psicólogos trabalharem numa perspectiva que desconsidera o contexto educacional, eles atuam de acordo com a demanda, ou seja, independente de planejamentos e objetivos. Desse modo, percebemos por meio dessas respostas que os profissionais da Psicologia têm como finalidade de suas tarefas minimizar o fracasso escolar (que aparece como evasão e reprovação no Ensino Superior) por meio de atendimentos individuais que desconsideram o contexto social e educacional.

Para não ser incoerente com a Psicologia Histórico-Cultural, consideramos que os psicólogos entrevistados também são agentes de produção e reprodução do modelo social e, por isso, nem sempre se apresentam esclarecidos em relação à forma que exercem suas práticas. O modo capitalista de compreender o homem parte de um pressuposto de adaptação

ao meio, segundo o qual aqueles que se adaptam são produtivos e os que não se enquadram apresentam algum problema, de cunho orgânico ou mental, passível de tratamento. Segundo Vigotski (2010), a transmissão dessa maneira de pensar ocorre por meio da ideologia. Esse conceito é assim definido pelo autor: “chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidam sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos, etc.” (Vigotski, 2010, p. 286). Incluímos nessas formas a educação, a política e as leis, pois é por essas formas que os psicólogos entrevistados foram inseridos no contexto em que estão atuando.

Assim, como não estabelecem relações entre as suas práticas e as políticas educacionais, os profissionais entrevistados atuam com a prerrogativa de atender os anseios do capital, atuando de modo descontextualizado com a realidade social e educacional. Esse fato fica evidente quando analisamos a tabela 16, que mostra que 61,52% acreditam que o cargo que ocupam tem vinculação com o REUNI. Entretanto, grande parte deles não soube informar como está o funcionamento do Programa de Reestruturação das Universidades Federais na instituição em que atuam – 46,14% conforme tabela 17.

**Tabela 16. Vinculação do cargo ao REUNI**

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Sim	8	61,52
Não	4	30,76
Não soube informar	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

**Tabela 17. Funcionamento do REUNI atualmente na Universidade**

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Não soube informar	6	46,14
Algumas vagas de servidores, cursos e obras estruturais ainda estão sendo realizadas por meio do REUNI	4	30,76
Já se encerrou na Universidade	3	23,07

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Em relação à conexão que os psicólogos fazem com o programa, percebemos que a maioria relaciona com a contratação, abertura de concurso ou disponibilidade de recursos, mas poucos estabelecem relação com a prática que executam. Quando fazem vinculação não questionam o modelo individualizante e focado em minimizar o fracasso escolar por meio do

atendimento ao aluno. Quando perguntado se o cargo tem vinculação em relação à prática e/ou à contratação com o REUNI um dos entrevistados relatou:

*Em relação ao Reuni eu vejo que ele veio com o propósito bem específico, que é principalmente **garantir que os alunos permaneçam na universidade**. Então, a equipe que eu componho, ela inclusive foi constituída para **atender esse objetivo**, entre outros, mas principalmente esse, para que o discente na universidade, permaneça com qualidade, diminua a taxa de evasão, e atingir os 90% de conclusão. **A oportunidade dessa equipe que foi formada foi em função do Reuni**. (P04, grifos nossos).*

Nesse caso, o profissional consegue visualizar que o REUNI visa diminuir a evasão e que foi contratado para isso. Entretanto, outros psicólogos não têm a mesma compreensão, negligenciando o propósito do Plano e não estabelecendo relação com a prática.

*Então, para ser bem sincera contigo eu não consigo estabelecer uma relação direta. Eu sei que a partir do Reuni surgiu a minha vaga na universidade. Em termos de diretrizes, como atua o psicólogo, o contexto em que ele se insere **eu não consigo fazer, estabelecer essa relação**. (P10, grifos nossos).*

Um dos entrevistados chega a relatar que as ações realizadas não são pensadas e relacionadas com essa política educacional:

*Eu não sei se saberia responder essa pergunta adequadamente porque não é algo que a gente acabe vivenciando enquanto estudo, nem enquanto atuação. Por exemplo, a gente, **em nenhum momento a gente pensa, essa ação ela é para dar conta do Reuni**. (P03, grifos nossos).*

A partir desses relatos podemos perceber que as políticas educacionais como o REUNI não são consideradas como norteadoras das práticas dos psicólogos entrevistados. Se os psicólogos não compreendem os motivos de suas contratações, nem que elas estão

direcionadas à realização de um tipo de prática (individual focada no aluno), tampouco creditam a outros servidores da instituição essa compreensão. Grande parte dos entrevistados (53,83%) considera que existe falta de entendimento em relação ao trabalho do psicólogo por parte dos gestores, professores, servidores e alunos da universidade, conforma a tabela 18, que mostra as respostas dos profissionais da Psicologia em relação às dificuldades enfrentadas no trabalho. Outro dado interessante é que 30,76% dos psicólogos acreditam que as dificuldades estão relacionadas a uma grande demanda de atendimentos para a Psicologia, relatando que o número de psicólogos é insuficiente para o trabalho.

**Tabela 18. Dificuldades encontradas no trabalho<sup>28</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Falta de entendimento por parte da gestão, professores, servidores e alunos da universidade em relação ao trabalho do psicólogo	7	53,83
Aumento da demanda por atendimento e falta de psicólogos para atender	4	30,76
Dificuldade em conseguir encaminhamento para atendimento clínico	3	23,07
Descontinuidade no trabalho em função da troca de gestão	2	15,38
Dificuldade em criar um trabalho de Psicologia Escolar na universidade	2	15,38
Dificuldade em relação ao trabalho em equipe	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Em relação ao aumento da demanda e falta de profissionais para atender um dos psicólogos relata que as dificuldades se referem ao

*aumento da demanda pelos atendimentos psicológicos [...] Porque assim, se eu estruturei o meu trabalho desde 2009 com o atendimento individual ao aluno [...], hoje nós estamos chegando num momento que não está dando conta, por conta da demanda. Então, nós temos atendimento, mais ou menos, vinte a vinte cinco atendimentos semanalmente, com listas de espera que gera meses para que outro aluno seja chamado.* (P03, grifos nossos).

<sup>28</sup>Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.



Outro entrevistado também apresenta a mesma queixa: “*Então, o que eu sinto bastante dificuldade [é] o excesso de trabalho, porque [...] são quase **quatro mil alunos** e eu sou a única psicóloga do câmpus.*” (P10, grifos nossos).

Entendemos que a procura pelo psicólogo é grande devido a dois possíveis fatores: primeiro que pode ser que exista uma grande divulgação entre os alunos e professores sobre o atendimento. Assim, quando algum discente apresenta alguma dificuldade de cunho emocional, ou procura o serviço de Psicologia ou é encaminhado pelo docente. Segundo, que a prática do profissional pode estar sendo entendida como prática clínica de intervenção individual ao aluno. Esses fatores nos levam a pensar que, considerando que conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001, p. 20) “durante a vida inteira, mais de 25% das pessoas apresentam um ou mais transtornos mentais e comportamentais”, em uma instituição com quatro mil alunos, mil vão necessitar de algum tipo de auxílio, como um ou dois psicólogos conseguirão atender a todos? De forma alguma vão conseguir. Não estamos negando a importância do serviço da Psicologia Clínica, pois acreditamos que ele é de fundamental importância tanto para a busca do bem-estar pessoal quanto para tratamento e intervenções em casos de transtornos mentais. O que pontuamos é que o espaço educacional precisa compreender e intervir em aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dessa abordagem que a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para uma educação mais qualificada e acessível a todos.

Parece que esse conflito entre o modo de atuação não é só uma falta de entendimento por parte dos gestores e professores (como apresentado pelos entrevistados), mas também entre os próprios psicólogos. Um dos entrevistados relata que a maior dificuldade é entender o que deve fazer como profissional da Psicologia: “*essa eu acho que é a grande dificuldade, é entender o que que eu faço ali dentro, o que que eu posso fazer ali dentro*” (P12). Outro descreve que realiza um tipo de atuação, mas acredita que deveria fazer outra: “*geralmente a minha atuação é mais direta com aluno, na prática, apesar de eu achar que eu cumpriria mais o meu papel trabalhando mais direto com o professor*” (P07). Outra resposta também evidencia isso, deixando claro que precisa entender melhor o papel da Psicologia no Ensino Superior e demonstrando conflito sobre a atuação clínica:

*Eu acho que, uma das coisas que eu mais vejo é qual o papel da psicologia, **eu tenho muita dificuldade de entender**. Então, por exemplo, muitas pessoas acham que a gente deveria assumir um papel mais clínico. Por que você não atendem mais*

*peessoas? Acham que de alguma forma a gente não está, e se a gente se envolve em algumas outras discussões, isso aí não é o papel da psicologia. Então, acho isso é uma questão, esse espaço que a gente pretende, ele **não está muito claro**, e isso dificulta. [...] Nós somos um serviço de psicologia, que está aqui para facilitar a adaptação e a permanência do estudante basicamente **e a gente não vai entrar nas questões de aprendizagem?** Então é uma coisa que a gente vai ter que, de alguma forma pensar em soluções. (P08, grifos nossos).*

Vemos, desse modo, que mesmo que a maioria dos psicólogos atue de modo individualizado, semelhante à clínica, existe uma preocupação em modificar essa prática. Parece que os profissionais entrevistados sabem que precisam mudar de postura, mas não sabem como, nem o que modificar. Tal fato se comprova quando constatamos que grande parte deles (53,83%) entende que o fracasso escolar no Ensino Superior é resultado de um ensino básico insuficiente, conforme mostra a tabela 19. E, como os discentes têm uma deficiência no processo de ensino e aprendizagem, o alto índice de cobrança e a dificuldade nas disciplinas será um grande problema, é o que revelam 38,45% dos profissionais ao atribuir esse fator como causa do fracasso.

**Tabela 19. Causas do fracasso escolar no Ensino Superior segundo os participantes<sup>29</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Ensino básico insuficiente	7	53,83
Alto índice de cobrança / dificuldade das disciplinas e do curso	5	38,45
Falta de adaptação à vida universitária	3	23,07
Questões financeiras / dificuldades econômicas para pagar as despesas com moradia e alimentação, por exemplo	3	23,07
Não se identificar com o curso escolhido	3	23,07
Dificuldade da universidade se adaptar ao novo perfil de alunos	3	
Doenças de saúde mental / adoecimento psíquico	3	23,07
Estudar fora da cidade de origem / afastamento da família	2	15,38
Alunos não estudam o suficiente	1	7,69
Professores com dificuldades pedagógicas / didáticas / metodológicas	1	7,69
Universidade longe do centro da cidade	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

<sup>29</sup>Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.

Um questionamento parece-nos inevitável: se a maioria dos psicólogos entende que a causa do fracasso escolar no Ensino Superior se deve ao fato de que os alunos não tiveram um ensino básico suficiente, e se a maior parte compreende que foram contratados para diminuir a evasão e a reprovação, como podem buscar melhores índices acadêmicos dos discentes por meio do atendimento psicológico individual? É como se o psicólogo tivesse que ensinar o conteúdo defasado ao aluno. Essa é uma pergunta que mostra a contradição do modo que grande parcela dos profissionais entrevistados pensa e pratica a Psicologia no Ensino Superior. Conforme já assinalamos, essa contradição é expressa pelos próprios entrevistados.

A partir disso, buscamos elencar as possibilidades de atuação do psicólogo diante da realidade do fracasso escolar no Ensino Superior, como mostra a tabela 20.

**Tabela 20. Possibilidades de atuação do psicólogo frente ao fracasso escolar<sup>30</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Trabalhar diferente do psicólogo que trabalha na Educação básica	3	23,07
Atuar com a comunidade acadêmica e não se restringir ao atendimento individual / Realizar um trabalho institucional. Com a gestão, docentes, alunos	2	15,38
Realizar grupos de reorientação vocacional	2	15,38
Realizar grupos de adaptação à vida universitária / Ajudar as pessoas a se adaptarem a vida universitária	2	15,38
Promover a integração dos alunos / Buscar a integração e a escuta das pessoas na universidade	2	15,38
Intervenção no sentido de baixar a ansiedade dos alunos	1	7,69
Fazer uma análise da instituição a respeito das questões de ensino	1	7,69
Trabalhar individualmente com o aluno	1	7,69
Pensar e compreender o ser humano por meio de sua subjetividade	1	7,69
Acolhendo os calouros	1	7,69
A resposta não ficou clara	1	7,69
Participar dos processos de ensino e aprendizagem	1	7,69
Trabalhar na formação de professores	1	7,69
Ensinar o universitário a aprender a estudar	1	7,69
Trabalhar com oficinas	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

<sup>30</sup>Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.

As propostas apresentadas são bem difusas e diferentes, que vão desde uma intervenção no sentido de baixar a ansiedade dos alunos até a de realizar um trabalho institucional com gestores, docentes e alunos. Somente 7,69% relatam que se deve fazer uma análise da instituição a respeito das questões de ensino. Destaca-se nessa tabela que 23,07% dos entrevistados propõem trabalhar diferente do modo como o psicólogo atua na educação básica. Nesses casos, os profissionais concebem o trabalho neste nível de ensino como aquele pautado em atendimentos clínicos, na orientação de alunos. Um dos entrevistados relata que o Ensino Superior

*não é um “colegião”, muitas vezes eu penso que é um “colegião”, que ali você está lidando com adultos. Então, o que mais me incomoda é quando um professor me encaminha e eu tenho que chamar esse aluno. É difícil responder isso. (P12, grifos nossos).*

Outro psicólogo revela que propor algo para a atuação do psicólogo é um desafio, que tem que ser algo diferente da educação básica.

*Eu acho que tem muita coisa legal para fazer, mas eu acho que tem que sair da visão de atendimento clínico. E eu acho que isso é um desafio para o profissional, porque eu tenho a impressão de que a gente não tem uma formação para trabalhar com essa perspectiva, para mim é tudo novo e é um desafio, um aprendizado. Eu penso que é diferente, por exemplo, da atuação na educação básica. Então eu acho que não dá para pegar aquele modelo de atuação, que nem aqui já tem alguns exemplos, enfim, já tem uma certa tradição, e replicar no ensino superior. Eu acho que é um campo de trabalho totalmente diferente, em construção, mas que requer outras tentativas, e não aquelas da educação básica. (P04, grifos nossos).*

Entendemos que a prática do psicólogo escolar passa necessariamente pela compreensão em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto, 38,45% dos entrevistados não deixam claro como entendem essa relação. Já 53,83% do total dizem que este processo não ocorre porque alunos e professores estão despreparados, os discentes

com falta de conhecimento do ensino básico e os docentes com dificuldades didáticas, conforme podemos ver na tabela 21.

**Tabela 21. Compreensão da relação ensino e aprendizagem no Ensino Superior<sup>31</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Consideram alunos e professores despreparados	7	53,83
Entender que não depende só do aluno ou do professor. Ambos têm que ser vistos como fundamentais no processo/ Uma relação entre professores e alunos / Alunos e professores devem ter uma relação saudável	3	23,07
O professor tem que dominar o conteúdo e o aluno tem que estudar	1	7,69
A aprendizagem tem a ver com um desejo de saber. O professor tem que despertar no aluno o desejo de saber	1	7,69
Deve ser vista em todas as relações dentro da universidade e não só na sala de aula	1	7,69
Professores não estão preparados para lidar com o lado emocional dos alunos	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Percebemos que essas definições não se baseiam em nenhuma teoria, ou pelo menos não foram citadas. Somente em uma entrevista o profissional recorreu a uma base teórica para explicar o processo de ensino e aprendizagem:

*A minha visão sempre vai partir da teoria psicanalítica. Então, como eu compreendo a aprendizagem, eu compreendo de forma semelhante à aprendizagem de uma criança da aprendizagem de um adulto, porque para nós **ela tem a ver com um desejo, um desejo de saber**. E a questão do aprender, ou seja, a função do professor, eu penso que ela é muito mais uma **função de despertar no aluno esse desejo de saber**, a mesma coisa que os teóricos da área da psicanálise e educação colocam, despertar o desejo de saber, do que simplesmente alguém que passa conteúdo. (P03, grifos nossos).*

Assim, quando os entrevistados recorrem a alguma abordagem teórica para fundamentar o processo de ensino e aprendizagem, utilizam-se de uma teoria que é tradicionalmente voltada à atuação clínica do psicólogo, a psicanálise. Esta, aliás, é a teoria

<sup>31</sup>Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.

que mais subsidia a atuação dos profissionais, com 30,76% de frequência, conforme tabela 22. Também são teorias utilizadas: o behaviorismo; a psicologia cognitiva; a psicologia social; a psicologia sistêmica; teóricos como Edgar Morin, Deleuze, Guattari e Foucault; a teoria de Paulo Freire; o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais; e a abordagem centrada na pessoa de Rogers.

**Tabela 22. Teoria que subsidia a atuação profissional<sup>32</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Psicanálise	4	30,76
Behaviorismo / Análise do comportamento	3	23,07
Psicologia Cognitiva / teoria cognitiva / teoria cognitivo comportamental	3	23,07
Psicologia social	2	15,38
Psicologia sistêmica	1	7,69
Edgar Morin / Deleuze / Guattari / Foucault	1	7,69
Paulo Freire	1	7,69
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais	1	7,69
Abordagem centrada na pessoa – Rogers	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Percebemos, desse modo, que as teorias usadas são bem diversas. Destacamos também que nenhum profissional entrevistado tem como teoria que subsidia a atuação a mesma usada para fundamentar este trabalho, a Psicologia Histórico-Cultural. Entendemos que esta teoria possibilita compreender o homem a partir das relações sociais, dentre elas, as relações educacionais. Da mesma forma, permite entender o processo de ensino e aprendizagem como algo ilimitado, ou seja, evidencia o aspecto de potencialidade do ser humano, que sempre é capaz de aprender e se desenvolver, desde que sejam oferecidas condições para isso.

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural compreende que a relação que se estabelece em cada período da vida com o meio social – a situação social de desenvolvimento, conforme pontua Vygotski (1996) – definirá as características de cada período da vida. Essa relação ocorre pela atividade, como menciona Leontiev (2004), e passa a direcionar o modo como os indivíduos se desenvolvem. Entretanto, uma atividade apresenta maior importância em determinados períodos da vida, a atividade dominante. Em relação aos jovens que cursam o Ensino Superior destacamos que ela pode ser tanto a atividade de estudo e profissionalização quanto a atividade de trabalho. Se o jovem se dedica exclusivamente aos estudos, ele

<sup>32</sup>Os dados desta tabela foram obtidos por meio do total de respostas e não de sujeitos.

apresentará a primeira, já se tem que trabalhar e estudar, ele poderá ter tanto uma quanto outra, dependendo de como emprega o seu tempo para cada uma delas e da sua biografia, ou seja, de como organiza a sua vida (Sève, 1979).

Os relatos aqui apresentados, assim como os dados expostos nas tabelas mostram que a Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior ainda não construiu bases teóricas e práticas para sua consolidação. Assim, para finalizar a apresentação das informações obtidas, apresentaremos a última tabela, de número 23, que evidencia esse aspecto, o de que ainda não existe um consenso sobre o que deve fazer o psicólogo no Ensino Superior.

**Tabela 23. Necessidade de mudança na atuação profissional**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sim	12	92,28
Não	1	7,69
<hr/>		
<b>O que necessita mudar</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Ter maior envolvimento com a instituição como um todo / trabalho institucional	3	23,07
Trabalhar com grupos /aumentar o atendimento em grupos / oficinas	3	23,07
Estabelecimento de mais diálogo com as coordenações de curso	2	15,38
Estar mais próximo do corpo docente	2	15,38
Centrar o trabalho mais na psicologia do que na gestão	1	7,69
Montar um equipe maior	1	7,69
Não lidar tanto com números e mais com os argumentos subjetivos em reuniões de coordenações/colegiado	1	7,69
Não sabe o quê, mas não está bom da forma atual	1	7,69
Realizar mais oficinas em relação as formas de estudo	1	7,69
Fazer mais coisas específicas da Psicologia	1	7,69

Fonte: entrevista realizada com psicólogos que atuam no Ensino Superior

Quando questionados em relação à necessidade de mudar a atuação profissional, 92,28%, quase a totalidade, relatam que é necessário modificar. Apesar disso, quando interrogados sobre o que era preciso alterar, os entrevistados não apresentaram respostas unânimes, responderem de formas bem variadas, sendo que: 23,07% do total acreditam que devem ter maior envolvimento com a instituição como um todo, 23,07% entendem que é preciso trabalhar mais com grupos e oficinas e 15,38% relatam que é imprescindível tanto estabelecer mais diálogo com as coordenações de curso quanto estar mais próximo ao corpo docente.

Assim, observamos que os psicólogos entrevistados expressam a necessidade de mudança na atuação, o que na verdade revela que a forma que estão atuando não tem produzido resultados satisfatórios. Conforme já vimos, grande parte deles atua de modo individual, com foco no aluno, desconsiderando o contexto educacional. Parece-nos que é o desejo de mudar essa perspectiva de atuação que está presente nos anseios expressos pelos profissionais.

### **4.3 Iniciando um debate: atuações do psicólogo escolar que buscam a superação do fracasso escolar no Ensino Superior**

Conforme observamos no item acima, não existe um consenso sobre como o psicólogo escolar deve atuar no Ensino Superior. Fica evidente, porém, que há uma necessidade de mudança na atuação, que deve haver uma ampliação no trabalho, pois grande parte dos atendimentos é voltada para o aluno, com foco individual.

Desse modo, a partir das análises realizadas nas seções anteriores – especialmente na seção dois –, com base nas entrevistas realizadas com os psicólogos que atuam no Ensino Superior, subsidiados por alguns artigos científicos e apoiando-nos na nossa experiência como psicólogo escolar no ensino de graduação, iniciaremos uma explanação sobre formas de atuação que esse profissional pode realizar para buscar a superação do fracasso escolar e não a sua legitimação, como tem acontecido.

Para tanto, gostaríamos de apresentar nosso conceito de práticas que buscam a superação do fracasso escolar. Conforme já mencionamos na primeira seção, entendemos por fracasso escolar no Ensino Superior a não apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados por uma ou mais alunos em uma sala de aula, uma Instituição de Ensino Superior ou um sistema educacional. O fracasso escolar se expressa do seguinte modo: índices altos de reprovação, evasão e desistência; falta ou vagas insuficientes no setor público para atender a população; e formação massificada destinada a atender as demandas do mercado de trabalho e não buscando a utilização do conhecimento para uma sociedade justa.

Assim, buscar a superação do fracasso escolar no Ensino Superior é almejar a apropriação do conhecimento, vagas suficientes para todos (socialização do conhecimento) e formação de qualidade. Em relação ao segundo item, consideramos que o trabalho do psicólogo pode ocorrer com a atuação política, por meio do desejo, da luta, da denúncia e do



empenho por uma transformação da sociedade junto aos alunos e professores. Para garantir vagas suficientes para todos precisamos ter uma mudança radical no nosso sistema de ensino que, por sua vez, depende de uma transformação, uma revolução social. Isso porque no capitalismo não há o interesse de socializar o conhecimento científico elaborado para todos. É interessante para o capital manter o domínio das forças produtivas nas mãos de poucos. Se discentes e docentes tiverem consciência de que esse modelo social não oferece possibilidades para um sistema de ensino justo e sem barreiras, poderíamos ambicionar uma nova sociedade e, conseqüentemente, um novo sistema de ensino.

Em relação aos outros itens – apropriação do conhecimento e formação de qualidade – compreendemos que é possível assinalar algumas práticas que contemplam a busca por essas importantes tarefas de um modo mais imediato. Para tanto, entendemos, assim como Tanamachi e Meira (2003, p. 43), que

o psicólogo não é um “resolvedor” de problemas, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especialidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico.

Contribuir para remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos para que o processo de apropriação do conhecimento ocorra, parece-nos um importante aspecto dentro do Ensino Superior, uma vez que, conforme já pontuamos, o psicólogo tem considerado apenas um sujeito na produção de conhecimento, o aluno. Entendemos que é possível aproximar as pessoas envolvidas com o ensino de modo a construir um processo pedagógico qualitativamente superior, que evidencie a coletividade do sistema educacional.

Dessa forma, o trabalho do psicólogo escolar no Ensino Superior necessita contemplar o maior número de envolvidos no processo de produção e assimilação do conhecimento, desde direção, gestores, servidores e especialmente alunos e professores, aqueles que estão à frente da produção do ensino e da aprendizagem. Portanto, entendemos que é possível realizar ações que rompam os modelos culpabilizantes tradicionalmente (e ainda presentes) adotados pela Psicologia.

Assim, antes de iniciar nossas contribuições, gostaríamos de relatar que compreendemos a produção de conhecimento baseada na utilização e no aprimoramento daquilo que já foi produzido e, portanto, nossos apontamos partem desse pressuposto. Ademais, vamos apresentar algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior relatadas por dois entrevistados. Um dos profissionais descreve o objetivo do seu trabalho da seguinte forma:

*nosso trabalho é atuar em processo de melhoria de ensino e aprendizagem. Promover **melhoria no processo de ensino e aprendizagem**. Eu entendo que o trabalho [...] se caracteriza por articular ações, com gestores, professores, alunos, projetos. Então, eu acredito que esse é o objetivo. (P04, grifos nossos).*

Para atingir tais objetivos, o psicólogo executa as atividades assim descritas:

*Aqui a gente tenta trabalhar um pouco assim, mais com projetos, então, até no departamento a gente trabalha com plano de ação, em que a gente define as atuações por projetos. Estão várias pessoas envolvidas em projetos. Atualmente eu trabalho com **programas de monitoria**, estou envolvida com **atividade em relação a calouros, projetos de extensão** ou outras atividades que envolvem **alunos e professores**. (P04, grifos nossos).*

Outro profissional expõe seu objetivo de trabalho do seguinte modo:

*Hoje eu entendo assim, que de fato estou aqui para **contribuir com o processo de ensino e aprendizagem**. Mas isso se torna algo muito amplo. E daí nessa amplitude de conseguir contribuir com esse processo eu tenho a atividade, desempenhado algumas atividades para conseguir tentar me aproximar mais desse objetivo maior, esse objetivo final. Tem uma série de atividades que compõem isso tudo. (P05, grifos nossos).*

E assinala como atividades executadas as seguintes:

*Então, inicialmente eu comecei a construir alguns projetos. Então eu construí um projeto de orientação de carreira, construí um projeto de orientação profissional, orientação vocacional. [...] E comecei a trabalhar com a avaliação do docente pelo discente porque eles entendiam aqui no câmpus que eu tinha que gerenciar conflito também, e que a avaliação docente pelo discente naquela época era um conflito muito grande. Então eu fui inserida nesse processo por conta disso. [...] A gente tem feito muitas coisas em relação a tentar abranger os nossos alunos, mas também estender um pouco mais à comunidade. [...] A gente tem trabalho oficinas com alunos sobre técnicas de estudo, como os alunos devem estudar, com os alunos com baixo coeficiente. Tenho atendido toda a parte de monitoria, **acompanhamento dos alunos na monitoria**, então como que eles deveriam passar o conhecimento, como que eles devem entender esse processo de aluno com aluno, como que eles podem melhor chegar a esses alunos, abordar os alunos para poder construir um conhecimento juntos e não só resolver a lista de exercícios no quadro. Então eu também tenho feito esse processo de acompanhamento da monitoria. (P05, grifos nossos).*

Duas dessas atividades executadas despertam-nos interesse, a atividade em relação aos calouros (possivelmente atuando na recepção deles) e o acompanhamento dos alunos na monitoria. Entendemos que essas ações são importantes com formas alternativas adotadas comumente pela Psicologia Escolar e Educacional, porém necessitam de mais estudos, conforme faremos adiante. Além dessas propostas, entendemos que outras duas são importantes para buscar a superação do fracasso escolar, por meio da apropriação do conhecimento e de uma formação de qualidade: auxiliar movimentos estudantis em questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e trabalhar junto a gestores, coordenadores e professores por meio da construção de propostas pedagógicas qualitativamente superiores. Segundo Tanamachi e Meira (2003, p. 45),

Um processo pedagógico qualitativamente superior pode ser construído por meio de inúmeros caminhos e, neste sentido, não existe uma definição suficientemente ampla que possa dar conta de todas as possibilidades. No entanto, podemos afirmar de

maneira geral e um tanto óbvia, que um bom ensino é aquele que garante uma aprendizagem efetiva.

Com base nessas proposições, iniciaremos a apresentação das propostas a partir do trabalho com alunos monitores. Posteriormente, iremos relatar a atividade de recepção a calouros e de atuação junto a movimentos estudantis. Por fim, apresentaremos a intervenção por meio da mediação e intervenção com gestores, coordenadores e professores.

#### 4.3.1 O trabalho junto aos alunos monitores

A função de monitor nas Instituições de Ensino Superior (IES) é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – e pelo Decreto nº 85.862, de 31 de março de 1981. A primeira prevê no art. 84º que “os discente da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudo.” (BRASIL, 1996). Já o decreto atribui às IES o estabelecimento das condições para o exercício das funções de monitoria. Ou seja, legalmente são as faculdades e as universidades que determinam como ocorre o funcionamento da monitoria, tanto no aspecto qualitativo (número de monitores e de bolsas) quanto em relação à metodologia usada pelos monitores.

Entendemos que a prática de monitoria não substitui em nenhum aspecto a função do professor. Este é o principal agente no processo de ensino e aprendizagem, aquele que concretiza a tarefa de ensinar e que, no nosso entendimento, não pode ser substituído. A monitoria é um recurso que o docente tem para auxiliá-lo com os conteúdos. Natário e Santos (2010, p. 356) descrevem assim a monitoria:

a monitoria é um espaço de aprendizagem proporcionado aos estudantes. Sua finalidade é *aperfeiçoar o processo de formação profissional e promover a melhoria da qualidade de ensino*, criando condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor. Os programas de monitoria têm que proporcionar aos graduandos a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, auxiliando-os na formação profissional. Devolver

ao professor uma resposta de como estão os alunos. (grifos nossos).

A função de monitoria também é estabelecida pelas IES em seus programas. Por meio da busca eletrônica (*via internet*) encontramos alguns documentos que descrevem a atividade de monitor. A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM, 2007) relata que essa função visa aprimorar a formação acadêmica discente na disciplina de interesse e integrar estudantes e professores nas atividades práticas. Já a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2013), estabelece que a monitoria tem por objetivo proporcionar aos discentes a “participação efetiva e dinâmica em projeto acadêmico de ensino, no âmbito de determinada disciplina ou conjunto de disciplinas”. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2002), considera como finalidade “proporcionar a cooperação entre o corpo discente e o corpo docente em benefício da qualidade do ensino ministrado pela Instituição”. E a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2009) define que o “Programa de Monitoria será desenvolvido como estratégia institucional para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de graduação”.

Essas definições e apresentações sobre os objetivos da monitoria têm um aspecto semelhante, consideram essa atividade importante no processo de ensino e aprendizagem. Isso evidencia que as IES compreendem o papel do monitor como fundamental para o sistema educacional.

Desse modo, entendemos que os programas de monitoria compõem o processo de ensino e aprendizagem do ensino de graduação. E é sobre tal aspecto que o psicólogo escolar pode intervir. Entendemos que ele pode atuar em dois focos: na mediação entre professores responsáveis pelas disciplinas de monitoria e os monitores e na relação dos monitores com os demais alunos.

A respeito do primeiro, compreendemos que o psicólogo pode lançar mão das teorias do desenvolvimento e aprendizagem para auxiliar os docentes em relação às atividades que eles desejam que os monitores executem. Entendemos que o conceito de zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 2000) é um elemento importante para esse fim, pois permite ao docente pensar no nível de desenvolvimento próximo dos seus alunos para elaborar o programa de monitoria, uma vez que uma pessoa que domina uma determinada teoria/conteúdo/conceito melhor (o monitor) que outra (demais alunos), pode auxiliá-la a ponto levá-la a dominar tal teoria/conteúdo/conceito sozinha posteriormente.

Assim, o psicólogo escolar pode intervir junto aos docentes, para que considerem também limitações teóricas dos monitores (pois ainda não são docentes), estabeleçam os conteúdos mais importantes da disciplina, pensem nas estratégias de ensino que serão usadas (como resolver exercícios, explicar teorias etc.) e avaliem se o que está sendo procurado na monitoria pode ser melhorado na prática em sala de aula. Desse modo, entendemos que a relação entre o docente/monitor precede a relação monitor/demais alunos.

Sobre a relação do monitor com os demais alunos, o psicólogo escolar pode intervir auxiliando o monitor a realizar um planejamento dos conteúdos que devem ser explanados, a partir das dificuldades expostas pelos demais alunos (nível de desenvolvimento real), a fim de elaborar um roteiro de atividades a serem desenvolvidas (nível de desenvolvimento proximal) nos horários de monitoria. Isso se torna importante para que as ações não se tornem espontâneas, com a utilização do espaço somente para tirar dúvidas ou responder exercícios sem um planejamento adequado. Pode também ajudar o monitor no processo de ensino, fornecendo conhecimento sobre a linguagem a ser usada, na busca por conectar sentido e significado de um conteúdo (a que ele serve na prática) e na forma de expor os conceitos. Também pode intervir ajudando a elaborar um documento com os conteúdos menos compreendidos por quem procura a monitor, com o propósito de apresentar ao professor responsável pela disciplina. Assim, o docente pode (re)pensar sua prática, didática e metodologia, buscando que a assimilação do conteúdo seja realizada por todos os alunos. Afinal, a monitoria nada mais é do que um apoio ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre de fato em sala de aula.

Consideramos importante relatar que o jovem que se interessa pela atividade de monitoria apresenta uma característica importante, realiza o estudo e profissionalização, mas também da atividade de trabalho. Apesar de o monitor não ser considerado legalmente um trabalhador, sua atividade se desenvolve nessa direção. Tolstij (1989) relata que a juventude apresenta a inclinação para isso.

A juventude está aberta ao estudo, em especial as formas mais complexas de atividade intelectual em diferentes esferas da ciência e da técnica; ao trabalho, intelectual e físico, cujo processo as habilidades e os hábitos adquiridos, que desenvolvem as capacidades da pessoa, se realizam e desenvolvem, se aperfeiçoam criadoramente. (Tolstij, 1989, p. 170).

Outro aspecto interessante do jovem monitor refere-se ao emprego do tempo. Se antes de realizar esta atividade ele empregava o seu tempo exclusivamente nos estudos, com a monitoria terá que se reorganizar. Segundo Sève (1979), o modo como é empregado o tempo define a predominância de atividades concretas ou abstratas. Ao jovem monitor, entendemos que isso é importante, pois, além de colocá-lo em um novo patamar de desenvolvimento, adquire – por meio da atividade – conhecimentos teóricos e práticos que não existiam anteriormente.

Dessa forma, entendemos que a monitoria é uma das possibilidades que o psicólogo escolar pode atuar no Ensino Superior. Compreendemos que ele rompe com as concepções tradicionais da Psicologia, que focalizam o fracasso escolar no aluno e/ou professor e torna o processo de ensino e aprendizagem coletivo.

Além da atuação diante dos programas de monitoria, outra possibilidade de intervenção do psicólogo escolar no Ensino Superior é em relação à recepção aos calouros, conforma já relatada por um entrevistado.

#### 4.3.2 A atividade de recepção aos calouros

A atividade de recepção aos calouros já é algo tradicional nas Instituições de Ensino Superior (IES). Algumas são organizadas pela própria direção/gestão da IES com apoio das coordenações de cursos; outras pelos movimentos estudantis, como o Diretório Central dos Estudantes (DCE) ou Centro Acadêmico (CA); ou por ambos. Entendemos que é necessária a participação tanto da administração universitária quanto dos discentes nesta ação, pois a IES pode oferecer a estrutura, os conhecimentos e os servidores da universidade, e os estudantes podem promover a integração e o acolhimento dos calouros.

Considerando os altos índices de evasão no Ensino Superior, 34,22% segundo dados do Censo da Educação Superior<sup>33</sup> de 2012 (INEP, 2014b), e que mais da metade desse índice ocorre no primeiro ano (Lobo, 2012), é interessante pensar na busca da superação do fracasso escolar por meio da intervenção com os alunos ingressantes. Entendemos que o psicólogo escolar pode contribuir em relação à compreensão dos fenômenos que leva a desistência dos jovens discentes.

---

<sup>33</sup> Esse cálculo foi feito a partir das matrículas trancadas e desvinculadas dos cursos.

Uma prática interessante a esse respeito é relatado em um artigo científico foi realizado por Silva et al. (2013), em que, a partir de um estágio supervisionado em Psicologia Escolar, desenvolveram um trabalho de acolhimento e orientação dos calouros do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esse trabalho iniciou-se em 2004 por meio da implantação do estágio “Psicologia Escolar e Arte”, a partir da “necessidade de acompanhar os calouros, dando-lhes um suporte nessa nova fase da vida” (Silva et al., 2013, p. 02). Em 2008 essa atividade efetivou-se em uma disciplina obrigatória oferecida aos estudantes do primeiro período, denominada de “Psicologia, Ciência e Profissão”. Conduzida por quatro estagiários e sob orientação da professora responsável, essa disciplina tem como programa temas como a Psicologia como campo de conhecimento e de atuação profissional, a inserção do psicólogo no Brasil, os Conselhos Regional e Federal da profissão, o compromisso social, diferentes áreas de atuação e apresentação da estrutura curricular do curso.

Segundo Silva et al. (2013), a Arte tem uma importância fundamental na disciplina e, por isso, durante a execução são apreciados filmes, músicas, poemas e contos. Em relação a recepção dos alunos calouros, os autores assim descrevem a importância de realizar essa atividade:

Considerando que este estágio procura abarcar o momento de entrada dos ingressantes do curso de psicologia na Universidade, e que as vivências durante o primeiro ano no Ensino Superior são muito importantes para os sujeitos que estão nesse contexto, seja pelas expectativas iniciais ou por qualquer outro fator que contribua para que cada pessoa tenha um aproveitamento e se integre em oportunidades oferecidas pelo universo acadêmico, uma das atividades que compõem esta proposta de estágio é a recepção feita aos calouros. (Silva et al., 2013, p. 09).

Para realizar tal recepção, foi organizada uma semana de atividades com o intuito de apresentar a disciplina, bem como dar boas-vindas e acolher os acadêmicos. Assim, foram realizados quatro encontros com os calouros, organizados do seguinte modo: boas-vindas, encontro com os pais, apresentação dos Núcleos do Instituto de Psicologia e apresentação de filme. O primeiro estava relacionado a conhecer discentes ingressantes, estagiários e professora/supervisora. Para isso, cada um dos presentes se apresentou por meio da



explicação de um elemento artístico que o marcou em algum momento de sua vida. No segundo, encontro com os pais, foi solicitada a participação dos pais, considerando a importância da família no novo momento vivido pelos acadêmicos. Para tanto, foi solicitado que os pais escrevessem uma carta para os filhos, descrevendo os sentimentos e pensamentos presentes no momento. Elas foram guardadas e entregues no final da disciplina. A apresentação dos Núcleos consistiu na apresentação das características, finalidades e projetos de cada uma das áreas – Práticas clínicas, Psicologia escolar e educacional, Psicologia preventiva e da saúde e Psicologia organizacional e do trabalho – pelos respectivos coordenadores. E o último foi a exibição de um filme que tinha como objetivo refletir sobre a condição humana, seguido de um debate. (Silva et al., 2003).

Além dessa semana de recepção, outras atividades foram realizadas ao longo do semestre, com maior ênfase no curso e na ciência da Psicologia. Por isso não nos atentaremos a elas, pois nosso objetivo é o contribuir com as IES de modo geral. A experiência da recepção dos calouros é suficiente para demonstrar a importância da Psicologia Escolar e Educacional na atuação diante dos alunos ingressantes. As ações desenvolvidas são essenciais para contribuir com a superação do fracasso escolar.

Uma vez que a maior desistência dos alunos ocorre no primeiro ano, entendemos que o acolhimento dos calouros, a explicação sobre como se desenvolve o curso, os debates em torno da formação profissional fornecem aos ingressantes conteúdos importantes para refletirem sobre a escolha profissional que fizeram e receberem apoio emocional (dos pais e de outros alunos). Desse modo, tal prática pode levar ao não abandono do curso precocemente, pois compartilha angústias e experiências vividas por outros acadêmicos.

Entendemos também que outras atividades podem ser desenvolvidas com os novos discentes, especialmente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que por meio desse aspecto que a intervenção do psicólogo escolar pode contribuir ainda mais em reação as possibilidades de superação do fracasso escolar no Ensino Superior.

Nesse sentido, uma das ações que poderia ser realizada é o acompanhamento da aprendizagem dos ingressantes junto com os docentes. Isso poderia ser iniciado com uma avaliação investigativa sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre os conteúdos que serão ensinados no primeiro bimestre – nível de desenvolvimento real (Vigotski, 2000) ou prática social (Saviani, 2007). A partir disso, poderiam ser elencados junto aos professores quais conhecimentos necessários que os discentes precisam para se apropriarem do conteúdo.

Posteriormente, realizar reuniões semanais ou quinzenais com os acadêmicos para avaliar se os conhecimentos ensinados em sala de aula estão sendo aprendidos. E, por fim, analisar com o corpo docente se o resultado está sendo positivo ou se é necessário rever algum aspecto no processo de ensino e aprendizagem. Essa atividade poderia ser realizada pelo psicólogo escolar ao longo do primeiro semestre de aula.

Além disso, entendemos que é relevante destacar a importância do Ensino Superior para os novos alunos. Isso pode ser realizado concomitantemente ao acompanhamento da aprendizagem dos calouros. Compreendemos que unir sentido e significado é fundamental para que os novos alunos realizem suas atividades de forma não alienada. Se os acadêmicos compreenderem que a entrada na universidade é um momento de realizarem ações que não têm relação com o aprendizado de conhecimentos que serão importantes para a formação e para a profissionalização – o sentido que conferem à entrada da universidade (Leontiev, 2004) – poderá ocorrer uma cisão entre sentido e significado, produzindo um processo de alienação. Ou seja, o significado de fazer uma faculdade (se profissionalizar, adquirir conhecimento e cultura, ter uma profissão) não corresponde ao sentido (fazer amigos, morar fora de casa, ter independência dos pais etc.). Claro que essas ações são importantes na vida do jovem, desde que não sejam atreladas a realização do curso de graduação. A alienação pode ser responsável por um baixo desempenho, reprovação e evasão, ou seja, produz o fracasso escolar. Assim, é importante que o psicólogo escolar esteja atento a esse fenômeno também.

Desse modo, entendemos que tanto os aspectos de acolhimento e conhecimento do curso, quanto aqueles relacionados ao processo de ensino e aprendizagem seriam contemplados. Assim, compreendemos que a intervenção junto aos alunos calouros é de extrema importância para a IES, pois permite avaliar as causas do fracasso escolar na instituição, bem como atuar para minimizar os índices que levam a esse fenômeno.

Outra possibilidade de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior está relacionada ao trabalho junto aos movimentos estudantis, conforme veremos a seguir.

#### 4.3.3 A atuação junto a movimentos estudantis

O movimento estudantil no Brasil tem uma trajetória de participação em grandes mobilizações sociais. A partir da década de 1930 ele se fortaleceu como uma força social organizada, principalmente após a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937.

Um dos fatos mais marcantes da participação do movimento estudantil foi em relação ao *impeachment* do presidente Fernando Collor em 1992, quando os denominados “caras-pintadas” fomentaram a derrubada do governo (Paula, 2003). Além disso, outros importantes espaços de atuação se fazem presentes:

A educação e a universidade podem desempenhar um papel importante frente a [...] construção de valores para uma sociedade-cidadã, em que os movimentos juvenis organizados, dentre os quais destacamos o movimento estudantil, podem *atuar como protagonistas sociais*.

O movimento estudantil é e foi um espaço de atuação que permite à juventude uma percepção de que os *problemas brasileiros podem ser discutidos e enfrentados*, e não simplesmente sofridos ou ignorados. (Paula, 2003, p. 12, grifos nossos).

Assim, entendemos que a mobilização do movimento estudantil permite que os discentes sejam protagonistas na construção de outro modelo de sociedade, assim como atores da constituição de um sistema educacional qualitativamente superior ao existente. Para tanto, dentre das IES ele pode operar de dois modos: por meio do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e pelos Centros Acadêmicos (CAs).

A representação dos estudantes no Ensino Superior é assegurada pela Lei n. 7.395, de 31 de outubro de 1985 (BRASIL, 1985), que estabelece em seu Art. 3º que “os Diretórios Centrais dos Estudantes – DCEs são entidades representativas do conjunto dos estudantes de cada instituição de ensino superior” e, em seu Art. 4º., que “fica assegurado aos Estudantes de cada curso de nível superior o direito à organização de Centros Acadêmicos – CAs ou Diretórios Acadêmicos – DAs como suas entidades representativas”.

Nessa perspectiva, compreendemos que o psicólogo escolar pode atuar em dois focos. Em IES que não têm constituído o DCE e os CAs, ele pode fomentar e auxiliar os estudantes a organizarem-se para compor essas entidades. Outra intervenção possível ocorre quando já existem movimentos estudantis constituídos na universidade.

Compreendemos que a participação dos estudantes na composição de políticas, programas, decisões administrativas e mais especificamente na organização do processo de ensino e aprendizagem é de fundamental importância. O passo inicial para essa participação

pode partir do psicólogo escolar intermediando junto à direção da IES e das coordenações de curso. Após esse processo é necessário que os estudantes se organizem de modo a elencar as principais reivindicações, pois quando não há planejamento e organização o movimento se enfraquece e as pautas são difusas e confusas. Para que isso ocorra, o profissional da Psicologia pode participar das reuniões do DCE e CAs a fim de auxiliar e discutir as necessidades da instituição e dos cursos. Por exemplo: uma disciplina que apresenta altos índices de reprovação em determinado curso pode impedir os alunos de realizarem matérias posteriores, pois ela é um pré-requisito para se matricular em outra. Sabendo que a reprovação pode acontecer pela falta de conhecimentos básicos de conteúdos do ensino médio, por exemplo, os estudantes podem se mobilizar para que as instituições ofereçam cursos de extensão que contemplem esses conhecimentos. Pela teoria vigotskiana (Vigotski, 2008a) o ensino deve centrar naquelas atividades que estão em nível do desenvolvimento próximo e ensinar o que está muito distante da compreensão do aluno não auxilia na sua apropriação dos conteúdos curriculares.

Outro exemplo da participação do psicólogo escolar junto aos movimentos estudantis pode ser promovendo a discussão e o debate em torno da pesquisa e da extensão da universidade. Sabemos que a formação universitária ocorre pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, porém, geralmente somente o primeiro desses itens é enfatizado. É preciso que os alunos garantam a participação em projetos de pesquisa e de extensão para terem uma formação de qualidade. Nesse sentido, o psicólogo escolar pode intermediar junto à gestão universitária a garantia de abertura de vagas suficientes para que os alunos tenham a possibilidade de participar desses projetos. Para tanto, sabemos que, dentre vários aspectos, isso passa pela redução da carga horária dos docentes com o ensino e da inclusão da pesquisa e da extensão como parte dela. Por isso, a importância dos discentes se mobilizarem dentro da instituição, além de conhecerem as determinações que dificultam as possibilidades de pesquisa e extensão, como o caso da carga horária dos professores.

Por fim, entendemos que os acadêmicos necessitam ser protagonistas de atividades de cunho artístico, cultural e educacional na IES. Desse modo, o psicólogo contribui auxiliando no desenvolvimento dessas atividades, que têm como exemplos: a confecção de um jornal da universidade ou de um curso; a exibição de peças teatrais dentro do espaço universitário; a organização de palestras, eventos e congressos; elaboração de festivais culturais etc. Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento humano é ilimitado e que a criatividade é um elemento essencial nesse processo, por isso a expressão artística é indispensável para a

formação humana. Vigotski (2010), assim escreve

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma *exigência do cotidiano*. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. [...] assim como a eletricidade não existe só onde existe tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, *mas em toda parte onde soa a palavra homem*. (p. 352, grifos nossos).

Dessa forma, entendemos que a participação do psicólogo escolar junto aos movimentos estudantis é um campo de atuação no Ensino Superior, intervindo com diretórios e centros acadêmicos, ajudando os discentes a se fortalecerem como grupos que buscam um ensino de qualidade e lutando por condições de aprendizagem e também por uma formação humanizada.

Ademais, para finalizar nossa contribuição em relação às possibilidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, apresentaremos uma proposta de intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores.

#### 4.3.4 A mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores

A atuação do psicólogo escolar junto aos gestores, coordenadores de curso e professores tem por objetivo fazer cumprir a função social da educação, a de socializar o conhecimento historicamente acumulado. Para tanto, entendemos que esse público é o responsável por elaborar e efetivar as práticas institucionais relacionadas ao ensino. Aos gestores cabe a definição de prioridades administrativas, que vão desde a construção de laboratórios, bibliotecas, salas de aulas, contratação de servidores, até a elaboração de projetos direcionados ao Ministério da Educação (MEC) em busca de recursos financeiros ou da abertura de novos cursos. Aos coordenadores de curso cabe promover a articulação entre docentes e discentes, bem como designarem e dirigirem o colegiado do curso que será responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), pela alteração na grade curricular, por organizar a distribuição das disciplinas, dentre outras coisas. Já os professores tem como responsabilidades ministrar aulas, elaborar planos de ensino, propor projetos de

pesquisa e extensão, entre outras atividades.

As atividades acima descritas têm como finalidade comum levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos de determinada ciência. Segundo Leontiev (2004), as atividades são os procedimentos realizados com o objetivo de alcançar o motivo inicial que a incitou. Ou seja, os gestores, coordenadores de curso e docentes precisam compreender que as atividades executadas devem caminhar para a finalidade a qual se destina, no caso do Ensino Superior, formar alunos que dominem os conhecimentos de uma determinada ciência e saibam aplicá-los no exercício da profissão.

Entendemos, assim, que o psicólogo escolar pode intervir junto a esse público de modo que busquem a efetividade de suas atividades, relacionando-as com a apropriação do conhecimento por parte dos discentes. Zavadski e Facci (2012) propõem um modelo de atuação do psicólogo na formação de professores, “instrumentalizando-os acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos [...]. Levar o professor a compreender que ele tem possibilidade, com o seu trabalho, de contribuir para o processo de humanização dos alunos” (p. 695).

Ainda segundo essas autoras, o professor universitário não vem tendo uma formação adequada para o exercício da prática pedagógica, ficando o ensino baseado na sua experiência como aluno. Isso não leva somente a um quadro de não aprendizagem por parte dos alunos, mas também a um processo de alienação em relação ao seu trabalho. (Zavadski & Facci, 2012). Segundo Asbahr (2005), o sentido e o significado social da atividade pedagógica precisam estar intimamente relacionados para que o processo de alienação não ocorra. A autora conceitua o significado social da atividade pedagógica da seguinte forma:

a significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo. (Asbahr, 2005, p. 113).

Se o sentido pessoal que os docentes atribuem à sua atividade não for condizente com o significado social da sua prática ocorre uma cisão, produzindo limitações no trabalho, desânimo, frustração e alienação. Para integrar sentido e significado Asbahr (2005) propõe

que a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) possibilite aos docentes a organização e o entendimento de suas práticas, bem como a reflexão em relação aos motivos que os levam a realizar a atividade docente.

No Ensino Superior, entendemos que as possibilidades se apoiam nessa ideia, porém nesse nível de ensino não existe o PPP. Assim, a integração de sentido e significado poderia ser promovida na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – documento que define os objetivos da IES –, do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – que estabelece as diretrizes curriculares do curso e as propostas de ensino e aprendizagem – e dos Planos de Ensino – que definem conteúdos, metodologias e planejamento de uma disciplina.

O psicólogo escolar pode auxiliar os gestores, coordenadores de curso e docentes na elaboração desses documentos com seus conhecimentos em relação ao processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Assim, acreditamos que a intervenção se pautaria em um modelo crítico e emancipador da prática da Psicologia Escolar e Educacional.

#### **4.4 Tecendo considerações em relação à atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior**

Vimos ao longo dessa seção que a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior é marcada pela presença de uma intervenção focada nos alunos e de cunho individual e culpabilizante, ou seja, semelhante ao que tradicionalmente ocorre na Psicologia Escolar e Educacional em outros níveis de ensino. Percebemos que os psicólogos entrevistados não têm clareza em relação ao papel que devem desempenhar diante do ambiente universitário. Evidenciamos também que as propostas de intervenção são bastante diferentes e nem sempre contemplam o processo de ensino e aprendizagem. O que ficou claro, porém, é que existe uma necessidade de mudança em relação à intervenção, revelada também na pesquisa realizada.

Diante disso, descrevemos algumas possibilidades de atuação para o psicólogo escolar no Ensino Superior, que foram elaboradas a partir dos próprios relatos dos profissionais entrevistados, de estudos de outros autores sobre o tema e da nossa experiência em uma Instituição de Ensino Superior. Entendemos que as propostas apresentadas visam a superação do fracasso escolar, que a nosso ver passa necessariamente pela apropriação e socialização do conhecimento historicamente produzido e de uma formação de qualidade para os acadêmicos.

Desse modo, apresentamos quatro sugestões de atuação para o psicólogo escolar no ensino superior: o trabalho junto aos alunos monitores; a atividade de recepção aos calouros; a atuação junto a movimentos estudantis; e a mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores.

Assinalamos que outras possibilidades de atuação podem ser descritas e estudadas, porém entendemos que as propostas aqui relatadas são importantes para conceber outras possibilidades de intervenção, pautado na concepção de que o processo educacional não se constitui individualmente, mas sim coletivamente e, portanto, a atividade do psicólogo escolar precisa se pautar nessa premissa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo proporcionou-nos refletir, analisar e propor conhecimentos relativos à atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior. Isso possibilitou-nos a revisão de teorias, estudos e pesquisas referentes ao tema de modo a entendermos que, ao final, pudemos oferecer algumas contribuições importantes.

Entendemos também que o objetivo inicial desta pesquisa – analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que esse profissional assume diante do fracasso escolar neste nível de ensino – foi alcançado. Assim como aqueles referentes aos objetivos específicos: conhecer as políticas educacionais para o Ensino Superior a partir da década de 1990; relacionar a temática do fracasso escolar com o Ensino Superior; compreender a história da Psicologia Escolar no Brasil e sua relação com o fracasso escolar; refletir acerca da atuação do psicólogo frente à queixa escolar; discutir teoricamente sobre a Psicologia Escolar e Educacional; entender o papel atribuído ao psicólogo no Ensino Superior; e propor algumas possibilidades de atuação do psicólogo no ensino de graduação.

Para que isso se tornasse possível foram necessários inúmeros estudos e pesquisas referentes ao tema. Para tanto, compreendemos que a concepção teórica e metodológica que adotamos possibilitou melhor entendimento sobre a educação, o desenvolvimento humano, a sociedade e a Psicologia. Assim, tivemos como concepção teórica e metodológica o Materialismo Histórico e Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural, e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Desse modo, entendemos, conforme Marx (1984), que as mudanças sociais passam, necessariamente, pela transformação na base econômica. Porém, os homens podem ou não adquirir consciência das contradições sociais.

A transformação que se produziu na base econômica transtorna mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o

indivíduo pela ideia que faz de si mesmo, tampouco se pode julgar uma tal época de transformação pela *consciência que ela tem de si mesma*. É preciso, ao contrário, *explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção*. (Marx, 1984, p. 233, grifos nossos).

Assim, a base para a transformação da sociedade é a base concreta, material. Mas, na sociedade capitalista, as objetivações já produzidas historicamente não são reconhecidas como tais, justamente pela característica de alienação própria desse modelo social. As atividades dos homens são decompostas em ações. A partir da divisão social do trabalho e da propriedade privada, essa decomposição levou o homem a não ter consciência do motivo de sua atividade, ele apenas tem consciência de sua ação, que é para obter o salário.

A proposta do capital é a divisão social do trabalho alienada, em que o trabalhador produza cada vez mais sem dominar o conhecimento do que está produzindo como um todo, mas com muito domínio da pequena parte que produz. Ou seja, os homens não reconhecem as objetivações como atividade histórica humana.

Não podemos, porém, acreditar que o ser humano é um mero espectador das mudanças na base material. Conforme assinala Meira (2003), “as dificuldades que se colocam no sentido do indivíduo fazer rupturas ideológicas para que se torne de fato humano não invalidam a necessidade de transformação social.” (pp. 19-20).

Para que isso ocorra é necessário que o homem se aproprie conscientemente das elaborações, dos instrumentos, dos conhecimentos, da cultura, enfim, das objetivações produzidas historicamente pelo próprio ser humano. Se queremos buscar a ruptura desse modelo social devemos acreditar, do mesmo modo como explicita Meira (2003), que um sujeito consciente pode ter um papel ativo no processo histórico e que, para tanto, as transformações na base concreta da sociedade necessitam da ação humana. Desse modo, defendemos que a educação desempenha um papel importante nessa ruptura.

Em relação ao papel desempenhado pela Educação Superior no Brasil ao longo da história, vimos que ela surgiu de acordo com as necessidades da elite brasileira. Inicialmente para atender à corte portuguesa e à formação de oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares e médicos. A universidade só surgiu oficialmente no Brasil em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1930, especialmente com a publicação do Estatuto das

Universidades Brasileiras, por meio do Decreto-lei nº 19.851/31. Universidades como a de Porto Alegre, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Distrito Federal surgiram nessa época. (Gisi, 2006; Saviani, 2010a). O cenário educacional de graduação só se fortaleceu novamente com a criação da Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei n. 3.998/1961, surgindo como a mais moderna universidade do país. Entretanto, isso não foi suficiente para apaziguar o golpe militar e, mais uma vez, enfraqueceu a Educação Superior. (Fávero, 2006).

Após a queda do regime militar, o país começa a inserir as ideias neoliberais, especialmente em relação ao modo de produção toyotista. No cenário educacional isso repercutiu na expansão demasiada do Ensino Superior privado. Apoiado nas propostas do Banco Mundial, UNESCO, FMI e outros organismos internacionais, o ensino de graduação passou a ser visto como mercadoria e negócio. Isso serviu para aumentar o número de instituições e formar acadêmicos em massa com baixa qualificação, apenas para atender as demandas do mercado de trabalho flexível. Além disso, o Ensino à Distância também tem tido considerável aumento. (Gregório, 2012).

Assim, surgem políticas públicas educacionais com o intuito de aumentar as vagas e expandir o Ensino Superior. No ensino privado são criados propostas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). E no ensino público, os destaques são o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Plano Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Em relação ao REUNI pudemos perceber que, mesmo com a ampliação de vagas e a abertura de novas universidades e cursos, a proposta não mudou o cenário de massificação do Ensino Superior. Também não supriu a carência do acesso ao ensino público. Verificamos que esse Plano atende aos anseios neoliberais, propondo reduzir a evasão e minimizar o fracasso escolar por meio da flexibilização pedagógica e da precarização do trabalho docente.

Em relação à atuação do psicólogo escolar diante dessa realidade do Ensino Superior, pudemos constatar que ela se assemelha muito com o posicionamento que a Psicologia Escolar e Educacional teve ao longo da história. O percurso dessa ciência está relacionado coma educação, especialmente para legitimar o fracasso escolar. Tradicionalmente ela serviu para validar práticas discriminatórias e excludentes que responsabilizam os alunos pelas deficiências educacionais. A culpabilização, patologização e a psicologização do indivíduo nada contribui para a construção de um novo modelo de sociedade. Pelo contrário, serviu para

manter o *status quo* e legitimar a ideologia capitalista e neoliberal de que o indivíduo é, sozinho, responsável por seu sucesso e/ou fracasso.

Percebemos que as formas mais comuns de explicar o fracasso escolar foram por meio da responsabilização do aluno e/ou dos seus familiares e professores. Explicações que, como pudemos ver, se alteraram de acordo com novas teorias que surgiram. Muitas dessas explicações ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. É o caso de atribuir o não aprendizado a um problema neurológico do aluno, por exemplo, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Algumas dessas concepções sobre o fracasso escolar fazem-se presentes no Ensino Superior, conforme pudemos observar. O psicólogo escolar também é convocado para minimizar o fracasso escolar neste nível de ensino. Notamos por meio de estudos sobre essa temática que este profissional tem caracterizado seu trabalho essencialmente por atendimentos individuais, voltado para o acompanhamento do aluno com dificuldade de adaptação e aprendizagem. Tal modelo corrobora os já tradicionalmente conhecidos da Psicologia Escolar e Educacional, que partem do pressuposto de que o problema é exclusivamente do aluno, desconsiderando o contexto educacional e as condições de ensino e aprendizagem.

Verificamos também que a atuação do psicólogo escolar está presente nas políticas educacionais, como o caso do REUNI. Nesta proposta, o profissional é considerado como um agente de redução do fracasso escolar. Este Plano estabeleceu reduzir a evasão e reprovação dos alunos por meio de algumas diretrizes. Dentre elas a Psicologia surge como alternativa para reduzir os baixos resultados do Ensino Superior Federal. Assim, o psicólogo é convocado para “tratar” dos alunos para que os mesmos aumentem seu rendimento e não sejam reprovados ou evadidos. Essa é uma forma de pensar que não fornece elementos para refletir a realidade educacional de modo complexo como ela é.

Propondo uma atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior que contemple questões relativas a processo de ensino e aprendizagem, buscamos compreender o público envolvido neste processo, os jovens universitários, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, considerando que as mudanças sociais e históricas promoveram uma nova configuração no desenvolvimento humano, produzindo uma população de jovens que prorrogam a entrada na fase adulta. Eles priorizam a entrada no mercado de trabalho para buscar uma profissão ou a realização de uma faculdade.

Vimos que o conceito de situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1996) e de atividade dominante (Leontiev, 2004) são fundamentais para entender o desenvolvimento do jovem universitário. A partir deles, destacamos que a atividade dominante de um estudante que se dedica exclusivamente ao Ensino Superior é o estudo e profissionalização. Já aqueles que estudam e trabalham podem ter como atividade dominante o trabalho ou o estudo e profissionalização, dependendo de como empregam o tempo e de como configuram a biografia. (Sève, 1979).

Entendemos que é necessário que o psicólogo conheça as teorias que falam do desenvolvimento e aprendizagem do jovem, isso porque as condições em que se encontram esse público são decisivas em relação a apropriação ou não do conhecimento.

Analisamos neste trabalho uma pesquisa realizada com treze psicólogos que atuam no Ensino Superior, destacando aspectos como formação profissional, tempo de atuação na graduação, atividades executadas, compreensão sobre o papel do psicólogo neste nível de ensino e propostas de atuação para este profissional.

O que verificamos é que a atuação do psicólogo no Ensino Superior se baseia pela intervenção de caráter individual e focada nos alunos, reforçando práticas culpabilizante e que fragmentam o entendimento do processo educacional. Além disso, os entrevistados não têm clareza do modo que devem atuar no ambiente universitário e apresentam propostas bastante diversos em relação à intervenção. Ficou evidente, porém, que expressam a necessidade de uma postura diferente em relação as atividades realizadas pelo psicólogo escolar.

A partir dessas entrevistas, bem como dos estudos realizados e de nossa experiência profissional, sugerimos como atividades para o psicólogo escolar que visam o enfrentamento e a superação do fracasso escolar as seguintes: o trabalho junto aos alunos monitores; a atividade de recepção aos calouros; a atuação junto a movimentos estudantis; e a mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores.

Desse modo, compreendemos que a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados pela ciência psicológica pautados na culpabilização, fragmentação e individualização do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos o psicólogo escolar,

como um elemento mediador que – junto com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade – poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos

de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo. Assim, ele pode participar de um *esforço coletivo* voltado para a construção de um *processo pedagógico qualitativamente superior*, fundamentado em uma *compreensão crítica do psiquismo*, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais. (Tanamachi e Meira, 2003, p. 53, grifos nossos).

Atuando de forma coletiva, considerando os diversos atores envolvidos no processo educacional, é possível almejar mudanças tanto na prática profissional quanto na possibilidade de contribuir para a construção de um modelo educacional e social diferente deste que temos.

Assim, chegar ao final de um estudo sempre requer cuidado para não correremos o risco de destacá-lo como finalizado e absoluto, tampouco de apontá-lo como uma simples descrição de teorias e relatos. Entendemos que o conhecimento advém da uma necessidade social prática e que, se tal necessidade for modificada ou superada, a ciência precisará ser reformulada.

Portanto, nosso estudo ofereceu um conhecimento relacionado à prática do psicólogo escolar no Ensino Superior, que surgiu de uma necessidade prática – afinal esse é um campo novo de atuação para a Psicologia e ainda sem muitos estudos – e que precisa agora, voltar-se para a prática para se justificar. Vigotski (2010) deixa isso claro:

Todo conhecimento sempre surgiu no fim das contas de algum demanda ou necessidade prática, e se no processo de seu desenvolvimento ele se separa das tarefas práticas que o geraram, nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e na encontra a sua suprema justificativa, confirmação e verificação. (Vigotski, 2010, p. 273).

Dessa forma, entendemos que a importância desse estudo deverá ser verificada na ação dos psicólogos escolares que atuam no Ensino Superior, refutando ou não as contribuições aqui apresentadas. Ademais, compreendemos que o psicólogo escolar tem importância fundamental para a construção de uma educação de qualidade, que busca a socialização do

conhecimento historicamente produzido e que forme pessoas participativas e atuantes na busca pela transformação desse modelo de sociedade.

Evidenciamos que novos estudos precisam ser realizados, aprofundando os temas aqui apresentados, assim como sugerindo outras possibilidades para a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior. Entendemos que o trabalho com gestores, coordenadores de curso e professores precisa ser mais explorado e sistematizado. Outra possibilidade que não foi abordada neste estudo é a atuação por meio da assistência estudantil, algo que foi mencionado nas entrevistas. E por fim, a intervenção nos cursos de licenciatura, atuando com base nos conhecimentos do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, finalizamos este trabalho com a compreensão de que a Psicologia Escolar e Educacional têm muita importância na efetivação de práticas que buscam a emancipação dos indivíduos, rompendo com ações que levam a alienação. Para tanto, é importante que a ciência acompanhe o desenvolvimento social e histórico, produzindo conhecimentos para a construção de uma sociedade justa e que ofereça condições para desenvolvimento das potencialidades humanas iguais para todos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAPEE (2014). *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Retrieved from abrapee.wordpress.com
- Amaral, N. C. (2013). Os recursos financeiros aplicados nas universidades federais nos governos FHC e Lula e uma olhar sobre a qualidade. In: Cunha, C., Souza; Silva, M. A. *Educação Superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, São Paulo. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-Crítico. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, pp. 469-475. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>
- ANVISA (2012). Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC. *Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)*. Ano 2, nº 2. Retrieved from [http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/c4038b004e996487ada1af8a610f4177/boletim\\_sngpc\\_2\\_2012+corrigido+2.pdf?MOD=AJPERES](http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/c4038b004e996487ada1af8a610f4177/boletim_sngpc_2_2012+corrigido+2.pdf?MOD=AJPERES)
- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Asbahr, F. S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*. N. 29, Rio de Janeiro. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, v. 17, pp. 53-73. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf>
- Asbahr, F. S. F., Martins, E. & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 1, pp. 165-171. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000100019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000100019)
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, pp. 163-173. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018)
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. 32. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000500008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500008)



- Barbosa, R. M. & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, n. 3. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>
- 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*, v. 8, n.1, pp.7-27. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a03.pdf>
- Bastos, A. V. B. & Gomide, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. 9, pp. 6-15. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v9n1/03.pdf>
- Bernheim, C. T. & Chauí, M. S. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>
- Boarini, M. L. (2007). A formação do psicólogo. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n.2, p. 443-444. Retrieved from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-73722007000200027>
- Bock, A. M. B. (1997). Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 17, n. 2. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931997000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000200006&lng=pt&nrm=iso)
- \_\_\_\_\_. (2009). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In Bock, A. M. B. (org.). *Psicologia e compromisso social*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- BRASIL (1962). *Lei n. 4119*, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Lei n. 7.395*, de 31 de outubro de 1985, que dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 19, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Decreto n. 5.622*, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Decreto n. 5.800*, de 08 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Reuni: Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais*. Ministério da Educação. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

- \_\_\_\_\_. (2013). *Lei n. 12.852*, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.
- Carvalho, J. S. F. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 3, pp. 569-578. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/aop2411.pdf>
- Chauí, M. S. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.
- \_\_\_\_\_. (2003). *A universidade pública sob nova perspectiva*. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas-MG. Retrieved from [www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf)
- Collares, C. A. L & Moysés, M. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; grupo interinstitucional Queixa escolar (Orgs.). *A medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cunha, S. M.; Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v. 9, n. 2. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>
- Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação* (mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Davydov, V. V. (2009). *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia*. Manuscript in preparation. Retrieved from [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fprofessor.ucg.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FarquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FDavydov%2520Texto%2520completo%25202009%2520jun.doc&ei=zq\\_vVL\\_cLNG0sAT-jYDIBA&usg=AFQjCNFwm4a8QwoByhetRXqk9JZU-tzFww&sig2=5jVMXqroPsT7MvJZCAAi5w&bvm=bv.86956481,d.cWc](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fprofessor.ucg.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FarquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FDavydov%2520Texto%2520completo%25202009%2520jun.doc&ei=zq_vVL_cLNG0sAT-jYDIBA&usg=AFQjCNFwm4a8QwoByhetRXqk9JZU-tzFww&sig2=5jVMXqroPsT7MvJZCAAi5w&bvm=bv.86956481,d.cWc)
- Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Cortez.
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In Meira, M. E. & Facci, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Elkonin, D. B. (1969). Desenvolvimento psíquico de los niños. In: Smirny, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. *Psicologia*. 3. Ed. México: Grijalbo.

- \_\_\_\_\_. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Shuare, M. (org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, pp. 17-36. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>
- Festinger, L.; Katz, D. (1974). *A pesquisa na psicologia social*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- FIES (2013). *Censo da Educação Superior e a Evolução do Fundo de Financiamento Estudantil*. Ministério da Educação. Retrieved from: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/encontro\\_nacional/2013](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013)
- Forgiarini, S. A. B. & Silva, J. C. (2007). *Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica*. Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Retrieved from <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>
- Gisi, M. L. (2006). A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 17, pp. 97-112.
- Gregório, J. R. B. (2012). O papel do Banco Mundial na contra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o REUNI. *Trabalho necessário*, n. 14. Retrieved from <http://www.uff.br/trabalhonecessario>
- Griboski, C. M. & Fernandes, I. R. (2012). Avaliação da educação superior: como avançar se desqualificar. In Mancebo, D., Bittar, M. & Chaves, V. L. J. (org.) *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem.
- Hayek, F. A. (2010). *O caminho da servidão*. 6. Ed. São Paulo: Instituto Ludwig vonMises Brasil.
- Heloani, J. R. (2011). *Gestão e organização no capitalismo: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. 1. ed. São Paulo: Atlas.
- IBGE (2011). *Censo Demográfico de 2011*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012 (PNAD)*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Retrieved from [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40)

- INEP (2011). *Censo da Educação Superior 2010*. Ministério da Educação, 2011. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>
- \_\_\_\_\_. (2013a). *Censo da Educação Superior 2011: Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- \_\_\_\_\_. (2013b). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2013 (IDEB)*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>
- \_\_\_\_\_. (2014a). *Censo da Educação Superior 2013*. Ministério da Educação, 2014. Retrieved from [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2014b). *Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Joly, M. C. R. A., Silva, M. C. R. S., Nunes, M. F. O. & Souza, M. S. (2007). Análise da produção científica em painéis dos Congressos Brasileiros de Avaliação Psicológica. *Avaliação Psicológica*, v. 6, pp. 239-252. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712007000200013&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712007000200013&script=sci_arttext)
- Konder, L. (2000). *O que é dialética?*. São Paulo: Brasiliense.
- Léda, D. B. & Mancebo, D. (2009). Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Revista Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre-RS. v. 34, n. 1.
- Lefebvre, H. (1979). *Lógica formal / lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. Ed. São Paulo: Centauro.
- Lhullier, L. A. (org.) (2013). *“Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho”*. Conselho Federal de Psicologia, Brasília: CFP.
- Lima, A. O. M. N. (2005). Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 42, pp. 17-23. Retrieved from <http://www.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=173&dd99=pdf>
- Lima, K. (2011). REUNI: entre as promessas e a realidade. *Universidade e Sociedade*, Distrito Federal, n. 48. Retrieved from <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-207803317.pdf>
- Lobo, M. B. C. M. (2012). Panorama da evasão no Ensino Superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *Cadernos ABMES*, n. 25. Retrieved from [http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_087.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf)

- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- Lukács, G. (1970). *Introdução a uma estética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mancebo, D. & Lima, K. R. S. (2012). Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior. In Mancebo, D. Bittar, M., Chaves, V. L. J. (org.) *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem.
- Manzini, E. J. (2006). Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: Jesus, D. M., Baptista, C. R. & Victor S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, pp. 361-386.
- Marinho-Araújo, C. M. & Bisinoto, C. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, pp. 111-122. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a13v16n1.pdf>
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In Marinho-Araújo, C. M. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas: Alínea.
- Marx, K. (1984). Teoria e processo histórico da revolução social. In: Fernandes, F. (org.). *K. Marx, F. Engels: história*. 2. Ed. São Paulo: Ática.
- Mata, L. P. (2005). As continuidades e as discontinuidades da educação superior no Brasil: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. *Trabalho necessário*, n. 3. Retrieved from <http://www.uff.br/trabalhonecessario>
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In Tanamachi, E. R., Proença, M. & Rocha, M. L. (org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Sociohistórica. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moraes, M. C. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, pp. 7-25. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>
- Nagel, L. H. (2002). Transformações históricas e processos educativos. II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira. SBHE. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, RN, pp. 412-423. Retrieved from <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0711.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2010). Condições de educabilidade para uma nova sociedade: reflexões básicas. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Londrina, v. 2, pp. 54-68.

Retrieved

from <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewArticle/9583>

\_\_\_\_\_. (2001). Educação Via Banco Mundial: Imposição ou Servidão Necessária? V *Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana*. São José de Costa Rica, pp. 21-24. Retrieved from [http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/brasil/ponencias/lizia\\_helena\\_nagel.doc](http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/brasil/ponencias/lizia_helena_nagel.doc)

\_\_\_\_\_. (2008). A didática não foge à moda. Integrando o Painei Caminhos e perspectivas da didática a partir da década de 90. *XIV Encontro Nacional de didática e prática de ensino – ENDIPE*. Apresentado em uma conferência ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Natário, E. G. & Santos, A. A. A. (2010). Programa de monitores para o ensino superior. *Estudos de Psicologia: Campinas*, v. 27. n. 3, pp. 355-364. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf>

Nunes, E. O. (2012). *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond.

Organização Mundial da Saúde, OMS (2001). Saúde Mental: Nova Concepção, Nova Esperança. *Relatório Sobre a Saúde no Mundo*. Retrieved from <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/oms2001.pdf>

Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar* (tese de doutorado) Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

\_\_\_\_\_. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

\_\_\_\_\_. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso)

Paula, F. S. & Tfouni, L. V. (2009). A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Revista brasileira de orientação profissional*, v. 10, n. 02, pp. 117-127. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>

Paula, L. A. L. (2003). *Protagonismo juvenil e movimento estudantil: uma estratégia de distinção?* 26ª reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Retrieved from [26reuniao.anped.org.br/trabalhos/luciliaaugustalinodepaula.rtf](http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/luciliaaugustalinodepaula.rtf)

PISA (2012). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. *Relatório PISA 2012*. Retrieved from [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2013/country\\_note\\_brazil\\_pisa\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf)

- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. Escolar (tese de doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013). *Relatório de Desenvolvimento Humano de 2012*. Plaza, New York, NY, USA.
- PROUNI (2005). *Lei n. 11.096*, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2013). Bolsas ofertadas por Unidade da Federação. *Programa Universidade para Todos*. Ministério da Educação. Retrieved from <http://prouniportal.mec.gov.br>
- \_\_\_\_\_. (2014). *Portaria normativa n. 2*, de 6 de janeiro de 2014, que regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos – PROUNI – referente ao primeiro semestre de 2014 e dá outras providências. Ministério da educação.
- Ruy, J. C. (1995). Modo de produção capitalista e classes sociais no Brasil contemporâneo. *Princípios*, n. 38, pp. 29-35. Retrieved from [http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id\\_sessao=50&id\\_publicacao=137&id\\_indice=722](http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=137&id_indice=722)
- Sampaio, S. (2011). A Educação Superior como Espaço Privilegiado para a Orientação Acadêmica. In Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea.
- Santos, A. A. A (1997). *Psicopedagogia no 3º grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo*. *Pro-posições*, v. 01, n. 01, pp. 27-37. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000140&pid=S0102-7972200200030000900027&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000140&pid=S0102-7972200200030000900027&lng=en)
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2010a). A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, pp. 4-17. Retrieved from <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>
- \_\_\_\_\_. (2010b). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Selltiz; Wrightsma & Cook. (1974). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no Ensino Superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v. 5, n. 1. Retrieved

from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=pt&nrm=iso)

- Sève, L. (1979). *Marxismo e teoria da personalidade*. Volume III. Lisboa: Livros Horizontes.
- Silva Junior, J. R. & Sguissardo, V. (2012). Formas e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. In Mancebo, D., Bittar, M. & Chaves, V. L. J. (org.) *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem.
- Silva, L. C. (2003). A contribuição da higiene mental para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil. In: Boarini, M. L. (org.) *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem.
- Silva, S. M. C. et al. (2013). O que pode fazer o psicólogo no Ensino Superior? *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Federal de Uberlândia, MG. Retrieved from <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Souza, M. P. R. (2006) Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: Viégas, L. S. & Angelucci, C. B. (org.). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do Psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Todescan, M. & Baptista, D. S. (2010). A regulamentação da Profissão Psicologia: documentos que explicam o processo histórico. *Psicologia: ciência e profissão*, n. 30, pp. 170-191. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca08.pdf>
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Progreso.
- Tomanik, E. A. (2004). *O olhar no espelho: "conversas" sobre a pesquisa em Ciências Sociais*. 2 ed. Maringá: Eduem.
- Tonegutti, C. A. & Martinez, M. (2007). *A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade*. Retrieved from [http://www.andes.org.br/Artigo\\_REUNI.pdf](http://www.andes.org.br/Artigo_REUNI.pdf)
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2. Ed. Maringá: Eduem.
- UFSC (2008). *Apresentação da proposta ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Ministério da Educação. Retrieved from <http://www.reuni.ufsc.br>
- UFSM (2007). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Universidade Federal de Santa Maria. Ministério da Educação. Retrieved from [http://sucuri.cpd.ufsm.br/porta12011/\\_docs/reuni/PROPOSTA\\_REUNI\\_UFSM.pdf](http://sucuri.cpd.ufsm.br/porta12011/_docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf)



- UFTM (2007). *Resolução n. 001*, de 03 de abril de 2007. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Retrieved from [http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Resolucao\\_00112-11-14MonitoriaProens.pdf](http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Resolucao_00112-11-14MonitoriaProens.pdf)
- UFU (2002). *Resolução n. 03/2002* do Conselho de Graduação. Universidade Federal de Uberlândia. Retrieved from <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2003%202002%20CONGRAD.pdf>
- UFVJM (2013). *Resolução n. 09*, de 19 de abril de 2013. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Retrieved from [http://www.ufvjm.edu.br/cppd/formularios/doc\\_view/2314-resolucao-consepe-092013-altera-resolucao-que-regulamenta-o-programa-de-monitoria.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/cppd/formularios/doc_view/2314-resolucao-consepe-092013-altera-resolucao-que-regulamenta-o-programa-de-monitoria.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO do Brasil. Brasília-DF. Retrieved from [http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs](http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs)
- UTFPR (2007). *Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR*. Ministério da Educação. Retrieved from <http://www.utfpr.edu.br/reuni/documentos/Plano%20REUNI%20da%20UTFPR%20-%20Aprovado%20COUNI-MEC.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2009). *Regulamento do Programa de Monitoria da UTFPR*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Retrieved from <http://www.utfpr.edu.br/londrina/alunos/regulamento-do-programa-de-monitoria>
- Vygotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (2008a). *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (2008b). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. In Cunha, B. B. B. (org.). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Zavadski, K. C. & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no Ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 23, pp. 638-705. Retrieved

from: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642012000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000400004)

Zavadski, K. C. (2009) *A atuação do psicólogo na formação do professor universitário: contribuições da Psicologia histórico-cultural*. (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

## APÊNDICES

## Apêndice 01

### Roteiro de entrevista para os Psicólogos que atuam no Ensino Superior

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- sexo:
- idade:
- ano da formação (local):
- pós-graduação (local):
- experiência profissional:
- tempo de trabalho na educação:
- tempo de trabalho no Ensino Superior:

#### QUESTÕES

- 1 - Como foi a sua contratação para trabalhar na universidade?
- 2 - A qual órgão institucional você está vinculado?
- 3 - Qual o objetivo do seu trabalho?
- 4 - Quem é o alvo da intervenção, com que você trabalha?
- 5 - Que atividades você executa no dia-a-dia de trabalho?
- 6 - Quais são seus instrumentos de trabalho?
- 7 - Que espaço físico utiliza na universidade?
- 8 - Seu cargo tem vinculação em relação à prática e/ou à contratação com o Plano REUNI ou outra Política Pública?
- 9 - Como está o REUNI na universidade nesse momento?
- 10 - Quais dificuldades você encontra no trabalho realizado?
- 11 - Quais são as causas do fracasso escolar no Ensino Superior?
- 12 - Como o psicólogo pode atuar frente ao fracasso escolar no Ensino Superior?
- 13 - Qual a sua concepção acerca do trabalho do psicólogo no Ensino Superior?
- 14 - Como você compreende a relação ensino-aprendizagem no Ensino Superior?
- 15 - Qual a teoria que tem contribuído mais para sua atuação profissional?
- 16 - Você mudaria algo em sua prática? Por quê? Em que aspectos?

## **ANEXOS**

## Anexo 01



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior frente ao fracasso escolar

**Pesquisador:** MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 23507613.9.0000.0104

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Maringá

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 502.240

**Data da Relatoria:** 18/12/2013

#### Apresentação do Projeto:

O Ensino Superior tem sido um campo de intervenção do psicólogo que vem ganhando espaço nos últimos anos, principalmente para lidar com o fracasso escolar. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é analisar a atuação do psicólogo no Ensino Superior, a partir das relações com o fracasso escolar. Pretende-se analisar a temática a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Para o desenvolvimento do estudo será utilizada a análise documental e realização de entrevistas. A parte documental será feita por meio da consulta da legislação do Ensino Superior, buscando compreender a expectativa que se tem do trabalho do Psicólogo frente às Políticas Públicas. Dentre as Universidades participantes, serão analisados documentos relativos à adesão institucional ao REUNI e também buscaremos localizar outros documentos que tenham como preocupação a evasão e repetência no Ensino Superior. As entrevistas serão realizadas com psicólogos que atuam no Ensino Superior, principalmente aqueles que estão exercendo a profissão em uma instituição federal que aderiu ao REUNI. Esperamos com esse estudo contribuir para a produção bibliográfica acerca da atuação do psicólogo no Ensino Superior, uma vez que existem poucos materiais sobre o tema. Além disso, pretendemos oferecer subsídios para profissionais que atuam neste nível de ensino.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é o de analisar a atuação do psicólogo no Ensino Superior, a partir das relações

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 502.240

com o fracasso escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Para atender aos objetivos propostos neste projeto, utilizaremos a análise documental e realização de entrevistas. A análise documental será feita por meio do estudo da legislação do Ensino Superior e das Políticas Públicas, especialmente relacionadas ao Plano REUNI, buscando compreender a expectativa que se tem do trabalho do Psicólogo frente as políticas educacionais. Também buscaremos localizar outros documentos que tenham como preocupação a evasão e repetência no Ensino Superior. A análise documental busca identificar informações factuais em documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) Uma vez que a proposta desse trabalho é a de buscar fontes que contribuam para uma maior clareza em relação à atuação do Psicólogo no Ensino Superior, a análise documental é uma fonte rica de informação para fundamentar especialmente as políticas educacionais nesse nível de ensino e a inserção deste profissional nesse contexto. Outro instrumento, aqui adotado, para a coleta de dados, será a entrevista. Festinger & Kats (1974) apontam que a entrevista, assim como o questionário, é um instrumento de pesquisa social que permite a coleta de dados referentes a percepções, atitudes e opiniões. Portanto, não é possível afirmar que os dados apresentados pelos entrevistados retratem a prática profissional exercida por eles, mas apontam a opinião, os seus sentimentos e posicionamentos perante os fatos ocorridos e sobre as problemáticas apresentadas, nas questões propostas nas entrevistas. De acordo com Seltz et al (1974), na entrevista é dada grande ênfase à descrição verbal da pessoa para obtenção de informações quanto aos estímulos ou experiências a que está exposta. Segundo esses autores, a técnica de entrevista é a mais adequada para a revelação de informações sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada ( p. 272). As entrevistas serão realizadas com psicólogos que atuam no Ensino Superior, especialmente aqueles que atuam em Universidade Federais. A princípio, as Universidades que farão parte dessa pesquisa são a UFSM e a UTFPR, totalizando aproximadamente 20 profissionais. Uma vez localizados esses profissionais, será estabelecido contato com os mesmos por meio de telefone ou e-mail, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e fazer o convite para participar da entrevista. Consideramos de fundamental importância a exposição do projeto de pesquisa por parte do pesquisador e o esclarecimento de quaisquer dúvidas eventuais. A partir dessa explanação, e

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 502.240

sendo informados de que a participação é voluntária em qualquer fase da pesquisa, os profissionais serão convidados a responder as perguntas da entrevista, sendo que primeiramente haverá a formalização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O critério de seleção dos participantes da pesquisa será, portanto, a concordância dos profissionais em participar do estudo. As entrevistas serão semi-estruturadas, ou seja, seguirá um roteiro básico, o que possibilitará comparações entre os vários sujeitos entrevistados, assegurará que o foco da entrevista se articule com os objetivos da pesquisa e proporcionará, no momento em que se desenvolve a entrevista, exploração de assuntos de interesse levantados pelo entrevistado. Por outro lado, o caráter semi-estruturado da entrevista oferecerá oportunidade ao entrevistado para que discorra com certa liberdade sobre uma série de temas ligados aos objetivos da pesquisa, de modo que possa expressar o que pensa e sente a respeito. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A análise dos dados será realizada a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foi solicitado como Pendência 1 que a pesquisadora corrigisse em materiais e métodos as universidades que serão utilizadas no projeto, pois lá é descrito as UFSM e UTFPR, porém as autorizações são para UTFPR e UFSC; Esta pendência não foi atendida. Como pendência 2 foi solicitado que descrevesse no TCLE que as entrevistas serão gravadas e qual destino dará a elas depois de transcritas. Esta pendência foi atendida. Recomenda-se que a professora corrija em materiais e métodos as universidades que inicialmente serão pesquisadas, isto é, UTFPR e UFSC.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br





Continuação do Parecer: 502.240

MARINGÁ, 19 de Dezembro de 2013

---

**Assinador por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG  
**Bairro:** Jardim Universitário      **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR      **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4444      **Fax:** (44)3011-4518      **E-mail:** copep@uem.br