

PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ATUAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL¹

Cynthia Bisinoto*
Claisy Maria Marinho-Araújo#

RESUMO. A atuação da Psicologia Escolar tem se expandido para outros contextos educativos, como a Educação Superior. Buscando contribuir para essa expansão, teve-se como objetivos mapear as Instituições de Educação Superior do Distrito Federal que possuem psicólogo escolar e conhecer e analisar o trabalho realizado. Participaram oito instituições com psicólogo escolar e que tinham, na internet, informações sobre os Serviços de Psicologia Escolar. A análise qualitativa destas informações indicou que estes serviços baseiam-se na atenção a dificuldades vivenciadas pelos alunos e na promoção do desenvolvimento acadêmico e humano; realizam atividades coletivas e individuais, tanto de natureza tradicional quanto emergente. Entre essas últimas, realizam ações de desenvolvimento pessoal e profissional, de avaliação institucional e de acompanhamento dos egressos. A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior está se construindo sobre ações preventivas, institucionais e mais abrangentes do que historicamente caracterizou a intervenção neste nível educativo.

Palavras-chave: Psicologia escolar; educação superior; atuação institucional.

SCHOLL PSYCHOLOGY IN HIGHER EDUCATION: PRACTICES IN THE DISTRITO FEDERAL

ABSTRACT. The role of school psychology has expanded into other educational settings, such as Higher Education. Seeking to contribute to this expansion, had as objectives to map the Institutions of Higher Education of the Federal District and school psychologists who have knowledge and examine the work done. Eight institutions participated with the school psychologist and had, on the Internet, information about the School Psychology Services. The qualitative analysis of this information indicated that these services are based on attention to difficulties experienced by students and promoting academic and human development, individual and collective conduct activities, both traditional and emergent nature. Among the latter, carry out actions of personal and professional development, institutional assessment and monitoring of graduates. The role of School Psychology in Higher Education is building on preventive measures, institutional and broader than that historically characterized the educational intervention at this level.

Key words: School psychology; higher education; institutional actions.

PSICOLOGÍA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRÁCTICAS EN EL DISTRITO FEDERAL

RESUMEN. El papel de la psicología educativa se ha extendido a otros centros educativos, tales como la educación superior. Tratan de contribuir a esta expansión, tuvo como objetivos para asignar las Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal y psicólogos escolares que tengan conocimiento y examinar el trabajo realizado. Ocho instituciones participaron con el psicólogo de la escuela y tenía, en Internet, información acerca de los Servicios de Psicología Escolar. El análisis cualitativo de esta información indica que estos servicios se basan en la atención a las dificultades experimentadas por los estudiantes y promover el desarrollo académico y humano, las actividades de la conducta individual y colectiva, tanto de carácter tradicional y emergente. Entre estos últimos, llevar a cabo acciones de desarrollo personal y profesional, evaluación institucional y el seguimiento de egresados. El papel de la Escuela de Psicología de la Educación Superior está construyendo sobre las medidas preventivas, institucionales y más amplio que el que históricamente caracterizó la intervención educativa en este nivel.

Palabras-clave: Psicología escolar; educación superior; acciones institucionales.

¹ Apoio: CNPq.

* Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, Brasil.

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, Brasil. Professora adjunta da Universidade de Brasília, Brasil.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR QUE SE APRESENTA À PSICOLOGIA ESCOLAR

O Sistema Federal de Ensino Superior é composto por instituições federais de educação superior, IESs criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos federais de educação superior. De acordo com o Decreto n.º 5.773/2006, as IESs se organizam em faculdades, centros universitários e universidades.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), realiza, a cada ano, o censo da Educação Superior brasileira. O censo referente ao ano de 2008 (INEP, 2009) indica que o Sistema de Educação Superior no Brasil se constitui de 2.252 IESs, das quais 236 são públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.016 privadas. Estas últimas podem ser sem fins lucrativos (instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas) e com fins lucrativos (particulares). Na Região Centro-Oeste, a quarta do país em termos de número de IESs, existem 242 instituições, enquanto o Distrito Federal, especificamente, conta com 66 instituições, das quais duas são públicas e 64 são privadas.

Comparando-se os censos dos últimos anos, nota-se que as instituições privadas vêm aumentando: em 2005, o Sistema de Educação Superior do Brasil contava com 231 IESs públicas e 1.934 privadas; em 2006 eram 248 públicas e 2.022 privadas; em 2007, foram contabilizadas 249 IESs públicas e 2.032 privadas e, em 2008, 236 IESs públicas e 2.016 privadas. Apesar de em 2008 ter-se registrado, pela primeira vez, uma diminuição no número de IES em relação ao ano anterior, o panorama geral da Educação Superior brasileira nos últimos anos aponta expansão, em decorrência do crescimento do setor privado (Dias Sobrinho & Brito, 2008; Sguissardi, 2008).

O Brasil está entre as nações que têm a Educação Superior mais privatizada, realidade que precisa ser considerada em virtude dos preocupantes reflexos gerados na qualidade da educação oferecida à população (Pacheco & Ristoff, 2004). À expansão da Educação Superior privada soma-se o fenômeno da mercadorização ou mercantilização, isto é, a transformação da Educação Superior em um serviço comercializável, uma fonte de lucro, uma mercadoria. Segundo Bertolin (2007), a origem desse fenômeno está na relação da educação com as transformações políticas e econômicas, as quais têm levado à ampliação do princípio do mercado em detrimento do Estado e da comunidade.

Diante desse quadro, em que a Educação Superior passa a ser vista como uma fonte de lucro e objeto de desejo do mercado, instalam-se questionamentos

acerca de sua função e papel social. De um lado, tem-se uma posição que resgata a função formativa e emancipatória a ela historicamente atribuída; de outro, constata-se seu atual estado de mercadoria. Estas duas concepções, ainda que não absolutamente estanques, 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; Morosini, 1997, 2005, 2006; Ristoff, 1999, 2008; Severino, 2000, 2002; Sguissardi, 2005, 2008; Trindade, 2001, 2003).

Dias Sobrinho (2004) identifica dois blocos nos quais se organizam as concepções e funções da Educação Superior. Em um deles “há sensíveis predominâncias de ideias e práticas que priorizam a função ético-política, que consiste na democratização e no aprofundamento dos valores públicos” (p. 710), enquanto no outro bloco predomina “a função técnico-burocrático-economicista, que prioriza as bases do mercado, a gestão eficaz, o progresso das empresas e o sucesso individual” (Dias Sobrinho, 2004, p. 710). No primeiro bloco situam-se aqueles que defendem os valores históricos da Educação Superior, compreendendo-a como instituição produtora de conhecimento desvinculada de interesses secundários e comprometida com a formação de sujeitos cientes de seu papel ativo na transformação da sociedade em que vivem. Diferentemente, no segundo bloco estão os adeptos da lógica do mercado, que entendem a Educação Superior como instrumento voltado à satisfação dos interesses econômicos.

Em referência a estes distintos posicionamentos, assume-se, neste trabalho, a educação como processo de construção e de desenvolvimento da autonomia pessoal e social, da consciência política, social e ambiental, da crítica, da reflexão e do questionamento acerca das situações que permeiam a vida em sociedade - enfim, educação como formação de cidadãos. No que diz respeito à Educação Superior, especificamente, concorda-se com Dias Sobrinho (2008), para quem a finalidade central desse nível educativo é a formação para a vida em sociedade, ainda que não de forma exclusiva e com as limitações que lhe são conhecidas. Para o autor, “cabe à Educação Superior, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática” (p. 195).

Se, por um lado, a Educação Superior brasileira tem vivido uma forte expansão em termos de número de IESs e de matrículas, ampliando as possibilidades de acesso da população a este nível educativo e viabilizando a desejada formação profissional, por

outro, tal crescimento, sem o necessário compromisso com a qualidade da formação, pouco contribui para o desenvolvimento e transformação social. A ênfase formativa da Educação Superior não se reduz a uma qualificação puramente técnica, mas se baseia, sobretudo, em um compromisso ético e político com a realidade histórica e social.

Considera-se, dessa forma, que o psicólogo escolar, no interior da Educação Superior, deve ter clareza sobre duas importantes dimensões para uma atuação competente: a fundamentação teórico-conceitual acerca do desenvolvimento psicológico humano, em especial do sujeito adulto, e o planejamento intencional de ações práticas, coletivamente ampliadas nos âmbitos institucional e sociopolítico das IESs., Apresentam-se, a seguir, reflexões relativas a essas duas dimensões.

PSICOLOGIA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO ADULTO

No âmbito das teorias psicológicas, é imperioso que a Psicologia Escolar avance em estudos e pesquisas acerca do desenvolvimento humano do adulto. Tal tema é lacunar na produção psicológica como um todo, sendo extremamente útil ao trabalho do psicólogo escolar não só na Educação Superior mas também na Educação Básica, especialmente na sua interlocução com professores, coordenadores, especialistas, gestores, pais e técnicos.

O desenvolvimento humano como um processo histórico amalgamado pelas influências socioculturais dos contextos e das relações partilhados entre os sujeitos é amplamente defendido pela abordagem histórico-cultural, a qual tem como principais representantes Vygotsky (1987, 1999), Luria (1990) e Leontiev (2004). Tal abordagem favorece a atuação dos psicólogos escolares, por permitir-lhes a autoria nas mudanças e quebra de paradigmas tradicionais sobre concepções de desenvolvimento psicológico, tornando possível oxigenar o processo educacional. Entender o sujeito com base nessa abordagem histórico-cultural pressupõe compreendê-lo como constituído subjetivamente na sua própria história, a partir de complexos processos de significados e sentidos que vão transformando tanto os processos sociais quanto os individuais. Para essa perspectiva, os avanços psicológicos ocorrem em função dos contextos e das relações sociais, em interdependência do funcionamento orgânico e do aparato biológico dos indivíduos, levando ao aparecimento de várias funções mentais superiores.

Com base nos estudos sobre o desenvolvimento humano, Marinho-Araújo (2009) evidencia que a

constituição da subjetividade ocorre por influência de contextos sociais amplos, formais ou informais, que vão além da situação ou ambiente imediato em que o sujeito está inserido. Nessa perspectiva, o processo educativo cumpre a função de colocar-se como instrumento de organização, reorganização e ressignificação de valores e conceitos que permitirão aos sujeitos uma atuação consciente e intencional no bojo do contexto em que estão inseridos. A partir da concepção do homem como um ser essencialmente histórico e coadjuvante na construção das transformações de seu contexto cultural, entende-se que a origem da educação confunde-se com as origens do próprio homem, pois os processos educativos coincidem com o próprio ato de viver e sobreviver (Marinho-Araújo, 2003).

A organização e o funcionamento da sociedade constituem-se em uma intrincada situação educativa, na medida em que representam as manifestações das produções e criações humanas, que são transmitidas por meio das relações sociais. Nas diferentes formas culturais e nos inúmeros processos de socialização, o fenômeno educativo está presente, em função dos contextos e realidades distintas. A educação é abrangente, mas contextualizada sócio-historicamente pela manifestação das ações, produções e relações humanas (Marinho-Araújo, 2009, p. 159).

As necessidades surgidas ao longo do desenvolvimento humano, de suas experiências de sobrevivência ou de busca de bem-estar, ocasionaram processos de produção e criação de conhecimentos construídos individual ou coletivamente e organizados socialmente ao longo da história da humanidade e difundidos pela educação. Destarte, o processo educacional desdobra-se em múltiplas dimensões, tendo tanto a função de transmitir a cultura e o conhecimento acumulado quanto a de despertar potencialidades, reflexão, cria criticidade acerca da realidade e das possibilidades de sua modificação. Concebida nas entranhas da cultura, a educação fica sujeita a diversas ambivalências, abordando tanto os aspectos relativos ao conhecimento, informal ou científico, como outros tantos - ligados às construções afetivas, relacionais, criativas (Araújo, 2003).

ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Psicologia Escolar, ancorada nos pressupostos filosóficos e teóricos da perspectiva histórico-

cultural do desenvolvimento humano, é entendida como um campo de atuação profissional, de pesquisa e de produção de conhecimento que tem como objetivo contribuir para a promoção do processo de desenvolvimento e da aprendizagem. Apesar de o trabalho do psicólogo escolar ser tradicionalmente associado à escola, sua atuação tem se expandido para outros contextos e níveis educativos, como os cursinhos pré-vestibulares (Lima, 2005; Maynhone, Santos & Marinho-Araújo, 2007), as organizações não governamentais (Carvalho, 2007; Dadico, 2003; Soares, 2008), as creches (Campos, 2001; Vectore & Maimone, 2007) e a Educação Superior (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, Marinho-Araújo & Almeida, 2010a, 2010b; Sampaio, 2009; Serpa & Santos, 2001).

Diferentemente da Educação Básica, que já tem um vasto conjunto de pesquisas em Psicologia Escolar, a Educação Superior ainda é um contexto pouco explorado pela área. A análise da produção científica de dez anos (1996 - 2005) da Revista Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) mostra que entre as principais temáticas pesquisadas em Psicologia Escolar há uma escassez de estudos sobre a Educação Superior (Oliveira, Cantalice, Joly, & Santos, 2006).

O trabalho de Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) avaliou publicações brasileiras com o objetivo de analisar pesquisas sobre a Educação Superior que tenham abordado as temáticas corpo docente, corpo discente e processo ensino-aprendizagem. De acordo com as autoras, os trabalhos analisados têm os alunos como principais informantes, de maneira que estão mais voltados para a investigação das mudanças e alterações que ocorrem nas características cognitivas ou afetivas dos estudantes ao longo do tempo. Os trabalhos analisados têm como característica comum o fato de se referirem, em sua maioria, a aspectos relativos ao estudante.

No tocante à prática dos psicólogos escolares, Serpa e Santos (2001) investigaram a atuação deste profissional no Serviço de Atendimento ao Universitário (SAU) em IESs brasileiras. Na época da pesquisa, das 61 IESs pesquisadas, 80,3% tinham o serviço, oferecendo aos estudantes e à comunidade atendimento psicológico, social, educacional, de saúde e outros. Entre as atividades desenvolvidas pelos psicólogos identificaram orientação individual, encaminhamentos externos e internos, acompanhamento individual, orientação de grupos, psicoterapia individual, atendimento à família e outras. As principais atividades nas quais

o psicólogo escolar participava estavam ligadas, prioritariamente, às dificuldades vivenciadas pelo próprio aluno.

Diante da análise destes trabalhos constata-se que, tradicionalmente, a Psicologia Escolar já está presente em IESs, geralmente ligada ao SAU, realizando intervenções clássicas voltadas à orientação e ao atendimento de questões individuais localizadas no próprio universitário. Além do mais, as investigações priorizam aspectos relativos ao desempenho acadêmico e pouco se tem pesquisado sobre as variáveis institucionais, culturais, sociais, políticas e econômicas que permeiam a vivência dos estudantes e os processos de formação profissional.

Em uma perspectiva mais ampliada de intervenção, Sandoval e Love (1977) anunciaram que o trabalho do psicólogo escolar na Educação Superior tem dois focos: a avaliação, com o objetivo de obter informações sobre aspectos institucionais e docentes que precisam ser modificados; e a promoção da prática docente por meio do planejamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas. Nesse nível educativo o psicólogo escolar deveria, então, avaliar as práticas educativas, a satisfação e a aprendizagem dos alunos para sugerir programas inovadores de ensino, ajudar os professores a melhorar suas habilidades profissionais e favorecer o aprendizado dos alunos. Para os autores, aos alunos deve-se oferecer ser apoio indireto, por meio de ações junto aos professores, privilegiando uma atuação menos vinculada à perspectiva individualista de atenção ao estudante e mais atrelada a uma compreensão sistêmica de atuação.

Por sua vez, Witter (1999) explorou as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na universidade diante do que foi estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em relação à Educação Superior. A partir da análise do Capítulo IV da LDB, a autora aponta as 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/ensino em Psicologia e em outras áreas do conhecimento; realização de pesquisas de diferentes naturezas; envolvimento com publicação científica em Psicologia Escolar; planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas e cursos na área da Psicologia, e outros.

Coadunando-se com intervenções mais amplas, pautadas em ações coletivas e relacionais, Marinho-Araújo (2009) propõe três dimensões de intervenção institucional da Psicologia Escolar na Educação Superior baseadas em ações coletivas e

relacionais: (a) Gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IESs; (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 por meio do envolvimento na elaboração e revisão do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), acompanhar o processo de autoavaliação institucional, contribuir para a ambientação de novos colaboradores, assessorar a definição e reformulação dos perfis docentes, discentes e técnicos e participar de programas de formação continuada.

No tocante à dimensão das *Propostas pedagógicas*, Marinho-Araújo (2009) sugere a análise das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) e dos *Projetos pedagógicos dos cursos* (PPC) como apoio ao desenvolvimento de competências discentes, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e conscientização das concepções subjacentes e orientadoras dos profissionais sobre educação, desenvolvimento, aprendizagem e avaliação. Na dimensão do *Perfil do estudante*, a autora sugere que o psicólogo escolar promova discussões acerca do desenvolvimento adulto, realize pesquisas para conhecer o perfil dos estudantes, elabore estratégias para verificar como se dá o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, entre outras atividades.

Conforme apontam as produções contemporâneas, inúmeras ações coletivas, preventivas e institucionais podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar, além das intervenções com foco no aluno. Dessa maneira, ao considerar as diversas possibilidades de atuação na Educação Superior, conforme sinalizaram Sandoval e Love (1977) há mais de três décadas, 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. Para tanto, faz-se necessário, neste momento histórico, realizar pesquisas que se dediquem a identificar as atividades priorizadas pelos profissionais da área para, a partir de então, investir na ampliação dessas atividades em uma perspectiva mais preventiva, institucional e transformadora da realidade.

Com a intenção de contribuir para conhecer o trabalho que a Psicologia Escolar já vem desenvolvendo na Educação Superior, em especial no contexto do Distrito Federal, e sugerir ações

coadunadas com as produções teórico-conceituais, o presente estudo teve como objetivos: (a) mapear as Instituições de Educação Superior (IESs) do Distrito Federal que têm em seu quadro de funcionários o psicólogo escolar; e (b) conhecer o trabalho que estes profissionais realizam neste nível educativo e analisá-lo à luz das produções contemporâneas em Psicologia Escolar. A escolha do Distrito Federal justifica-se pelo fato de a intersecção da Psicologia Escolar com a Educação Superior já ser uma realidade em algumas IESs privadas e em uma IES pública da região, de forma que a temática de investigação do presente estudo encontra um *lócus* privilegiado e singular no Distrito Federal.

METODOLOGIA

Com base nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1999, 2003), a realidade é entendida como um fenômeno complexo, dinâmico, multideterminado e socialmente construído em um processo iterativo e histórico. Estudar os fenômenos historicamente construídos e dialeticamente em movimento significa olhar para as contradições, simetrias, oposições, coerências e tensões que perpassam esses fenômenos e são apropriadas de forma única e particular por cada pessoa, pelos grupos e pelas instituições. Nessa direção, conhecer a realidade requer ter acesso aos sentidos subjetivos que permeiam as escolhas e as ações.

Com base nesses fundamentos, a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1997, 2005a, 2005b) evidencia que a realidade não é acessível de forma direta ao pesquisador e só pode ser acessada mediante um processo interpretativo dos indicadores por meio do qual as expressões de cada sujeito vão tomando sentido no curso do processo. Dessa maneira, o processo de investigação busca compreender os sentidos subjetivos construídos nas trajetórias particulares dos sujeitos e das instituições, configurando-se, assim, como essencialmente qualitativo.

Contexto

Participaram deste estudo oito Instituições de Educação Superior do Distrito Federal que no primeiro semestre de 2009 tinham psicólogo escolar em seu quadro de funcionários e informações sobre o trabalho da Psicologia Escolar na internet (*site* das instituições).

Procedimentos de construção dos dados

Em acesso ao *site* eletrônico do INEP/MEC, realizado no primeiro semestre de 2009, foram identificadas no Distrito Federal 74 (setenta e quatro) IESs. Primeiramente, fez-se a investigação no *site* das instituições com o objetivo de identificar quais possuíam psicólogo escolar em seu quadro funcional. Quando não havia menção à existência desse profissional na IES, procedia-se ao contato telefônico para verificar sua existência. A associação destes dois procedimentos levou a constatação de que menos de 20% das IESs tinham psicólogo escolar. Por essa razão, para complementar o levantamento das IESs, foi enviada uma mensagem eletrônica (*e-mail*) a todas as instituições indagando sobre a existência do profissional de Psicologia Escolar em seu quadro de pessoal.

Identificadas as IESs que contavam com o trabalho de psicólogos escolares, extraiu-se de seu *site* material informativo sobre o trabalho da Psicologia Escolar, objeto de análise deste trabalho. A opção por utilizar como material de análise as informações contidas no *site* das IESs deve-se ao fato de que “a internet, rede mundial de computadores tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos do conhecimento” (Severino, 2007, p. 136), devido ao imenso acervo de dados e à facilidade de acesso.

Procedimentos de análise

Para analisar o material informativo sobre o trabalho da Psicologia Escolar recorreu-se à análise documental, que busca identificar, nos documentos, informações relativas à instituição a partir de questões de interesse (Ludke & André, 1986).

Para executar este procedimento, Severino (2007) recomenda que a análise do material seja feita em três etapas: a textual, que envolve leitura completa do texto; a temática, etapa de compreensão da mensagem; e a interpretativa, na qual se faz uma leitura analítica do material. Com base nessas orientações, realizou-se leitura exaustiva do material para obter uma visão panorâmica dos documentos. As leituras seguintes possibilitaram a emergência de grandes temas de interesse, os quais se configuraram como elementos significativos para a compreensão dos documentos. Em seguida, passou-se à identificação dos trechos que correspondiam aos temas eleitos.

Os conteúdos dos temas que carregavam semelhança de significado foram integrados, chegando-se à etapa final de elaboração das categorias

de análise. Emergiram, deste processo, sete categorias, apresentadas e analisadas na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos a partir do mapeamento das IESs com psicólogo escolar e da análise do material disponível no *site* das instituições serão apresentados e discutidos de acordo com os resultados mais relevantes para os objetivos propostos. Pretende-se, dessa forma, construir um panorama da atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, na esfera do Distrito Federal.

Em relação ao número de IESs do DF que contam com profissionais da Psicologia Escolar, identificou-se que, no primeiro semestre de 2009, doze instituições (16,2%) tinham este profissional em seu quadro de funcionários. Entre estas doze instituições estão uma universidade pública e uma privada, um centro universitário privado e nove faculdades privadas.

Se, por um lado, este número parece não ser significativo quando se considera o número total de IESs da região (74), por outro, é sinal de que a atuação da Psicologia Escolar neste nível educativo, mesmo tendo sido pouco explorada e divulgada por pesquisas científicas, mostra-se como um campo acessível e receptivo. Para ilustrar a abertura das IESs do Distrito Federal à Psicologia Escolar pode-se mencionar o exemplo da Universidade de Brasília (UnB), que, já tendo o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) e uma equipe constituída há 22 anos, realizou, em 2008 e em 2009, processos seletivo para contratação de psicólogos escolares para comporem o quadro técnico da Universidade (Fundação Universidade de Brasília, 2008; 2009).

Fica evidente que a receptividade da Educação Superior em relação à Psicologia Escolar é uma realidade no Distrito Federal, como ilustra o exemplo da UnB, que está realizando a expansão de seus *campi* e, paralelamente, de diferentes serviços de apoio, entre eles o de Psicologia Escolar. Diante desta abertura, urge que este campo de atuação profissional e de produção do conhecimento evidencie o apoio que pode trazer às IESs, de forma que estas possam reconhecer a Psicologia Escolar como importante colaboradora diante dos atuais desafios que enfrentam.

Das doze IESs identificadas, oito tinham informações sobre o Serviço de Psicologia Escolar disponíveis no *site* na internet, de maneira que a análise e considerações feitas, deste ponto em diante, contemplarão apenas estas oito instituições. A tabela 1 apresenta as categorias resultantes do processo de

análise documental das informações contidas no site das IESs do Distrito Federal.

Tabela 1 - Categorias e definições relativas ao estudo dos Serviços de Psicologia Escolar nas IES do Distrito Federal

Categorias	Definições
1. Identificação	Esta categoria se refere ao nome utilizado para se referir ao serviço de Psicologia Escolar ou ao conjunto de serviços entre os quais se inclui o de Psicologia Escolar.
2. Objetivos	Esta categoria se refere aos objetivos que orientam as ações dos Serviços de Psicologia Escolar.
3. Atividades realizadas	Esta categoria contempla as atividades desenvolvidas pelos serviços de Psicologia Escolar nas IES do DF.
4. Composição	Esta categoria se refere à composição profissional dos serviços de Psicologia Escolar.
5. Público alvo do trabalho	Esta categoria diz respeito à população para a qual está voltada a atuação dos serviços de Psicologia Escolar.
6. Forma como o trabalho é desenvolvido	Esta categoria se refere à maneira, coletiva e/ou individual, como os Serviços de Psicologia Escolar realizam o trabalho.
7. Acesso	Esta categoria diz respeito a forma como a comunidade acadêmica tem acesso ao serviço de Psicologia Escolar.

Em relação à primeira categoria – Identificação – das oito IESs analisadas, cinco nomeiam o conjunto de atividades desenvolvidas como Serviço de Orientação e três como Núcleo de Apoio ou de Atendimento. Complementando as denominações, segue-se o termo Psicopedagógico, referindo-se à articulação entre a Pedagogia-Educação e a Psicologia, ou a identificação do público-alvo do trabalho: os estudantes ou universitários. Tem-se, por exemplo, Serviço de Orientação Psicopedagógica, Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Serviço de Orientação ao Universitário. De forma geral, independentemente das denominações adotadas pelas IESs, as atividades desenvolvidas pelos Serviços ou Núcleos estão voltadas à prestação de serviços aos estudantes e a toda a comunidade acadêmica, sendo que estes adquirem características comuns ou diferentes, a depender das concepções que os orientam.

A segunda categoria – Objetivos – se dedicou a analisar as propostas e finalidades dos serviços de Psicologia Escolar com a intenção de compreender os eixos orientadores do trabalho realizado pelos psicólogos escolares na Educação Superior no Distrito Federal. Nos documentos analisados, identificou-se a preocupação das IESs em explicitar as metas do trabalho realizado, as quais, apesar de elaboradas de forma particularizada por cada instituição, guardam semelhanças e pontos em comum.

Os objetivos podem ser organizados em três grupos: (a) os baseados na atenção a dificuldades vivenciadas pelos alunos; (b) os voltados ao apoio ao desenvolvimento acadêmico; e (c) os ancorados na promoção do desenvolvimento humano. Entre os primeiros, as IESs se propõem a “auxiliar os alunos que estão com dificuldades para aprender, orientar na resolução de conflitos pessoais que estejam comprometendo o rendimento acadêmico” (IES 2) e a “auxiliar os indivíduos em eventuais dificuldades acadêmicas/educacionais” (IES 3). Estes objetivos, voltados diretamente às dificuldades e conflitos apresentados pelos alunos, direcionam a atuação da Psicologia Escolar apenas para questões individuais, com ênfase em problemas dos acadêmicos.

O segundo grupo de objetivos está voltado à formação acadêmica dos estudantes, focando aspectos pessoais, afetivos, relacionais e psicopedagógicos que compõem na trajetória acadêmica e estão envolvidos na qualidade da formação do aluno. Os objetivos aqui agrupados buscam “apoiar a comunidade acadêmica nos aspectos psicopedagógicos e afetivos” (IES 1) e “em questões acadêmicas e pessoais, apoiando o desenvolvimento pleno do papel de universitário” (IES 7), além de “contribuir para que o estudante aprimore a desenvolva seus recursos pessoais e relacionais visando sua plena adaptação ao contexto acadêmico” (IES 2).

O último grupo de objetivos está voltado à promoção do desenvolvimento humano e à formação integral dos sujeitos. Nessa direção, as IESs se propõem a “orientar professores e estudantes de graduação, apoiando-os ao longo do curso, visando não somente a melhoria do desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento pleno da pessoa humana” (IES 5) e “contribuir não somente para a aprendizagem dos alunos, mas... oferecer uma educação formativa e de qualidade, comprometida com o ser humano e com a melhoria da sociedade” (IES 3). Estes objetivos expressam, além do interesse das IESs pela aprendizagem e formação acadêmica dos alunos, compromisso com o amplo

desenvolvimento de sujeitos e da sociedade, conforme preconizam as concepções de Educação Superior, que lhe atribuem função essencial na formação para a cidadania (Dias Sobrinho, 2004, 2005, 2008; Goergen, 2008; Morosini, 2005, 2006; Severino, 2000, 2002).

A terceira categoria de análise – Atividades realizadas – focaliza a atuação dos Serviços de Psicologia Escolar, e se encontra detalhadamente

apresentada na tabela 2. Na primeira coluna estão identificadas as subcategorias decorrentes do agrupamento de atividades semelhantes; a segunda coluna traz exemplos de atividades que integram cada subcategoria; e por último, a terceira coluna traz a frequência da subcategoria, de acordo com o aparecimento das atividades no *site*.

Tabela 2 - Atividades realizadas pelos Serviços de Psicologia Escolar nas IES do DF

Subcategorias	Exemplos de atividades	f
1. Atendimento psicológico, pedagógico e psicopedagógico	Atendimento/Orientação Pedagógica Atendimento/Orientação Psicológica Atendimento/Apoio Psicopedagógico	11
2. Promoção do desenvolvimento pessoal e profissional	Capacitação de representantes de turma Formação continuada com a comunidade acadêmica Promoção das relações interpessoais	6
3. Apoio ao processo ensino-aprendizagem	Suporte aos professores no planejamento e ações em sala Auxílio à aprendizagem e ao desenvolvimento humano Apoio a dificuldades no processo ensino-aprendizagem	5
4. Orientação Profissional	Orientação Profissional e Gestão de Carreiras Orientação e Encaminhamento Profissional Reorientação profissional	5
5. Encaminhamento	Encaminhamento para profissionais Encaminhamento para atendimento especializado	3
6. Orientação sobre necessidades especiais	Atendimento a pessoas com deficiências Orientação sobre adequações curriculares	2
7. Acolhimento a alunos	Integração entre alunos e a instituição Recepção ao calouro	2
8. Avaliação Institucional	Programas de Avaliação Institucional	1
9. Acompanhamento aos egressos	Atendimento a egressos	1
10. Processo Seletivo	Processo Seletivo - Vestibular	1

Em relação às possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar, Martínez (2009, 2010) propôs uma classificação entre ações tradicionais e ações emergentes. Para a autora, as atividades tradicionais, relativamente consolidadas na área, envolvem atendimento e orientação a alunos e professores, orientação profissional, encaminhamento de alunos com dificuldades, formação de professores e outros serviços. Como pode ser observado na tabela 2, entre as atividades realizadas pela Psicologia Escolar nas IESs do DF identificam-se ações de natureza tradicional, como atendimento e orientação psicológica, pedagógica e psicopedagógica, orientação profissional e encaminhamento para profissionais especializados.

Por outro lado, as atividades classificadas como emergentes, em virtude de serem de configuração relativamente recente, além de mais abrangentes e complexas do que as tradicionais, englobam: diagnóstico, análise e intervenção institucional; construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica; coordenação de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; envolvimento com a implementação das políticas públicas, entre outras atividades (Martínez, 2009, 2010). A análise da tabela 2 mostra que entre as atividades desenvolvidas pelos Serviços de Psicologia Escolar identificam-se, também, ações emergentes que se referem 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 dos egressos. Essas duas últimas atividades, particularmente, estão em consonância com a atuação em Psicologia Escolar que se ancora numa perspectiva preventiva e institucional (Marinho-Araújo, 2009). Apesar de as atividades tradicionais prevalecerem em relação às emergentes, já que respondem por 52% da atuação dos psicólogos escolares, nota-se que ambas já fazem parte do conjunto de possibilidades interventivas da Psicologia Escolar.

Em relação à quarta categoria de análise - Composição -, das oito IESs analisadas, quatro têm a seu serviço apenas um profissional de Psicologia. Entre as demais, duas trabalham com uma equipe formada por psicólogo e por pedagogo e duas IESs não mencionaram como é constituído o serviço. Apesar de quatro psicólogos trabalharem sozinhos nas respectivas IESs, no âmbito nacional os psicólogos atuam principalmente em equipe, como constataram Serpa e Santos (2001): de 49 IESs que tinham o SAU, em 31 o psicólogo escolar era parte integrante da equipe.

A partir da análise da quinta categoria – Público alvo do trabalho –, identificou-se que o trabalho de quatro IES é direcionado apenas aos alunos, enquanto as outras incluem em sua atuação os alunos, os professores os funcionários e até os pais, quando necessário. Dentre estas últimas, apenas uma IES informa que o trabalho é voltado para “toda a comunidade acadêmica: alunos, professores, coordenação, direção e servidores” (IES 8). Estes dados corroboram aqueles apresentados por Serpa e Santos (2001), que também identificaram que as IESs que possuem o SAU atendem os alunos, as famílias e a comunidade.

Conforme relatam Campos e Jucá (2003), Neves (2001), Neves e Almeida (2003) e Yazlle (1997), na trajetória da Psicologia Escolar a ênfase sobre o aluno é bastante frequente; entretanto, profissionais têm modificado essa ênfase, construindo uma atuação mais ampliada no que se refere à compreensão dos fatores envolvidos no cotidiano escolar e aos participantes que o produzem – além daqueles atribuídos ao aluno. Esse é, na verdade, um dos desafios da Psicologia Escolar: não desconsiderar aspectos contextuais, institucionais, políticos, éticos, sociais, econômicos e relacionais que se interpenetram e dão forma à realidade, mesmo diante dos argumentos e justificativas que, a todo o momento, recaem sobre os discentes.

A sexta categoria de análise – Forma como o trabalho é desenvolvido – traz as modalidades em que as atividades são desenvolvidas, ou seja, a individual e a coletiva. Das oito IESs participantes, duas não fizeram menção a tal aspecto, quatro indicaram realizar tanto atividades individuais quanto coletivas e duas IESs apontaram que o trabalho é desenvolvido individualmente. De acordo com o material analisado, em algumas IESs “o atendimento se dá de forma individualizada e constitui a principal atividade do órgão” (IES 7), em outras, atividades individuais e coletivas convivem, pois, “de acordo com a especificidade do trabalho e da frequência de algumas dificuldades trazidas nos atendimentos individuais, poderão, ainda, ser constituídos grupos” (IES 3). Conforme indica esta associação de estratégias, além de atenção individual aos alunos ou aos professores, a prática na Educação Superior está se voltando para intervenções de natureza institucional e coletiva (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira et al., 2010a).

Ainda em relação à sexta categoria – Forma como o trabalho é desenvolvido –, destaca-se a ressalva de três IESs, nas quais a atenção individualizada aos alunos não se constitui como atendimento clínico ou psicoterapia: “o serviço a ser oferecido não se caracteriza como terapia e tem como objetivo principal o bem-estar do aluno” (IES 4). Como o que se presenciou por muito tempo foi a transposição de modelos clínicos e terapêuticos para o contexto escolar, exaustivamente criticados na literatura (Campos & Jucá, 2003; Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003; Yazlle, 1997), algumas IESs preocuparam-se em evidenciar que as intervenções de natureza clínica não são adequadas ao contexto educacional.

A última categoria de análise – Acesso – traz indicações de que o acesso ao serviço de Psicologia Escolar pode ocorrer por iniciativa do aluno ou por encaminhamento dos professores ou da coordenação. O destaque que cabe aqui é a compreensão prévia de que existe um problema sendo vivenciado pelo aluno, o qual carece de apoio. Assim, muitas vezes, o trabalho é desencadeado a partir de um agendamento feito pelo próprio estudante ou pelo encaminhamento dos coordenadores de curso diante da constatação de uma dificuldade já instalada.

Trata-se, dessa forma, da ênfase à problemática individual, aquela que diz respeito exclusivamente ao aluno. Desconsidera-se a possibilidade de intervenção junto ao professor ou ao coordenador, possivelmente os que supõem ou identificaram a existência do problema. Conquanto essa tenha sido a prática predominante nas instituições educacionais – o

professor identifica uma dificuldade no aluno, encaminha-o ao serviço especializado e a intervenção é desencadeada junto ao aluno, que não é quem a demandou – estudos têm indicado a inadequação desse procedimento e proposto intervenções mais integradas (Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados e da discussão que estes suscitaram, constata-se que o esforço empreendido neste estudo atendeu aos dois objetivos propostos: mapear as Instituições de Educação Superior do Distrito Federal que têm psicólogo escolar, contabilizadas em 12, e conhecer e refletir acerca do trabalho que estes profissionais realizam. Dada a importância deste segundo objetivo no que diz respeito à atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, tanto no tocante à realidade atual quanto em termos de perspectivas que podem ser vislumbradas, fazem-se ainda algumas considerações relacionados ao trabalho desenvolvido pelos Serviços de Psicologia Escolar.

Se, tradicionalmente, a Psicologia Escolar se faz presente em Instituições de Educação Superior mediante atuação no Serviço de Orientação ao Universitário-SOU com foco no acompanhamento e atendimento a problemas vivenciados pelos estudantes, recentemente a atuação da área vem se desvinculando das formas de trabalho individualizadas e adaptacionistas. Além do atendimento, orientação e encaminhamento individual de alunos, práticas tradicionais da Psicologia Escolar nos contextos educativos, o trabalho realizado nas IESs do DF está se direcionando para toda a comunidade acadêmica, por meio da integração de atividades individuais e coletivas que valorizam os aspectos contextuais e neles intervêm; contudo, apesar de o trabalho não recair apenas nos sujeitos individuais, os serviços de Psicologia Escolar das IESs ainda não se estruturaram sobre ações institucionais, coletivas e relacionais, que constituem o eixo da intervenção institucional contemporânea em Psicologia Escolar na Educação Superior (Marinho-Araújo, 2009).

Podem ser também implementados outros tipos de intervenção ainda não contemplados pelos serviços de Psicologia Escolar das IESs do Distrito Federal, como, por exemplo: assessoria ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), com especial ênfase no desenvolvimento de competências e na opção por desenhos curriculares diferenciados; discussão e reflexão acerca do desenvolvimento adulto e sua

relação com o processo de formação; participação nos processos seletivos do corpo docente; assessoria à definição e reformulação do perfil de egresso em consonância com a missão e objetivos institucionais; auxílio na integração e formação técnica da equipe de direção pedagógica; e participação no processo de avaliação do trabalho educativo.

Como visto, um novo cenário de intervenção se abre para a Psicologia Escolar, mediante a integração das atividades que já vêm sendo desenvolvidas nas IESs do DF com estas novas e diferenciadas possibilidades de atuação. Pode-se dizer, inclusive, que a atuação dos psicólogos escolares na Educação Superior vivencia um processo de transição marcado pela revisão de práticas consolidadas e pela integração de outras diferenciadas.

Para finalizar, é preciso alertar que, além do reconhecimento da Educação Superior como espaço legítimo de intervenção, é preciso investir na formação inicial e continuada dos psicólogos escolares que irão enveredar por esse contexto na tentativa de contribuir para a qualidade da formação oferecida aos estudantes. A prática dos psicólogos escolares deve se basear em aprofundamentos teórico-conceituais e em ações contextualizadas, intencionais e competentes, construídas a partir de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade na qual estão inseridos.

A atuação da Psicologia Escolar, ancorada na noção de educação como processo de desenvolvimento da sociedade e de formação de cidadãos críticos, encontra, na Educação Superior, muitos desafios e possibilidades. Como campo emergente de pesquisa, este nível educativo, dotado de particularidades e dinâmicas próprias, carece de investigações que venham a subsidiar a prática profissional dos psicólogos escolares. Assim, o convite que se faz aos pesquisadores e profissionais da área é que, imbuídos de forte compromisso social e político com a formação pessoal e profissional de cidadãos brasileiros, mergulhem neste amplo contexto da Educação Superior, como forma de ampliar as perspectivas de atuação da Psicologia Escolar.

REFERÊNCIAS

- 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.
- Bertolin, J. C. G. (2007). *Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994- 2003*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Campos, A. P. S. F. M. (2001). *O Psicólogo Escolar e a Educação Infantil: um olhar sobre a inserção desse profissional nas escolas de Brasília*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- 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 Não-Publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Dadico, L. (2003). *Atuação do psicólogo em Organizações Não-Governamentais na área da educação*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 (2006). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- 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.
- Dias Sobrinho, J., & Brito, M. R. F. (2008). La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação*, 13, 487-507.
- Fundação Universidade de Brasília. (2008). *Edital nº 1 – FUB, de 15 de fevereiro de 2008*. Concurso público para provimento de cargos de nível superior e de nível intermediário. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Fundação Universidade de Brasília. (2009). *Edital nº 1 – FUB, de 29 de abril de 2009*. Concurso público para formação de cadastro de reserva em cargos de nível superior e de nível intermediário. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Goergen, P. (2008). Educação Superior entre formação e performance. *Avaliação*, 13, 809-815.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005b). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- INEP. (2009). *Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2008*. Brasília, DF: Autor.
- Leontiev, A. (2004) *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo, Moraes.
- Lima, P. F. S. (2005). Atuação do psicólogo escolar/educacional em um programa de orientação profissional de um cursinho pré-vestibular gratuito. In *Resumos da Reunião Anual da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro, 11*. Uberlândia: SPTM.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU: São Paulo.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo, Ícone.
- Marinho-Araújo, C. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Marinho-Araújo, M. C. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Maynhone, T. R. R., Santos, R. A., & Marinho-Araújo, C. M. (2007). Estágio em Psicologia Escolar: curso preparatório para o vestibular como um possível campo de atuação do psicólogo escolar [Resumo]. In ABRAPPEE. *Resumos de Comunicações Científicas, Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (p. 190). São João Del Rey: autor.
- Morosini, M. C. (1997). *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes.
- Morosini, M. C. (2005). Ensino Superior no Brasil. In M. Stephanou & M. H. Bastos (Orgs.), *História da Educação Brasileira* (pp. 1-17). Petrópolis: Vozes.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do Conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. *Educar em Revista*, 28,107-124.
- Neves, M. M. B. J. (2001). *A atuação da Psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Alínea
- Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2010 a). A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: algumas reflexões [Resumo]. In *International Conference Learning and teaching in Higher Education*, 1 (p. 108). Évora: Universidade de Évora.
- Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2010 b). Contribuições da Psicologia Escolar à promoção do sucesso acadêmico na Educação Superior. In *Actas do Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, 1 (pp. 102-116). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A., & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996-2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 283-292.
- Pacheco, E. & Ristoff, D. I. (2004). Educação Superior: democratizando o acesso. *Avaliação*, 9(4), 9-24.
- Ristoff, D. I. (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior*. Florianópolis: Insular.
- Ristoff, D. I. (2008). Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In M. Bittar, J. F. Oliveira & M. C. Morosini. (Orgs.), *Educação*

- Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB* (pp. 39-50). Brasília, DF: INEP.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In 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.
- 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. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, 29, 991-1022.
- Sguissardi, W. (2005). Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, 26 (90), 191-222.
- 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 Não-Publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Trindade, H. (2001). Universidade, ciência e Estado. In H. Trindade (Org.), *Universidade em ruínas na república dos professores* (pp. 9-26). Petrópolis: Vozes.
- Trindade, H. (2003). O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In M. Mollis (Org.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financeiro* (pp. 161-180). Buenos Aires: CLACSO.
- Vectore, C. & Maimone, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. In R. C. Herculano (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 135-147). Campinas: Alínea.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem: últimas conferências*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Witter, G. P. (1999). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Alínea.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In B. B. B. Cunha, E. G. Yazlle, M. R. R. Salotti, & M. Souza. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 11-38). São Paulo: Arte & Ciência.

Recebido em 13/10/2010

Aceito em 28/01/2011

Endereço para correspondência:

Cynthia Bisinoto Evangelista Oliveira. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília-DF, Brasil. E-mail: cynthia.b@uol.com.br.