

A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões

Cynthia Bisinoto¹, Claisy Marinho² & Leandro Almeida³

Resumo

A Psicologia Escolar tem como eixo de atuação a mediação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Apesar de historicamente a área ter se vinculado à escola, outros contextos institucionais, como a Educação Superior, vêm sendo reconhecidos como espaços potenciais de aprendizagem, formação e desenvolvimento humano. Assim como ocorreu na educação básica e secundária, a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior tem se baseado em uma intervenção clássica, voltada para a orientação e o atendimento do estudante. Contudo, além das ações tradicionais, outras de caráter preventivo, processual e institucional também podem ser realizadas. Em uma perspectiva ampliada de atuação, os psicólogos escolares podem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem com ênfase no desenvolvimento de competências discentes; promover discussões acerca do desenvolvimento do jovem-adulto; investigar as concepções dos profissionais sobre ensino, aprendizagem e avaliação, favorecendo a conscientização e intencionalidade às práticas educativas; participar na formação continuada do corpo docente e técnico; colaborar com o processo de avaliação institucional, entre outras ações. A Psicologia Escolar pode, assim, favorecer práticas promotoras do desenvolvimento das instituições, dos seus agentes e dos estudantes, contribuindo para a democratização efetiva do sucesso acadêmico diante dos contrastes sócio-culturais dos alunos que hoje acedem ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Educação Superior; Atuação institucional; Equidade social.

1 Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília. Bolsista CNPq - Brasil - cynthia.b@uol.com.br

2 Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Instituto de Psicologia. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - claisy@unb.br

3 Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho - leandro@ie.uminho.pt

Introdução

As oportunidades de acesso à educação formal, seja ela de nível básico ou superior, são estabelecidas pelas políticas educacionais de cada país. No caso da Educação Superior, apesar de haver países que adotem o ingresso irrestrito como estratégia de igualdade de oportunidades e de equidade, em outros, o acesso não está garantido a toda população.

Ainda que esteja mundialmente difundido o argumento de que o desenvolvimento e a capacidade competitiva de uma nação, em termos internacionais, guardam íntima relação com um forte sistema de Educação Superior, não se pode afirmar que exista igualdade social no acesso a este nível educativo (Franco, 1985; Neves, Raizer, & Fachinetto, 2007; Pinto, 2004; Severino, 2009; UNESCO, 1998). Mesmo assim, e em virtude de um conjunto de fatores como o crescimento demográfico, as políticas de melhoria da educação básica, o aumento das exigências do mercado de trabalho, a necessidade de reduzir as desigualdades de acesso à educação e de elevar o nível de escolaridade da população e as diferentes estratégias de incentivo à formação, observa-se um grande crescimento em termos de oferta e de procura na Educação Superior, sobretudo nos países em desenvolvimento como o Brasil e Portugal.

No sentido de democratizar o ensino e permitir que um maior número de pessoas tenha acesso à Educação Superior, nos últimos anos tem crescido de forma significativa o número de instituições, de cursos e de vagas oferecidas, contribuindo para ampliar o acesso da população, e não apenas das elites tradicionais, a este nível educativo. No Brasil, por exemplo, o número de novos alunos que ingressaram na Educação Superior foi de 513.842 em 1996, de 1.205.140 em 2002 e de 1.505.819 em 2008 (INEP, 1999, 2009); em Portugal, de 82.140 inscritos em 1996/1997, passaram a 94.446 nos anos de 2002/2003 e 115.372 em 2008/2009 (GPEARI, 2009b, 2010). Quanto aos alunos que concluíram seus cursos, o Brasil passou de 466.260, em 2002, para 800.318 graduados em 2008 (INEP, 2007); em Portugal o crescimento foi de 68.511 em 2002/2003 para 84.009 em 2007/2008 (GPEARI, 2009a).

A despeito do crescimento quantitativo, a democratização da Educação Superior não se restringe à ampliação do número de alunos ingressantes e concluintes, pois as questões relativas ao abandono e insucesso acadêmico também precisam ser consideradas. No contexto brasileiro, o percentual de conclusão do curso, em 2008, foi de 57,3% (INEP, 2009), o que significa que mais de 40% dos alunos não concluíram o curso no tempo previsto ou abandonaram seus cursos. Em Portugal, o índice de sucesso escolar na Educação Superior, calculado pelo *survival rate* da OCDE, mesmo apresentando índices mais positivos, é de referir que pouco mais de 30% dos estudantes não concluiu seu curso (GPEARI, 2008).

Os dados acima, apenas ilustrativos, evidenciam que ao se abordar a questão da democratização da Educação Superior no atual contexto social, econômico e político importa, necessariamente, levar em conta as oportunidades de acesso bem como as estratégias de apoio à permanência e conclusão do curso. As possíveis ações institucionais que podem ser implantadas envolvem, por exemplo, desde auxílio financeiro e de moradia, qualificação dos recursos humanos das IES em articulação com as orientações educacionais, a missão da instituição e as necessidades dos estudantes, até serviços especializados de assistência social, médica, pedagógica e psicológica. Trata-se, portanto, de garantir uma expansão com qualidade acadêmica e inclusiva (Dias Sobrinho, 2003, 2008; Vargas, 2008). Mais do que ampliar o número de instituições, de cursos e de alunos na Educação Superior, é preciso investir em políticas, programas e ações direcionados a duas dimensões, pelo menos. A primeira, voltada à promoção da igualdade social no acesso às diferentes instituições e cursos, pois as classes sociais mais desfavorecidas não acedem às instituições e aos cursos de maior prestígio social, em pé de igualdade. No Brasil, por exemplo, este “nível educacional mantém relação direta com a renda, ou seja, pessoas com maior renda têm mais acesso à educação que os demais cidadãos brasileiros” (Alfinito, 2007, p. 36), de forma que o acesso à Educação Superior ainda está bastante concentrado nos jovens pertencentes às camadas de renda média e alta. A segunda dimensão diz respeito às medidas institucionais de promoção do sucesso acadêmico (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2001; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009), uma vez que também os alunos dos meios mais desfavorecidos apresentam taxas superiores de fracasso escolar e abandonam em maior número os seus cursos superiores sem os concluírem.

Frente a estas realidades, a Psicologia, e a Psicologia Escolar particularmente, vem se debruçando sobre temáticas relativas à Educação Superior que, além de contribuir para a consolidação de uma base teórica e prática em Psicologia Escolar, vinculam-se à transformação da Educação Superior e à sua reafirmação enquanto instituição voltada à realização de uma sociedade igualitária, justa e inclusiva. Nesta direção, o presente trabalho detém-se à análise e reflexão acerca das ações e contribuições advindas da atuação da Psicologia Escolar, direcionada, sobretudo, para o sucesso escolar dos estudantes.

Papel Social da Educação Superior

O significado atribuído à Educação Superior tem se diluído em meio a tantas idéias e proposições ambíguas, ambivalentes e contraditórias. As instituições de nível superior,

historicamente comprometidas com o desenvolvimento e o progresso da humanidade, têm sido fortemente questionadas acerca de sua função social, especialmente em razão do domínio do pensamento utilitarista que tem direcionado a ação educativa para o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho, minimizando a ênfase na formação humana e cidadã. Vinculando-se à lógica própria do mundo da produção, do mercado e da geração de lucros, a Educação Superior tem se subordinado às normas do mercado, passando a instrumentalizar pessoas para certas tarefas ao invés de formá-las (Goergen, 1998).

O sistema de Educação Superior tem se dividido entre dois posicionamentos distintos. De um lado, tem-se uma posição que resgata a função formativa e emancipatória da educação em nível superior, conforme lhe foi historicamente atribuída; de outro, constata-se seu atual estado de mercadoria. Estas duas concepções, ainda que interconectadas, compõem o atual dilema da Educação Superior: trata-se de um bem público ou de um bem privado? (Dias Sobrinho, 2004, 2005, 2008; Goergen, 2008; Severino, 2000, 2002; Sguissardi, 2005, 2008).

Por mais que exista um hibridismo acerca destes posicionamentos, o papel histórico da Educação Superior vincula-se ao compromisso com a formação de pessoas, no sentido amplo do termo, partindo também de uma outra função essencial, ou seja, a investigação ou produção e difusão de novo conhecimento. Por essa concepção, evidencia-se que formar e preparar os profissionais para o mercado de trabalho corresponde, apenas, a uma parcela da função social da Educação Superior. Nesta direção, a colocação e os questionamentos de Goergen (2005) ilustram o quanto o papel da Educação Superior, nos dias atuais, extrapola a formação profissional: “será suficiente qualificar pessoas para um sistema político-econômico estruturalmente injusto e excludente ou será preciso despertar neles uma visão crítica que possa, além de bons profissionais, torná-los agentes de transformação?” (p. 13).

Dessa maneira, compete à Educação Superior promover o fortalecimento da autonomia do sujeito e sua emancipação a partir do exercício crítico e político da participação na vida em sociedade; formar sujeitos participantes do processo coletivo de construção contínua da sociedade; contribuir para o desenvolvimento de sujeitos conscientes da possibilidade de transformação da realidade; investir na promoção da solidariedade, liberdade, justiça, respeito e igualdade de direitos e de condições, valores norteadores da vida coletiva.

Sustentar a formação em nível superior com base nesta ampla concepção exige investimentos de diferentes naturezas por parte das instituições e dos agentes que estão direta e indiretamente envolvidos com o desenvolvimento e sucesso dos estudantes. Os dirigentes, docentes e técnicos das IES não podem ficar alheios a

esta realidade, pois o seu enfrentamento exige esforços coordenados. Um destes esforços tem sido a implantação ou reformulação dos Serviços de Psicologia das Instituições de Educação Superior, ou dos Serviços de Apoio ao Estudante, os quais vêm buscando contribuir para um melhor atendimento aos estudantes, conforme evidenciado a seguir.

A Educação Superior como Novo Contexto de Atuação

Para a Psicologia Escolar

A Psicologia Escolar é um campo de atuação, pesquisa e produção de conhecimento cujo trabalho tem, tradicionalmente, se associado à escola por meio de estudos e intervenções realizados no âmbito da Educação Básica. Um olhar retrospectivo sobre a inserção da Psicologia e a consolidação de seu trabalho no contexto educativo confirma essa associação, conforme evidenciam produções que abordam temáticas como a relação professor-aluno dificuldades de aprendizagem e queixas escolares, fracasso escolar, inclusão escolar, a relação família-escola, criatividade, superdotação e hiperatividade, além de outros.

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

A análise da produção científica de 10 anos (1996-2005) da Revista Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) indica que existem poucos estudos sobre a Educação Superior quando se leva em conta as temáticas mais pesquisadas em Psicologia Escolar (Oliveira, Cantalice, Joly, & Santos, 2006). Os principais temas de pesquisa na área são

os testes e construção de instrumentos, métodos de ensino-aprendizagem, leitura, criatividade, aspectos afetivos/emocionais, inteligência/cognição, psicologia escolar e relação família-escola, entre outros.

Apesar de ainda pouco investigada enquanto campo de atuação da Psicologia Escolar, a Educação Superior tem sido um contexto privilegiado ao desenvolvimento de instrumentos de investigação psicológica, reforçando a constatação de Oliveira e cols. (2006) acerca da importante presença dos testes e ferramentas de medidas entre as temáticas mais investigadas na área. Neste terreno têm sido contemplados, por exemplo, escalas de satisfação com a experiência universitária (Santos & Suehiro, 2007; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006), aconselhamento profissional aos universitários (Santos, Noronha, & Sisto, 2009), integração social na Educação Superior (Diniz & Almeida, 2005), escala para avaliação da motivação entre universitários (Boruchovitch, 2008; Guimarães & Bzuneck, 2008), inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade (Alencar & Fleith, 2004), além de outros.

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

Os resultados da análise de produções científicas da revista da ABRAPEE, somados a um olhar retrospectivo sobre a trajetória da Psicologia Escolar, trazem uma recorrência: o desenvolvimento e o uso de testes e a realização de avaliação psicológica como atividades inerentes à prática da Psicologia Escolar, inclusive no âmbito da Educação Superior, um contexto não tradicional de inserção dos profissionais da área. Por sua vez, num mapeamento da produção científica em Psicologia Escolar sobre a Educação Superior, Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) avaliaram publicações de pesquisas brasileiras sobre a Educação Superior que tenham abordado três temáticas: corpo docente, corpo discente e processo ensino-aprendizagem. De acordo com as autoras, os trabalhos recaem sobre as categorias corpo discente e processo ensino-aprendizagem, têm os alunos como principais informantes e estão voltados para a investigação das mudanças e alterações que ocorrem nas características cognitivas ou afetivas dos estudantes ao longo do tempo.

Corroborando a constatação de que os estudos têm prezado pelo foco nos estudantes, uma revisão preliminar sobre a articulação da Psicologia Escolar com a Educação Superior mostra o envolvimento da área com questões como: (a) transição do

aluno para a Educação Superior, (b) processo de adaptação e integração ao novo contexto, (c) rendimento e desempenho acadêmico, (d) estudo dos estilos cognitivos dos universitários, (e) compreensão da leitura e produção escrita, (f) papel da motivação e da criatividade (Amaral & Martínez, 2006; Azevedo & Faria, 2006; Cabral & Tavares, 2005; Cardoso & Bzuneck, 2004; Cunha & Carrilho, 2005; Diniz & Almeida, 2006; Pitta, Santos, Escher, & Bariani, 2000; Santos & Almeida, 2001; Seco, Casimiro, Pereira, Custódio, & Dias, 2005; Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007), entre outros. Como indicam estas temáticas, as questões exploradas pela Psicologia na Educação Superior estão centradas no aluno, nos seus processos de transição e ajustamento, por um lado, e vivências acadêmicas, envolvimento no estudo e sucesso acadêmico, por outro.

Embora se considere que outros fatores e elementos, para além dos pessoais e familiares, tomem parte nos processos de transição e integração do aluno na Educação Superior, na promoção de estratégias de estudo e de organização e no desenvolvimento de competências discentes relacionadas ao rendimento escolar, as investigações, em sua maioria, têm centrando-se na percepção do aluno e na sua vivência pessoal e interpessoal. Como decorrência, tais estudos têm contribuído para a implementação de ações voltadas para a promoção do sucesso acadêmico que se baseiam, sobretudo, na intervenção com os alunos, desconsiderando, por exemplo, o papel dos fatores pedagógicos como a diversificação das estratégias didáticas em razão das demandas dos alunos, a flexibilidade da organização curricular e sua adequação às necessidades dos estudantes, ou ainda dos fatores institucionais como a implantação de serviços de apoio e orientação acadêmica, a disponibilização de espaços e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, além de oportunidades de financiamento dos estudos.

No que diz respeito ao trabalho dos psicólogos escolares, Serpa e Santos (2001) delimitaram uma investigação a propósito da atuação destes profissionais junto ao Serviço de Atendimento ao Universitário (SAU). Na época do estudo, das 61 IES brasileiras pesquisadas, 80,3% tinha o SAU, oferecendo aos estudantes e à comunidade atendimento psicológico, social, educacional, de saúde e outros. Dentre as atividades desenvolvidas pelos psicólogos nos programas do SAU, identificaram, principalmente, orientação individual, encaminhamentos externos e internos, acompanhamento individual, orientação de grupos, psicoterapia individual, atendimento à família, e outros. As principais atividades, nas quais o psicólogo escolar participava, estavam ligadas, principalmente, às dificuldades vivenciadas pelo próprio aluno.

A partir desse estudo as autoras apontam que o trabalho do psicólogo escolar desenvolvido no SAU deveria recair sobre a orientação e acompanhamento psicológico “por

ser fórmula reconhecidamente eficaz na melhora do aproveitamento acadêmico e na formação integral do indivíduo não apenas como profissional, mas também como cidadão inserido na sociedade” (Serpa & Santos, 2001, p. 33). Vê-se, dessa maneira, que tradicionalmente atuação do psicólogo escolar no SAU tem se baseado em uma intervenção clássica, voltada à orientação e ao atendimento de questões individuais, localizadas no próprio estudante.

Todavia, ao considerar as diversas possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, especialmente com referência a perspectivas ampliadas de atuação, e ao percorrer retrospectivamente o percurso histórico da Psicologia Escolar na Educação Básica, acredita-se que o trabalho de atendimento e de orientação ao aluno e à sua família não deve ser eleito de forma prioritária pelo psicólogo escolar.

Conforme conclui Marinho-Araújo (2009), esses estudos sinalizam que, assim como ocorreu quando a Psicologia Escolar ingressou na escola há mais de cinco décadas, “o foco atual de práticas e pesquisas ligando a área ao contexto do ensino superior tem privilegiado, igualmente, a ênfase no aluno, agora estudante universitário, em uma perspectiva individualizante e fracionada do vasto processo intersubjetivo e sociopolítico” (p. 163). Mesmo assim, outras produções, ainda que de forma tímida, têm contemplado intervenções que se baseiam em uma perspectiva mais ampliada, conforme apresentado a seguir.

Perspectiva Ampliada de Atuação na Educação Superior

No contexto internacional, Sandoval e Love anunciavam, em 1977, a emergência do psicólogo escolar que trabalhava na Educação Superior, denominado, naquela ocasião, como *college psychologist*. De acordo com os autores, o trabalho do psicólogo escolar na Educação Superior teria dois focos: o da avaliação, com o objetivo de obter informações sobre aspectos institucionais e docentes que precisam ser modificados; e o da promoção da prática docente por meio do planejamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas. O psicólogo escolar neste nível educativo deveria, então, avaliar as práticas educativas, a satisfação e a aprendizagem dos alunos para sugerir programas inovadores de ensino, auxiliar os professores a melhorarem suas habilidades profissionais e favorecer o aprendizado dos alunos.

Considerando a natureza das ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar, Sandoval e Love (1977) ressaltavam, àquela época, que o *college psychologist* não é um *counselor psychologist*. Enquanto os últimos assistem diretamente o aluno por meio de serviços de orientação pessoal, o *college psychologist* apóia os alunos indiretamente

por meio do aumento da efetividade educacional, agindo, especialmente, junto aos professores. Observa-se, por essa distinção, que a emergência da Educação Superior como um campo de atuação para os psicólogos escolares se deu de forma menos vinculada à perspectiva individualista de atenção ao estudante e mais atrelada a uma compreensão sistêmica de atuação.

Também em uma perspectiva ampliada, Witter (1999) explorou as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior brasileira diante do que foi estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir da análise da LDB (Brasil, 1996), a autora aponta possíveis funções e papéis do psicólogo escolar: assessoria ao processo de ensino-aprendizagem; participação nos processos de seleção e treinamento do corpo docente e técnico; docência em Psicologia e em outras áreas; realização de pesquisas; envolvimento com publicação científica em Psicologia Escolar; planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas e cursos na área da Psicologia, e outros.

Para além destas ações, outras também podem ser realizadas pelo psicólogo escolar, como, por exemplo: atividades relacionadas com a formação continuada do corpo técnico, docente e dirigente; assessoria à integração da equipe diretiva; implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais; análise dos projetos pedagógicos dos cursos, entre outras. Coadunando-se com intervenções mais amplas e em ações coletivas e relacionais, Marinho-Araújo (2009) propõe três dimensões de intervenção institucional da Psicologia Escolar na Educação Superior: (a) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais nas IES, (b) Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos, e (c) Perfil do estudante.

Na primeira dimensão, o psicólogo escolar pode assessorar ações ligadas à gestão institucional, as quais podem envolver: participação na elaboração e revisão do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI); acompanhamento dos procedimentos de auto-avaliação institucional; envolvimento com a implementação de projetos educacionais que têm impacto na subjetividade e dinâmica institucional; monitoramento de indicadores de compromisso social; ambientação a novos docentes e funcionários; assessoria à definição e reformulação dos perfis docentes, discentes e técnicos; programas de formação continuada de docentes, coordenadores de cursos e funcionários técnico-administrativos (Marinho-Araújo, 2009).

Em relação à dimensão das Propostas Pedagógicas, a autora sugere: colaboração na análise das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) que orientam o trabalho pedagógico; acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem em sua vinculação com as DCNs; análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) como estratégia para apoiar o processo de desenvolvimento de competências discentes; investigação

das concepções subjacentes e orientadoras que os profissionais têm de educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e avaliação, favorecendo a conscientização e intencionalidade das práticas educativas.

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

À luz dessas dimensões, Oliveira e Marinho-Araújo (submetido) realizaram um estudo com o objetivo de conhecer o trabalho que psicólogos escolares realizam em Instituições de Educação Superior do Distrito Federal. Com base em informações disponíveis na página das instituições na internet, as autoras, adotando o procedimento da análise documental, categorizaram as informações acerca do serviço de Psicologia Escolar de 12 IES que à época do estudo tinham este profissional em seu quadro de funcionários. Os resultados apontaram que entre as atividades realizadas identificam-se ações tradicionais na área como atendimento e orientação psicológica, pedagógica e psicopedagógica; orientação profissional; encaminhamento para profissionais especializados, e ações emergentes voltadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos atores da instituição e à promoção do processo ensino-aprendizagem, além do envolvimento com o processo de avaliação institucional e acompanhamento aos egressos. Os resultados desse estudo mostram, também, que o trabalho realizado pelos psicólogos está voltado para toda a comunidade acadêmica, e não somente para os alunos, e tem se apoiado tanto em atividades individuais quanto coletivas. Em relação às dimensões de intervenção institucional em Psicologia Escolar para a Educação Superior (Marinho-Araújo, 2009), o estudo relativo aos serviços de Psicologia Escolar das IES do DF indicou que mesmo não estando centrado nos sujeitos individuais, o trabalho dos psicólogos escolares ainda não está pautado em ações institucionais, coletivas e relacionais (Oliveira & Marinho-Araújo, submetido). Outra possibilidade de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior é na gestão universitária, por exemplo, ocupando funções e carreiras administrativas. Nessa direção, Logue (2007) defende que administradores de IES formados em Psicologia têm habilidades particulares que podem ajudar os colegas e as instituições a responderem melhor às atuais pressões vividas pela Educação Superior, especificamente na realidade dos Estados Unidos. Após listar alguns tópicos que têm trazidos desafios

às IES, o autor exemplifica possíveis contribuições que podem advir da atuação de um psicólogo em um cargo administrativo. Logue (2007) aborda questões como a globalização, a massificação da Educação Superior, a forte competição entre as IES e os reflexos trazidos por regulamentações no campo educativo. No que tange às regulamentações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais, por exemplo, diz que as instituições costumam ter profissionais especializados para trabalhar com os alunos especiais; contudo, muitas vezes, os administradores - chefes de departamento, decanos - acabam se envolvendo quando têm que tomar alguma decisão relacionada a solicitações especiais.

Para além da inserção de psicólogos nos cargos administrativos, outra alternativa é a atuação do psicólogo escolar na formação dos grupos que administram as IES - os reitores e diretores, por exemplo. Ações dessa natureza teriam como objetivo sensibilizar e melhor preparar os gestores para a diversidade de temáticas com que têm que lidar, além de favorecer a integração e coesão do grupo gestor. Este tipo de atuação está em consonância com a proposta de Marinho-Araújo (2009) para intervenção institucional na Educação Superior.

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

Considerações Finais

O crescimento recente da Educação Superior tem, por um lado, gerado preocupações quanto à qualidade da oferta oferecida aos estudantes e, por outro, tem demandado de diferentes áreas do conhecimento o investimento em estudos e reflexões que possam contribuir para a promoção da referida qualidade. Ainda que a atuação da Psicologia Escolar esteja consolidada no contexto da educação básica, a ausência de pesquisas e relatos de experiências na Educação Superior instala o desafio de construir novas e diferenciadas oportunidades de intervenção, condizentes com as particularidades do contexto.

Algumas linhas de atuação da Psicologia Escolar no contexto da Educação Superior já se evidenciam, havendo tanto aquelas de natureza clássica, centrada na orientação e atendimento ao estudante, quanto algumas de caráter preventivo e institucional que se expandem para outros agentes e instâncias do processo educativo. A partir de ações direcionadas para diferentes dimensões do processo educativo a Psicologia Escolar vêm tentando priorizar a interdependência existente entre os diferentes agentes, suas concepções e práticas, sem, contudo, abandonar o foco sobre os indivíduos. Mesmo que centrada em uma dimensão específica, como a formação de professores, por exemplo, ela se alimenta da proposta pedagógica da instituição e da avaliação dos membros da equipe pedagógica, assim como também se desdobra no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, à luz das noções de adaptação escolar. As recentes experiências da área têm permitido aos profissionais constatarem que para alcançar resultados mais abrangentes é necessário adotar procedimentos que ampliem o poder de sua ação. Assim, o uso de estratégias de natureza coletiva que envolvem a participação dos diferentes atores – professores, coordenadores, diretores, funcionários, alunos – torna-se cada vez mais recorrente, sem precisar abandonar ações individuais e pontuais.

Conforme lembra Severino (2002), o compromisso ético e político da Educação está mais acirrado em virtude das atuais coordenadas histórico-sociais impostas pelas forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação. Novas exigências estão instaladas no contexto educativo e requerem intervenções condizentes com as características e necessidades do momento histórico. Nessa direção, o perfil profissional do psicólogo escolar convocado a atuar na Educação Superior requer compromisso com escolhas teórico-críticas que o orientem para uma atuação contextualizada; lucidez acerca das influências políticas e ideológicas que influenciam suas ações; e envolvimento com uma atuação efetivamente vinculada à democratização da Educação Superior.

É, portanto, imprescindível investir no desenvolvimento de práticas que se ancorem em aprofundamentos teórico-conceituais e em ações contextualizadas, intencionais e competentes, construídas a partir de uma postura crítica e reflexiva da realidade. Mais do que incluir novas formas de intervenção trata-se de consolidar uma atuação efetivamente comprometida com os ideais de igualdade e de oportunidade, de valorização das potencialidades das pessoas e de promoção do desenvolvimento humano em sua diversidade.

Referências

- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2004). Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 105-110.
- Alfinito, S. (2007). *Educação Superior no Brasil: análise do histórico recente (1994-2003)*. Série Documental. Relatos de Pesquisa. Brasília: INEP.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Rendimento acadêmico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Amaral, A. L., & Martínez, A. M. (2006). Aprendizagem e criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. *Psicología para América Latina*, 8, 0-0.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20 (2), 69-93.
- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 17-27.
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Avaliação psicológica*, 7 (2), 127-134.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.
- Cabral, A. P., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 17-27.
- Campos, A. P. (2001). *O Psicólogo Escolar e a Educação Infantil: um olhar sobre a inserção desse profissional nas escolas de Brasília*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cardoso, L. R., & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 145-155.
- Carvalho, T. O. (2007). *Atuação em Psicologia Escolar: o Desenvolvimento de Competências para Mediação da Orientação Profissional de Adolescentes em São Luís-MA*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.
- Dadico, L. (2003). *Atuação do psicólogo em Organizações Não-Governamentais na área da educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 703-725.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, 28, 164-173.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, 13, 193-207.

- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1 (24), 29-38.
- Franco, M. A. C. (1985). Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. *Educação e Seleção*, 12, 9-26.
- Goergen, P. (1998). Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade*, 19, 53-79.
- Goergen, P. (2005). Prefácio. Em J. Dias Sobrinho. *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* (pp. 11-19). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goergen, P. (2008). Educação Superior entre formação e performance. *Avaliação*, 13, 809-815.
- GPEARl. (2008). *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior (2005-2006): cursos de formação inicial*. Portugal: GPEARl/MCTES.
- GPEARl. (2009a). *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2007-2008]*. Portugal: GPEARl/MCTES.
- GPEARl. (2009b). *Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez [1995-1996 a 2008-2009]*. Portugal: GPEARl/MCTES.
- GPEARl. (2010). *Vagas e Inscritos no Ensino Superior [2000-2001 a 2008-2009]*. Portugal: GPEARl/MCTES.
- Guimarães, S. E., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13 (1), 101-113.
- INEP. (1999). *Evolução do ensino superior: 1980-1998*. Brasília: INEP.
- INEP. (2007). *Evolução da Educação Superior. Anos: 1991/2007*. Brasília: INEP.
- INEP. (2009). *Resumo técnico - Censo da Educação Superior 2007*. Brasília: INEP.
- Lima, P. F. S. (2005). Atuação do psicólogo escolar/educacional em um programa de orientação profissional de um cursinho pré-vestibular gratuito. Em *Resumos da XI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*. Uberlândia: SPTM.
- Logue, A. W. (2007). Meeting current challenges in Higher Education: The need for more psychologists. *Review of General Psychology*, 11 (4), 381-391.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Alínea.
- Neves, C. E. B., Raizer, L., & Fachineto, R. F. (2007). Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologia*, 9 (17), 124-157.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (submetido). *Psicologia Escolar na Educação Superior: realidades e perspectivas no Distrito Federal*. Manuscrito submetido para publicação.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C., & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996-2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 283-292.
- Pinto, J. M. R. (2004). O acesso à Educação Superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, 25 (88), 727-756.

- Pitta, K. B., Santos, L. A. D., Escher, C. A., & Bariani, I. C. D. (2000). Estilos cognitivos de estudantes de psicologia: impacto da experiência em iniciação científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4 (2), 41-49.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 203-219). Campinas: Alínea.
- Sandoval, J., & Love, J. A. (1977). School Psychology in Higher Education: The College Psychologist. *Professional Psychology*, 8, 328-339.
- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso acadêmico através da avaliação e intervenção na universidade. *Avaliação*, 6 (3), 31-43.
- Santos, A. A. A., & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudos de validade. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14, 107-119.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., & Sisto, F. F. (2009). Escala de aconselhamento profissional: carreira universitária como evidência de validade de critério. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17, 115-129.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- Schleic, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de Estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5, 11-20.
- Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S., & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Portugal: Instituto Politécnico de Leiria.
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 27-35.
- Severino, A. J. (2000). Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), 65-71.
- Severino, A. J. (2002). Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface*, 6 (10), 117-124.
- Severino, A. J. (2009). Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, 14 (2), 253-266.
- Sguissardi, W. (2005). Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, 26 (90), 191-222.
- Sguissardi, W. (2008). Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 991-1022.
- Soares, P. G. (2008). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação*, 11, 211-220.
- UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris: UNESCO.

- Vargas, H. M. (2008). Ensino superior em expansão: mudanças no perfil socioeconômico do aluno?. *Boletim SOCED*, 5, 13-17.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono acadêmico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. Em *VI International Conference on Engineering and Computer Education* (pp. 457-461). Argentina: ICECE.
- Vectore, C., & Carvalho, C. (2009). Abrigamento, narrativas infantis: a importância da Psicologia Escolar em contextos de abrigo. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 265-280). Campinas: Alínea.
- Vectore, C., & Maimone, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. Em R. C. Herculano (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 135-147). Campinas: Alínea.
- Witter, G. P. (1999). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.

Résumé

La Psychologie scolaire a pour axe la médiation des processus d'apprentissage et de développement humain. Quoiqu'associé, du point de vue historique, à l'école, ce domaine fait l'objet de reconnaissance par d'autres contextes institutionnels, tels que l'Enseignement Supérieur, reconnus comme espaces potentiels d'apprentissage, de formation et de développement humain. A l'instar de ce qui s'est vérifié dans le cadre de l'éducation présecondaire et secondaire, l'agir de la Psychologie scolaire dans l'Enseignement Supérieur a pour base une intervention classique, centrée sur l'orientation des élèves et l'assistance correspondante. Cependant, au-delà des actions traditionnelles, d'autres actions à caractère préventif, procédural et institutionnel peuvent également être effectuées. Dans une perspective plus large de leur agir, les psychologues scolaires peuvent, parmi d'autres actions, suivre le processus d'enseignement et d'apprentissage en mettant l'accent sur le développement des compétences des élèves, promouvoir des discussions sur le développement des jeunes-adultes, enquêter sur les conceptions des professionnels sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, en favorisant la prise de conscience et l'intentionnalité de la part des pratiques éducatives, participer à la formation continue du corps enseignant et technique et collaborer avec le processus d'évaluation institutionnelle. La Psychologie scolaire peut donc favoriser des pratiques qui se proposent de promouvoir le développement des institutions, de leurs agents et des étudiants, contribuant ainsi à la démocratisation effective de la réussite scolaire tout en tenant compte des contrastes socioculturels des élèves qui accèdent aujourd'hui à l'Enseignement Supérieur.

Mots-clés: Psychologie scolaire; Enseignement supérieur; Agir institutionnel; Équité sociale.

Abstract

The mediation of the processes of learning and human development is the line of action of the School Psychology. Although, historically, School Psychology have been linked to the school, other institutional contexts, as Higher Education, have been recognized as potential spaces for learning, training and human development. Just as occurred in basic and secondary schools, the work of school psychologists in Higher Education has been based on a classical action, centered on student counseling and treatment. However, in addition to traditional actions, other preventive and institutional activities can also be performed, expanding the possibilities of intervention of School Psychology. In a broader perspective, the school psychologists can monitor the process of teaching and learning with emphasis on students' competences development; promote discussions on young-adult development and its relation to the training process; investigate the professionals' conceptions about teaching, learning and evaluation; collaborate with the institutional evaluation; among other actions. By this way, the School Psychology can promote intentional and contextualized practices, which can improve the development of institutions, their staff and students, beyond collaborating for the effective democratization of academic success in face of socio-cultural contrasts of the students who are now coming to Higher Education.

Key-words: School Psychology; Higher Education; Institutional intervention; Social equity.