

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE PSICOLOGIA**

**POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ASSISTÊNCIA  
ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIA: INTERFACES ENTRE AS AÇÕES  
AFIRMATIVAS E A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES**

**LEONÍDIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2018**

**LEONÍDIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA**

**POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ASSISTÊNCIA  
ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIA: INTERFACES ENTRE AS AÇÕES  
AFIRMATIVAS E A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Campina Grande, em  
cumprimento às exigências para obtenção do título de  
bacharel em Psicologia, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>  
Virginia Teles Carneiro.

**CAMPINA GRANDE – PB  
2018**

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial Tereza Brasileiro  
Silva, CCBS/UFCG**

S586p

Silva, Leonídia Aparecida Pereira da.

Possibilidades de atuação do psicólogo na assistência estudantil universitária: interfaces entre as ações afirmativas e a promoção da permanência dos estudantes / Leonídia Aparecida Pereira da Silva. – Campina Grande: o autor, 2018.

50 f.: il., Color.

Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

Referências.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Virginia Teles Carneiro, Dra.

1. Atuação do psicólogo. 2. Educação Superior. 3. Assistência Estudantil. 4. Estudantes universitários. 5. Ações afirmativas. I Autor. II. Carneiro, Virginia Teles (Orientador). III. Título.

BSTBS/CCBS/UFCG

CDU 159.9 (813.3)

**Responsabilidade técnica - catalogação:  
Jônatas Souza de Abreu, M Sc. CRB-4/1823**

**LEONÍDIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA**

**POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ASSISTÊNCIA  
ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIA: INTERFACES ENTRE AS AÇÕES  
AFIRMATIVAS E A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES**

APROVADO EM: 29/11/2018

**BANCA EXAMINADORA**

*Virginia Teles Carneiro*

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Virginia Teles Carneiro (UFCCG)  
Orientadora

*Lilian Kelly de Sousa Galvão*

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Lilian Kelly de Sousa Galvão (UFCCG)  
Examinadora

*Severina Irene T. F. Ferreira*

\_\_\_\_\_  
Severina Irene Tomaz Ferreira  
Professor Ms. (UFCCG)  
Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Costumam dizer que TCC é como ter um filho e quando dizem isso estão se referindo à pior parte, o parto. Doloroso, cansativo, suga todas as suas forças, muito suor, sangue e mais dor, mas quando nasce se transforma em vitória, em conquista, em linha de chegada, simboliza o fim de uma graduação e uma estrada em aberto para o início da carreira.

Pois bem, essa árdua trajetória do meu TCC, quem acompanhou o processo do início ao fim foi Virginia, por ter achado nela a professora que pesquisava a temática que tanto me apaixonou: a vida universitária. Desde o dia em que descobri que ela estava pesquisando sobre a permanência de estudantes de origem popular na universidade demonstrei meu interesse e, um tempo depois, prestei seleção para o seu grupo de estudos (GEVU) e passei. Fui maturando a ideia do que seria o meu TCC e decidi estudar a temática da atuação do psicólogo no ensino superior. Pedi a Virginia para ser a minha orientadora e ela aceitou e hoje me deparo com o nascimento desse árduo, porém inspirador, trabalho.

Obrigada, Virginia, por acolher a minha ideia, pela relação horizontal que estabelecemos entre orientanda e orientadora, pela paciência diante do meu jeito indeciso e desconfiado de ser. Por quantas vezes acabei mudando a dimensão a ser avaliada nesse estudo? Mas você me deu autonomia para descobrir nas incertezas e desconfianças, o caminho certo a seguir.

Obrigada, Guilherme, costumo te dizer que você é meu porto seguro, meu companheiro de vida, está comigo nos bons e nos maus momentos. Obrigada por se fazer presente em minha vida, por me apoiar, por me fazer rir... é você que provoca os meus sorrisos mais bobos, que ouve as minhas piadas mais chulas e que seca as minhas lágrimas mais dolorosas. Você é aquele que me traz uma flor quando eu menos espero, é aquele que presenteia com comida (detalhe, melhor presente da vida), você é aquele que alimenta o meu amor por você a cada dia.

Obrigada, Naéliton, você é um presente que a Residência Universitária me deu. Obrigada por ouvir minhas angústias por argumentar sobre a importância do que eu tanto almejava investigar nesse trabalho, obrigada pelas vezes em que falou que era um estudo inovador que apresentava um diferencial que justificava a sua escrita e publicação, sua amizade sempre me fez uma pessoa melhor.

Gracielle, você com toda a sua bagagem acadêmica, com toda a sua generosidade em compartilhar conhecimento, sempre me mostrou que eu era capaz de estar nessa graduação, sempre me mostrou o quanto eu era forte e sempre se fez presente quando precisei. Obrigada!

Obrigada, Irene, você foi fundamental para a escrita desse TCC, por diversas vezes conversamos sobre essa temática e você muito solícita me orientou, me incentivou e por meio de nossas conversas encontrei o objeto de estudo o qual despertou meu interesse em estudá-lo e, quem sabe, futuramente atuar nessa área.

Obrigada, professor Eduardo Gusmão, por me possibilitar alcançar discussões outras de ordem social e cultural as quais me fizeram ter um olhar mais amplo sobre os fenômenos sociais, uma vez que as suas aulas e os dois anos no PIBIC de Antropologia foram essenciais para que eu me tornasse uma psicóloga atenta a essas questões.

Agradeço também aos professores: Lilian: pela sensibilidade e empatia de sempre; Tiago: por sempre acreditar no potencial de cada aluno; Elaine: por mostrar com sua afetuosidade que a prática docente pode ser doce; Valquíria: pelo acolhimento; Felipe: por despertar, com a sua motivação, o desejo de aprender; Betânia: pela simpatia e receptividade de constante e a Pedro: pela abertura e humildade.

Obrigada, Albertino, William, Priscila, Iris e Christyan, com vocês e junto com Naéliton e Gui vivi os melhores momentos que poderia ter vivido na Residência Universitária.

Obrigada às meninas do estágio específico em ACP: Byanka, Melissa, Camilla Melo, Viviane e Maria. Com vocês pude me mostrar frágil numa vida inteira em que precisei ser forte, vocês são mulheres incríveis, empáticas e autênticas.

Obrigada aos amigos com quem cruzei meu caminho no CCBS, o meu tornar-se psicóloga foi atravessado pelo tornar-se de vocês.

Agradeço à minha família, com certeza a minha história com vocês me levou a seguir pelo caminho dos estudos e hoje colho o fruto desse esforço: a minha graduação em psicologia. Obrigada: Leonice, mãe e Leia e as primas (Andrea, Arly, Ádria e Marta) pelo apoio de sempre.

Por fim, sou grata a esses quatro anos e meio em que vivi a Residência Universitária (RUN), onde me fiz residente, onde pude compartilhar os prazeres e desprazeres da residência, mas, sobretudo, onde resisti sendo residente. Esses anos foram muito valiosos para a minha formação enquanto psicóloga comprometida com as questões sociais e enquanto pessoa sensível às trajetórias de vida de estudantes universitários de origem popular. Obrigada a todos os residentes com quem convivi, com quem ri, com quem chorei, com quem resisti e obrigada aos funcionários, em especial à Verônica e a Irene, por nos acolher desde a entrevista de seleção.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	8
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	13
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
<b>4. RESULTADOS</b> .....	25
<b>4.1- O que vem sendo feito e o que não vem sendo feito pelo psicólogo na assistência estudantil universitária</b> .....	30
<b>4.2 Considerações acerca de perfis de estudantes universitários que são público-alvo principal da atuação do psicólogo na assistência estudantil universitária.</b> .....	39
<b>5. DISCUSSÃO</b> .....	47
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	50

## RESUMO

Os desafios da vida universitária estão para além do ingresso nas universidades. Não apenas a passagem do ensino médio para o ensino superior, como também a permanência e conclusão bem-sucedida na graduação constam entre os principais desafios que o estudante universitário pode vir a enfrentar. No caso de estudantes de origem popular, os desafios são ainda maiores. Para eles, a adaptação e permanência no Ensino Superior dependem não apenas da oferta de bolsas, do acesso à moradia, alimentação e transporte, por exemplo, mas também de acesso a apoio psicopedagógico e psicológico que contemplem as dimensões subjetiva, interpessoal, educacional, institucional e de carreira. Objetiva-se, assim, compreender as possibilidades de inserção da psicologia na assistência estudantil universitária procurando identificar se essa atuação dialoga com as ações afirmativas que visam promover a permanência dos estudantes cotistas. Trata-se de um estudo explicativo, pois intenciona explicar a ocorrência de um fenômeno e qualitativo porque se propõe a alcançar um levantamento mais denso dos dados do problema que objetiva investigar. Para tanto, optou-se pela revisão sistemática da literatura intencionando-se investigar o que vem sendo feito e/ou estudado por psicólogos que trabalham no contexto da assistência estudantil universitária. A interpretação dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo. Merece destaque a baixa quantidade de estudos que focalizaram este tema, bem como a prevalência de atuações pautadas em práticas individualizantes, em especial, voltadas para a clínica e a psicologia escolar e educacional focando a atuação apenas nos alunos de modo a isentar outros atores sociais envolvidos.

**Palavras-chave:** Atuação do psicólogo. Educação Superior. Assistência Estudantil. Estudantes universitários. Ações afirmativas.

## ABSTRACT

The challenges of university life are beyond entry into universities. Not only the transition from high school to higher education, but also the permanence and successful completion of graduation are among the main challenges the university student can face. In the case of students of popular origin, the challenges are even greater. For them, adaptation and permanence in Higher Education depend not only on the provision of scholarships, access to housing, food and transportation, for example, but also of support psycho-pedagogic and psychological access that encompassing dimensions subjective interpersonal, educational, institutional dimensions. and of career. The objective is to understand the possibilities of insertion of psychology in the social assistance to the university student, trying to identify if this action dialogues with the affirmative actions that aim to promote the permanence of the quotaholders. This is an explanatory study, because it intends to explain the occurrence of a phenomenon and qualitative, since it proposes to carry out a denser survey of the data of the problem that is intended to investigate. Therefore, we opted for the systematic review of the literature in order to investigate what was done and / or studied by psychologists working in the context of the assistance of university students. The interpretation of the data was done through Content Analysis. It is worth noting the low number of studies found that focus on this theme, as well as the prevalence of actions based on individualizing practices, especially



focused on clinical, school and educational psychology, focusing only on students, exempting other social actors involved.

**Keywords:** Practice of Psychologist. University education. Student attendance. University students. Affirmative actions.

“Assumir as relações alteritárias a partir de relações valoradas, orientadas, implica assumir um posicionamento e dar ao outro um lugar social. A construção do texto em ciências humanas, portanto, constitui-se como um trabalho que consiste em orquestrar vozes, num processo de fazê-las falar ou calá-las. A partir do entendimento de que a compreensão não é lugar de transparência e saturação de sentido, mas sim de mediação, compreendemos que a transcrição e a análise se constituem como processos de interlocução, (re)construindo o enunciado do outro. Nesse processo, seja pela voz que se faz ouvir ou pelo silêncio que se produz, se dá a (re)construção ou (trans)formação de sentidos.” **Jardel Pelissari Machado**

## 1. INTRODUÇÃO

Os desafios da vida universitária estão para além do ingresso nas universidades. Assim, não apenas a passagem do ensino médio para o ensino superior, como também o seu ingresso, permanência e conclusão bem-sucedida na referida graduação, constam entre os principais desafios que o estudante universitário pode vir a enfrentar.

Consequentemente, a iniciação à vida universitária se caracteriza por ser acompanhada de mudanças significativas nos mais diversos aspectos, entre elas, um novo modelo de vida acadêmica e institucional que interfere diretamente na vida afetiva, bem como novas responsabilidades e desafios, os quais exigem tempo, espaço e assimilação das regras do jogo do saber, conforme aponta Coulon (2008).

Levando em consideração que nas últimas décadas a universidade tem ganhado novas conformações, destaca-se nesse processo, a ampliação do acesso de estudantes universitários de origem popular (EUOPs) ao ensino superior, que ganhou forma, por exemplo, a partir da agenda de ampliação do Ensino Superior que teve como diretriz, o Plano Nacional de Educação (PNE). Agenda essa que contemplou a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual foi instituído através do Decreto nº 6.096/2007. Programa que tem ampliado o acesso à educação superior tanto no que se refere a expansões físicas (aumento do número de Instituições Federais de Ensino Superior, as chamadas IFES), como também no aumento do número de vagas ofertadas e uma oferta maior de cursos noturnos. Medidas essas que constam entre o leque de estratégias do Estado, as quais tem como pretensão ampliar as oportunidades sociais e educacionais no Brasil e, por conseguinte, diminuir a desigualdade.

Para a pesquisa em questão, duas ações da agenda de ampliação do Ensino Superior, são basilares. A primeira se refere à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), a qual institui a reserva de 50% das vagas disponíveis em instituições federais a serem destinadas a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, oriundos de família de baixa renda e negros, pardos ou índios.

A segunda é o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), preconizada pelo Decreto nº 7.234, de julho de 2010, que objetiva subsidiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados nas IFES em cursos de graduação presencial. Essas ações são executadas pelas próprias IFES, inclusive no tocante aos critérios de seleção. Devendo as

mesmas oferecerem assistência à moradia, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, creche, inclusão digital e apoio psicopedagógico.

Portanto, as políticas de permanência são ações que visam contribuir com o direito à educação para estudantes que, embora tenham conseguido ingressar na universidade, não dispõem de meios socioeconômicos que agenciem a sua permanência. No entanto, o presente trabalho chama a atenção para o fato de que a Universidade como um todo após a implantação do REUNI passou por mudanças estruturais que não foram acompanhadas por mudanças no âmbito do ensino, ou seja, aumentou-se o acesso desses estudantes à universidade, mas não se ofereceram mudanças suficientemente estruturais pedagógicas e/ou psicoeducacionais e/ou psicossociais no ambiente educacional do ensino superior que possibilitassem melhores condições de permanência a esses alunos. Logo, não tem como incluí-los efetivamente sem dar-lhes a devida assistência, a qual não se resume à oferta de bolsas ou de moradia, por exemplo.

Corroborando a isso, Coulon (2008, p. 31) alega que “o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela”. Ele argumenta que a afiliação é a condição basilar para a permanência, sendo justamente a incorporação e a consolidação desse novo modelo de vida, a qual é tida como uma espécie de “profissão temporária” que termina por ser imprescindível para a manutenção da *condição de estudante universitário*. Nesse sentido, Coulon (2008, p. 32) traz a ideia de “afiliação” como sendo “o método através do qual alguém adquire um status social novo”, ou seja, no âmbito estudantil é a incorporação da “profissão de estudante universitário” na vida diária do aluno.

A afiliação se apresentaria em três momentos, os quais admitem etapas que são experienciadas em tempos diferentes e de maneiras diversas pelos estudantes: o do estranhamento, caracterizado pelo contato inicial com esse novo estilo de vida; o da aprendizagem, caracterizado pelo processo de elaboração de estratégias de adaptação; e o da afiliação, propriamente dita, a qual diria respeito a um novo status social adquirido, o status de ‘estudante profissional’. Ainda no tocante à afiliação, Coulon (2008) a classifica em dois tipos: a *institucional*, na qual “o aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e assimilar suas rotinas” (COULON, 2008, p. 32); e a *intelectual*, na qual aptidões acadêmicas são empregadas para apreender os conteúdos compartilhados em sala de aula de modo que se possa “navegar com facilidade na organização, exposição e utilização adequada dos saberes” (COULON, 2008, p. 239), objetivando assim passar pelas fases que lhe são postas até chegar ao fim do curso.

A pergunta que surge é: Por que no caso dos estudantes universitários de origem popular, além de já se esforçarem tanto para ingressar na universidade ainda precisam desdobrar os seus esforços quando se fala em continuar no curso? Por que pensar em afiliação quando se trata desses estudantes exige um empenho que tem que ser ainda maior? E por que mesmo com a implantação das ações afirmativas a permanência destes estudantes ainda é ameaçada? Outro questionamento se refere ao aumento emergente do adoecimento psíquico entre universitários, em muitos casos chegando ao extremo do suicídio, qual a responsabilidade da universidade frente a isso?

Uma hipótese para isso diria respeito a algumas lacunas que não estejam recebendo a devida atenção. Frente a isso se tem que para esses estudantes a adaptação e permanência no Ensino Superior dependem não apenas da oferta de bolsas, do acesso à moradia, à alimentação e transporte, por exemplo, mas também de acesso a apoio psicopedagógico e psicológico, de modo a contemplar questões que digam respeito conforme Santana, Pereira e Rodrigues (2014, p. 233) às “dimensões pessoal, interpessoal, institucional e de carreira”. Acrescentando-se aí questões de ordem acadêmica e educacional.

A esse respeito, os estudos de Carmo e Polydoro (2010) apud Santana, Pereira e Rodrigues (2014, p. 233) evidenciam que os maiores desafios da iniciação à vida universitária “estão relacionadas aos aspectos de bem-estar físico, bem-estar psicológico, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento com professores, gestão de recursos econômicos e ansiedade na avaliação”. Somando-se a isso, Teixeira et al. (2008) pontua que a entrada na universidade é experimentada como um acontecimento de grande impacto, provocando sentimentos de solidão, de descontentamento com o curso, com os professores, com os colegas e com a forma como funciona a universidade. Santana, Pereira e Rodrigues (2014) destacam ainda que as condições econômicas do discente e de sua família influenciam nas suas possibilidades de permanecer na universidade, ou seja, a depender das mesmas pode provocar a evasão diante das dificuldades enfrentadas.

Diante disso, defende-se que a *práxis* do profissional de psicologia é uma ferramenta importante para a efetivação de ações voltadas para a promoção da permanência e da conclusão bem-sucedida dos estudantes em seus cursos.

O presente trabalho pretende, então, discutir e pensar a atuação do psicólogo no ensino superior de modo a pautar-se em ações que sejam capazes de dar conta das exigências decorrentes de tal contexto educacional. Assim, problematiza-se a herança que, conforme Sampaio, (2010, p. 95) generalizou-se não apenas no Brasil, uma vez que se refere à “ideia de

que a Psicologia da Educação e Escolar (PEE) está voltada com exclusividade para a educação infantil, para o ensino fundamental e o médio”.

Diante disso, qual seria o papel do psicólogo nesse contexto educacional? Essa é uma pergunta a qual pesquisadores da psicologia escolar e educacional têm procurado responder já há alguns anos. A partir dos conhecimentos sobre os processos subjetivos dos sujeitos e das instituições, o psicólogo escolar, pode contribuir para as mudanças no que se refere à implantação de políticas educacionais e transformações no processo educativo, conforme assevera Mitjáns Martínez (2007). Tais ações atendem às demandas da Educação Superior na contemporaneidade.

Premissa essa que ganha ainda mais força por se tratar também de um espaço em que, segundo Sampaio (2010), é escassa a existência de estudos e práticas de psicólogos que se debruçam sobre a área da educação superior, o que reforça a necessidade de se construir, a nível de *práxis*, uma Psicologia escolar e educacional crítica também no que tange à Educação Superior. Outro imperativo seria o fato de que os profissionais que atuam nessas instituições apresentam uma forte tendência conforme Sampaio, (2010, p. 96) a reproduzir “o que eles já vêm fazendo nos níveis anteriores de ensino, como atendimento psicológico individual ou em grupo, avaliação psicológica ou de desempenho e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem”.

Ao propor essa pesquisa, estamos em consonância com Sampaio (2010, p. 97), pois devemos “indagar acerca de novas possibilidades de inserção de psicólogos [na educação superior] provocando a abertura para examinar o que temos feito e, especialmente, o que não temos”. Nesse viés, no referido trabalho propõe-se uma atuação do psicólogo que deve ir além do foco no desempenho acadêmico dos sujeitos, enfocando também as especificidades desse contexto educacional, das suas políticas, de seu processo educativo e do perfil do seu alunado. Assim sendo, tem-se enquanto objetivos dessa pesquisa compreender como se dá e quais são as possibilidades de atuação do psicólogo na assistência estudantil universitária da educação superior, procurando identificar se essa atuação dialoga ou não com as ações afirmativas que visam promover a permanência dos estudantes beneficiados com políticas de ações afirmativas.

## 2. METODOLOGIA

Esse estudo busca, portanto, facilitar a compreensão e a explanação acerca de determinados entendimentos, procedimentos e posturas de psicólogos que trabalham no contexto da assistência estudantil na educação superior. Da mesma forma, almeja identificar as práticas e as possibilidades de atuação dos psicólogos no que se refere à promoção da permanência dos estudantes universitários de origem popular e/ou negros, pardos ou índios.

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, pois intenciona, segundo Gil (1999), aprimorar as ideias-alvo do estudo, uma vez que existe pouco conhecimento produzido sobre o tema abordado, intencionando assim, torna-lo mais claro. E descritiva, pois visa descrever um determinado fenômeno, conforme destaca Gil (1999).

Para tanto foi realizada uma revisão sistematizada da literatura a partir do levantamento de artigos científicos, trabalhos de dissertação e teses. A fonte da investigação foi o Catálogo de Teses e dissertações da Capes. Visando expandir a busca, foi empregada a combinação dos descritores avaliados como sendo mais gerais dentro do tema. E para refinar os resultados de inclusão foi utilizado o sinal de adição (+), para que aparecessem trabalhos em que obrigatoriamente estivessem relacionados os dois termos pesquisados os quais foram respectivamente, “psicólogo” + “assistência estudantil”. Os descritores foram definidos a partir da realização de buscas em sites de bases de dados e da recorrência com que apareciam nos mesmos (Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o SciELO – Scientific Electronic Library Online e Google Acadêmico), uma vez que só apareceram trabalhos que relacionassem todos os temas do estudo em questão quando se utilizavam os descritores citados.

Faz-se importante destacar que, em um primeiro momento, foram realizadas buscas também nos sítios das bases de dados Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e no portal da Literatura Científica e Técnica da América Latina e do Caribe (LILACS) para verificar a existência de trabalhos que relacionassem os temas da pesquisa em questão (atuação do psicólogo na assistência estudantil do ensino superior e a promoção à permanência dos estudantes beneficiados por políticas de ações afirmativas). No entanto, apesar de a primeira base de dados ser composta por periódicos específicos da área de psicologia, a segunda é referente a periódicos específicos da área da saúde e a terceira é formada por uma base de dados de trabalhos latino-americanos e do Caribe, todavia não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse os temas mencionados o

que indica a escassa produção científica referente ao tema elencado. Corroborando com isso tem-se, por exemplo, os estudos de Sampaio (2010), de Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) e de Santana, Pereira e Rodrigues (2014) que argumentam a escassa existência de estudos e práticas de psicólogos que se debruçam sobre a área da educação superior, revelando assim que, em muitos casos, a tendência é reproduzir o que já vem sendo feito nos níveis anteriores de ensino ao invés de construir em nível científico e de *práxis*, (novas) possibilidades de atuação que sejam características desse contexto educacional. O que se torna ainda mais escasso, conforme resultados encontrados no estudo em questão, quando se trata da atuação do psicólogo na educação superior no contexto da assistência estudantil.

Enfatizando-se também que a busca na base de dados do SciELO – Scientific Electronic Library Online também não apresentou um resultado representativo, uma vez que ao utilizar os buscadores “psicólogo” *and* “assistência estudantil” não era encontrado nenhum resultado. Apenas quando a busca era feita com os descritores “psicologia” *and* “assistência estudantil” é que apareciam 4 resultados, sendo que apenas dois se aproximavam do objeto de estudo pretendido nesta pesquisa. Devido a isso se optou por sistematizar apenas os resultados encontrados no portal da CAPES.

O período investigado na base de dados da CAPES foi de janeiro de 2010 a setembro de 2018. Ao contrário do que se pretendia, a pesquisa ocorreu a partir do computador da pesquisadora, uma vez que ao realizar a mesma busca na biblioteca de uma instituição de ensino superior o número de trabalhos encontrados reduziu significativamente (foram subtraídos em torno de 400 trabalhos). Frente a isso se optou por realizar a pesquisa no computador da pesquisadora, uma vez que o resultado da busca apresentava uma amostra com maior número de estudos encontrados. Sendo assim, não houve trabalhos duplicados a serem excluídos uma vez que foi utilizada apenas uma das bases de dados.

Sequencialmente aplicaram-se os critérios de inclusão, a saber, o período de publicação/realização (2010 a 2018) em decorrência do ano de instituição do PNAES ter sido em 2010 a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Foram incluídos também trabalhos científicos realizados com população brasileira e escritos em português, uma vez que o REUNI, o PNAES e a lei de Cotas se tratam de políticas públicas brasileiras visando traçar um panorama dos temas no país.

Com a leitura dos títulos e resumos aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão. Foram estabelecidos como critérios de inclusão: trabalhos completos, escritos em português;

trabalhos de descrição ou análise/relato de práticas em psicologia na assistência estudantil no ensino superior desenvolvidos em cenários brasileiros.

Foram excluídos: a) estudos que não se referiam à atuação do psicólogo na assistência estudantil do ensino superior; b) estudos que não tinham como público-alvo estudantes universitários de origem popular, negros, pardos e/ou índios; c) trabalhos que tratavam da atuação do psicólogo em outros contextos (CRAS, CREAS, NASF, etc); d) pesquisas realizadas e/ou com foco no exterior (fora do país); e) estudos que não relacionavam a prática psicológica com as políticas de ações afirmativas; f) pesquisas que tratavam apenas do ensino superior e não tinham como foco a atuação do psicólogo; g) trabalhos que não se referiam ao ensino superior público e sim ao privado.

Após isto, os textos em sua versão na íntegra foram recobrados e submetidos a uma nova seleção com a aplicação dos mesmos critérios de exclusão. O Excel 2007 foi utilizado para armazenar os dados e para garantir um melhor processo para a revisão. A seleção e a análise das publicações foram realizadas por dois juízes durante o mesmo intervalo de tempo e de maneira independente para avaliar a adequada seleção dos artigos (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Os desacordos da aplicação dos critérios foram deliberados por concordância e leitura completa do material.

Portanto, estabeleceu-se a realização do levantamento da produção científica em três momentos: 1) construção do corpus; 2) sistematização dos artigos selecionados; 3) análise do material. Todas as etapas feitas por dois revisores.

#### 1) Construção do corpus

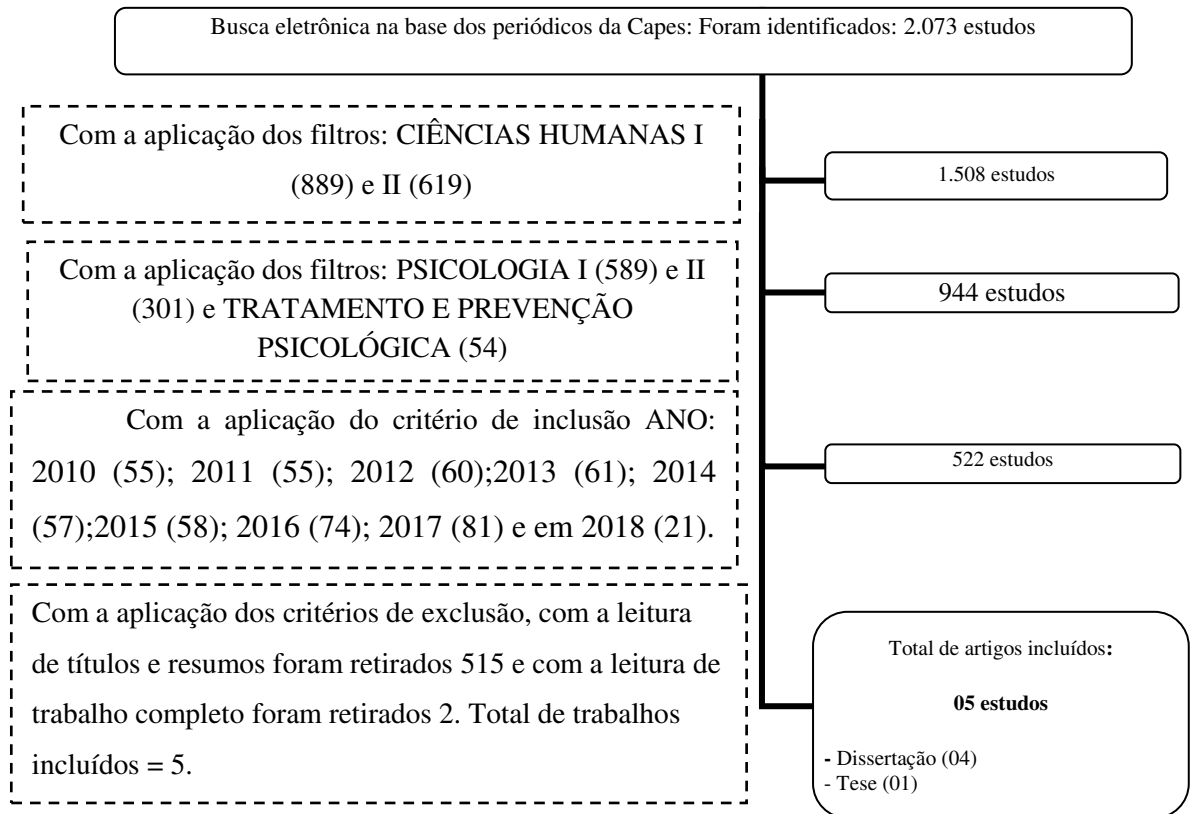
Através da busca no portal do Catálogo de Teses e dissertações da Capes utilizando os descritores “psicólogo” + “assistência estudantil” foram encontrados 2073 resultados. Ao empregar o filtro da Grande Área Conhecimento como sendo CIÊNCIAS HUMANAS I (889) e II (619) os resultados caíram para 1508 trabalhos. Valendo destacar que esses filtros citados foram selecionados, visto que além de apresentarem uma quantidade mais significativa de estudos ao serem aplicados como filtro apresentavam resultados que relacionavam os temas que são objeto de estudo da pesquisa em questão, em contrapartida, os filtros: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (144), MULTIDISCIPLINAR (96), CIÊNCIAS DA SAÚDE (89) e as demais opções de filtro referentes à grande área do conhecimento ao serem aplicados individualmente não apresentavam resultados que contemplavam a relação entre os temas *psicologia e assistência estudantil no ensino superior*, por isso foram excluídos.



Feito isto, empregou-se o filtro da Área do Conhecimento como sendo PSICOLOGIA I (589) e II (301) e TRATAMENTO E PREVENÇÃO PSICOLÓGICA (54) os resultados caíram para 944 trabalhos. Valendo destacar que esses filtros citados foram escolhidos por apresentarem uma quantidade mais significativa de estudos. Ao serem aplicados como filtros apresentavam resultados que relacionavam os temas que são objeto de estudo da pesquisa em questão. Em contrapartida, os filtros: EDUCAÇÃO I (181) e II (145) e as demais opções de filtro referentes à grande área do conhecimento, ao serem aplicados individualmente, não apresentavam resultados que contemplavam a relação entre os temas psicologia e assistência estudantil, por isso foram excluídos.

Após isto, empregou-se o filtro do ANO como sendo a partir de 2010, em decorrência do ano de instituição do PNAES ter sido em 2010 a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Os resultados então caíram para 522 trabalhos encontrados, localizando-se respectivamente 55 no ano de 2010; 55 em 2011; 60 em 2012; 61 em 2013; 57 em 2014; 58 em 2015; 74 em 2016; 81 em 2017 (81) e 21 em 2018.

A partir destes 522 trabalhos foi realizada a leitura de título e resumos onde foram identificados 7 trabalhos na base de dados da CAPES e foram excluídos 515 trabalhos que não se encaixavam nos critérios de inclusão anteriormente citados. Com a leitura de trabalho completo foram retirados mais 2 estudos, totalizando em 5 o número de trabalhos incluídos.



## 2) Sistematização dos estudos selecionados

Para a exploração do corpus, foi empregada a análise de conteúdo por meio da formação de categorias temáticas a partir de Bardin (1977), seguindo-se a isso a pré-análise, a exploração do material com o tratamento dos resultados e a interpretação. Diante disso, as categorias formadas foram: 1- O que vem sendo feito e o que não vem sendo feito pelo psicólogo na assistência estudantil universitária e 2 – Considerações acerca de perfis de estudantes universitários que são público-alvo principal da atuação do psicólogo na assistência estudantil universitária.

## 3) Análise do material

Por meio do corpus foi feita uma descrição geral de acordo com as categorias elaboradas. São descritos ainda os tipos de instituição educacional, a região do país, profissional que desempenha e o ano de publicação, entre outros.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Intencionando tratar do contexto de desigualdade social que se faz presente no espaço educacional do ensino superior, Cypriano (2010) aponta as condições socioeconômicas desiguais da população somadas a uma precária educação básica oferecida pelo sistema gratuito de ensino como sendo fatores decisivos para a perpetuação da desigualdade na educação de nível superior.

Corroborando a isso Bourdieu e Passeron (2014) questionam numa conjuntura de reforma do sistema escolar francês o status democrático outrora outorgado à educação, identificando que as chances de acesso à educação superior são determinadas também pela origem social. Os autores, munidos de enquetes, entrevistas e massivas informações estatísticas identificaram que as chances de acesso são gritantemente desiguais no período de 1961-1962: Os estudantes filhos de famílias de profissionais liberais e quadros superiores tem 58,5% de oportunidades de acesso. Em contrapartida, os estudantes vindos de famílias de assalariados agrícolas tem apenas 0,7% de chance de ingressar na universidade, os eleitos são, deste modo, escolhidos desde cedo o que desmente o ideal de que o sistema de ensino promove a igualdade.

Dessa forma, a importância do presente estudo tem relação direta com as políticas que visam amenizar a perpetuação da desigualdade social e econômica na educação superior de modo a pensar a sua efetividade, uma vez que conforme Souza e Silva et al. (2006) apud Silva (2010, p. 31) “a universidade pública funciona como um espaço antidemocrático que contribui para as desigualdades [...] privilegiando os que estudaram em escolas particulares”. De acordo com Silva (2010), os estudantes de classe média e alta geralmente estudam no turno diurno e não precisam trabalhar durante o ensino médio, além disso, dispõem de recursos financeiros para ter acesso a cursinhos pagos preparatórios para os exames de seleção de ingresso nas universidades. Devido a isso, o seu rendimento acadêmico no geral é maior, condições que permitem uma permanência mais tranquila na universidade, não necessitando de políticas de assistência estudantil.

Esse quadro de profundas desigualdades sociais deu margem para a instalação de um sistema cruel que conferiu a pobres e a negros uma educação de baixa qualidade “dedicando recursos materiais, humanos e financeiros voltados à educação de todos os brasileiros a um

pequeno contingente da população que detém a hegemonia política e socioeconômica do País – a elite branca” conforme expõe Gomes (2003) apud Haas (2012, p. 839).

Igue, Bariani, Milanesi (2008) tratando sobre a vida universitária, afirmam que a “satisfação do universitário em suas experiências acadêmicas poderá ser dificultada mediante a falta de recursos pessoais, inapropriado repertório acadêmico básico, inexistência de um projeto profissional definido e ausência de apoio da instituição” (apud Ennafaa 2011. p. 11). Assim, obter a aprovação no processo seletivo de ingresso de uma universidade pública é um importante passo na vida do estudante de origem popular, mas permanecer na universidade pode ser mais difícil do que obter a aprovação.

A exemplo disso tem-se uma fala de uma estudante de origem popular entrevistada em um estudo sobre a afiliação intelectual e institucional de estudantes de origem popular produzido por Soares et al. (2015, p. 6). A referida estudante mencionou que no ensino médio o conteúdo é apresentado pelo professor a cada aula, enquanto que na universidade é preciso ler um texto para cada aula e discuti-lo em sala com o (a) professor (a) e colegas. O que segundo ela nem sempre é alcançado pelos alunos oriundos do ensino público, chegando a comparar o ingresso na universidade de um aluno que não teve acesso a um ensino básico de qualidade como alguém que “cai de paraquedas e quebra a cara no primeiro semestre”.

Assim o estudante cotista ao ingressar no ensino superior terá que se apropriar de um novo status: o de estudante universitário que envolve de acordo com Coulon (2008) e Ennafaa (2011. p. 10), um processo triplo de assimilação: institucional (regras formais e informais), intelectual (os elementos cognitivos e acadêmicos) e social: a vida universitária, por assim dizer, com seu cotidiano, com as pessoas que a compõem. Processo este que é denominado de “afiliação estudantil”.

A administração do tempo marca uma das primeiras aflições de um estudante recém ingresso na universidade. As horas na instituição aumentam, os conteúdos são passados em maior volume e diferem dos vistos anteriormente no ensino médio e a familiaridade da escola é trocada pelo estranhamento da universidade (COULON, 2008).

Soares et al. (2015) identificou também que para os estudantes universitários entrevistados os mesmos precisam sempre “*provar que aprenderam*”, configurando aí uma característica da afiliação intelectual da vida universitária a qual consiste em “navegar com facilidade na organização, exposição e utilização adequada dos saberes” (COULON, 2008, p. 239). Sendo que no caso desses estudantes, conforme aponta pesquisa qualitativa realizada por Nery e Costa (2009) com estudantes recém ingressos na UnB, por meio do sistema de

cotas observou-se que o estudante cotista sente a obrigação de demonstrar bom desempenho nas provas e trabalhos para ser reconhecido, devido ao sentimento ou conhecimento acerca do preconceito suscitado pelas cotas, que o acompanha em sua vida na universidade. Portanto, a primeira regra internalizada nos referidos estudantes é passar nas disciplinas, isto é, conseguir dar conta da grade curricular porque compreendem que para alcançar o diploma e provar a validade do seu ingresso na universidade é preciso aprovação nas disciplinas.

A afiliação não é estática, é dinâmica, está sempre a se fazer, uma vez que a vida universitária traz sempre novas situações. "Para o aluno não auto eliminar-se, isto é, obter o fracasso ou ceder ao abandono, é necessário aprender o ofício de estudante e passar do status de estrangeiro para o de afiliado" (COULON, 2008, p.33). Portanto, é por meio repetição das rotinas que o estudante adquire a adaptação necessária, criando estratégias e comportamentos que lhe permitam permanecer na universidade, repercutindo assim na sua afiliação.

A importância do tema desvenda o papel da universidade brasileira e do psicólogo que atua no ensino superior e a sua responsabilidade frente a esse contexto de exclusão, desigualdade social e econômica que permeiam as condições de permanência dos estudantes de origem popular na universidade.

Deste modo, mesmo que a igualdade esteja legalmente garantida na Constituição Federal, assim como esteja assegurada constitucionalmente a dignidade humana e a liberdade igual para todos, muitas pessoas, independentemente de raça, cor, sexo ou credo, continuam sem ter acesso às oportunidades mínimas no que se refere à educação, trabalho, moradia, saúde, ou seja, não tem acesso ao exercício integral da cidadania, como expõe Haas (2012).

Portanto, não é suficiente que o Estado se abstenha de discriminar ou de tratar de maneira desigual, é indispensável que opere buscando diminuir as desigualdades sociais. É preciso investir na adoção e efetivação de medidas concretas que reduzam a desigualdade. A exemplo, tem-se o estabelecimento da reserva de vagas para o acesso de determinados grupos de pessoas ao ensino superior nas universidades públicas pelo sistema de cotas conforme Haas (2012).

Silva (2003, p. 20-21) apud Haas (2012) explica: As ações afirmativas e em particular, a política de cotas é uma ação essencial de "promoção da igualdade [cujo objetivo principal] para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, além de introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados diferentes". Em discurso proferido pelo então presidente americano Lyndon Johnson na Howard University, em 1965 o termo "ações afirmativas" foi empregado pela primeira vez,

passando a denotar a reivindicação de equidade para com algumas minorias socialmente inferiorizadas e juridicamente desamparadas por preconceitos construídos histórica e culturalmente fixados.

“Você não transforma um homem que por anos ficou acorrentado, libertando-o, e levando-o ao início da linha de corrida, dizendo: ‘Você está livre para competir com todos os outros’, e ainda assim realmente acreditar que você está sendo completamente justo. Assim, isto não é o suficiente para abrir os portões da oportunidade. Todos os nossos cidadãos devem ter a capacidade de atravessar estes portões. Este é o próximo e mais profundo estágio da batalha dos direitos civis. Nós procuramos não somente por liberdade, mas por oportunidade – não somente por igualdade legal, mas também por capacidade humana – não somente por igualdade como direito e teoria, mas por igualdade como fato e realidade” (HAAS, 2012).

Enfatiza-se, além disso, que, nas justificativas dadas nos projetos mencionados, localiza-se a importância conferida à Educação, tida como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do País. Assim, a apreciação e a implantação do sistema de cotas pelas universidades públicas justificam-se perante os dados estatísticos alusivos ao limitado acesso da população brasileira ao ensino superior, nomeadamente da conjuntura desfavorável do acesso das populações afrodescendente e indígena à Educação e, especialmente, da incompatibilidade dessa situação com as ideias de igualdade, justiça e democracia prescrita na legislação brasileira.

No entanto, essas iniciativas enfrentam obstáculos relacionados à permanência desses estudantes na universidade, pois eles enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, referentes à sua trajetória na educação básica e ao acesso a recursos financeiros, sociais e culturais. O aumento de vagas e a ampliação do ingresso não foram acompanhados de maneira satisfatória por políticas que afiancem a permanência e conclusão dos cursos de graduação. Isto faz com que muitos desses alunos ingressem pelas portas da educação superior e saiam antes de se formarem.

Portanto, o ingresso ampliado de estudantes de origem popular e/ou negros, pardos e indígenas nas universidades brasileiras, por meio das políticas de ações afirmativas, vem decididamente exigir que políticas públicas ofereçam respostas que impliquem em suporte efetivo a todos os que entram nessas instituições, especialmente nos anos letivos iniciais conforme aponta Sampaio (2010). Assim, segundo Haas (2012) essas políticas devem vir seguidas de um programa sistemático de apoio acadêmico.

Apoiamo-nos nas ideias de Haas (2012, p. 852) quando recomenda diferentes e possíveis ações a serem adotadas visando o favorecimento da permanência destes estudantes na universidade. Primeiro, ela sugere que além do componente financeiro e do social, “sob o ponto de vista pedagógico, seriam necessários investimentos e condições de acompanhamento dos alunos que ingressam pelo sistema de cotas, pois grande parte deles necessita de reforço em disciplinas específicas”. A autora cita como exemplo o caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) o qual é citado “por especialistas como referência a ser seguida pelo fato de ela ter implantado uma política que visa a impedir que o aluno carente fique num nível pedagógico muito abaixo dos demais ou abandone seu curso por dificuldades financeiras” (HASS, 2012, p. 852)

Considerações que concorrem com a descrição de estudante, feita por Coulon (2008, p. 106): “Ser estudante é uma situação escolhida, é se engajar em um projeto de ação que se enuncia como: estudar”. E quando isso não ocorre? Qual o impacto dessa não afiliação estudantil e intelectual na saúde mental dos alunos? Os professores ou algum outro profissional dirigem sua atenção para tentar ajudá-lo? Os colegas o ajudam ou ele é excluído? Frente a isso defendemos dialogando com Sampaio (2010, p. 95) que “a proposição dessas políticas e sua execução solicitam o olhar do profissional psicólogo interessado não apenas em resultados acadêmicos, mas em propiciar convivência de qualidade aos recém-ingressos no seio da comunidade universitária”.

Diante do exposto acima, enfatiza-se a importância da atuação do psicólogo no ensino superior no que se refere à promoção da adaptação do aluno à universidade e da universidade em relação ao aluno. De acordo com Mitjans Martínez (2007) [...] o desempenho desse profissional pode se expressar de diversas maneiras, colaborando com a adaptação das políticas às condições da instituição, com a identificação e superação de entraves ao processo de modificações e com a elucidação e a implicação dos diversos atores em busca de melhoramentos no processo educativo. Tais ações atendem às demandas que se alocam na atualidade da Educação Superior.

Segundo Sampaio (2010), o contexto universitário e seus públicos são ambientes praticamente inexplorados pelos psicólogos que se propõem a trabalhar e/ou pesquisar sobre a área da educação. O que a autora propõe é justamente investigar acerca de novas possibilidades de inserção de psicólogos nesse contexto.

Ao realizar uma análise de três artigos de revisão sistemática da literatura que versam sobre a atuação do psicólogo no ensino superior, Sampaio (2010) identificou que em um dos

artigos avaliados “quando se apresenta a distribuição do material por temas, é possível identificar que os testes/construção de instrumentos têm a maior incidência (10,4%), seguido por métodos de ensino-aprendizagem (9,5%)”. Sendo que em apenas um dos artigos foi observado o tema da orientação profissional, o qual é considerado um dos temas importantes que necessitam ser observados no ambiente universitário, uma vez que a evasão causada por falta de identificação com o curso escolhido de maneira precoce e ineficaz é habitual conforme indica Sampaio (2010).

Assim, a autora defende que é necessário expandir o foco da ação dos psicólogos no ensino superior, para que eles não privilegiem somente questões de ordem cognitiva, relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes, mas abarquem em sua pauta profissional o desenvolvimento de “[...] estratégias preventivas frente às constantes e rápidas mudanças tecnológicas e sociais que estão a exigir da ciência, e especialmente da Psicologia, respostas para a solução dos problemas gerados por estas transformações (SAMPAIO, 2010, p. 100).

O terceiro artigo avaliado por Sampaio (2010) de autoria de Serpa e Santos (2001, p. 27), tinha como objetivos:

“identificar a existência de estruturas de atendimento e orientação ao universitário; caracterizar os serviços e programas oferecidos; verificar a composição da equipe profissional; a existência e atuação do psicólogo escolar na equipe e avaliação dos serviços e programas”.

Os resultados do estudo revelaram que das “61 instituições que responderam ao questionário enviado pelas pesquisadoras, 49 declaram ter algum tipo de Serviço de Atendimento ao Estudante (SAU)”; sendo que 34 delas apresentam atendimento psicológico ou social; 22 dispõem de atendimento educacional; e 19 alegaram desenvolver ações dedicadas à saúde (serviços de atendimento médico, odontológico e psiquiátrico; de terapia ocupacional, nutrição, serviços de enfermagem, clínica geral, clínica do trabalho e primeiros socorros). Em quase metade dessas instituições (31), o psicólogo compõe as equipes em parceria com assistentes sociais, pedagogos, médicos, entre outros profissionais não informados. “Em 60,6% dos casos, os psicólogos atuam tanto em equipe quanto prestando atendimentos individuais” (Sampaio, 2010, p. 101).

Ao examinarem os formatos dessas ações envolvendo o psicólogo Serpa e Santos (2001) apud Sampaio (2010, p. 101) encontraram que a maior parte (96,8%) oferece programas de orientação individual, acompanhados por encaminhamentos internos e externos



(87,1%), “acompanhamento individual (77,4%), orientação de grupos (58,1%), atendimento à família (58,1%) e programas especiais (58,1%) cujas ações não chegam a ficar claras”.

Ainda que as autoras concluam o artigo enfatizado a necessidade de que o psicólogo ocupe o lugar nos serviços de atendimento a universitários, Sampaio (2010, p.101) tece críticas ao que foi descoberto nesse estudo. Primeiramente, a autora defende a substituição da ideia de “prevenção” pela ideia de “atenção integral à saúde” ou “promoção integral da saúde”. Segundo ela a diferença principal entre prevenção e promoção está em como se abarca o conceito de saúde. A “prevenção põe seu foco na saúde como ausência de doenças, enquanto que a promoção é um conceito afirmativo e multirreferência que propõe um modelo participativo de saúde em oposição ao modelo médico de intervenção” (FREITAS, 2003 apud Sampaio, 2010, p. 101). Desse modo, “a procura pela saúde, equilíbrio e bem-estar geral das pessoas não é apenas questão de sobrevivência, mas de qualificação da vida dos indivíduos em sociedade, sendo questão da órbita dos direitos humanos” (SAMPAIO, 2010, p. 101)

A partir desse estudo Sampaio conclui “que o que faz o psicólogo nas Instituições de Ensino Superior (IES) é repetir o que ele aprendeu, ou seja, clínica”. A autora então pontua que não está questionando a necessidade da mesma o que deve ser questionado é o seu alcance: “isso atende quanto da população universitária? Os ‘doentes’, os ‘deprimidos’, os ‘desorientados’? E os outros? Aqueles que são maioria e não apresentam distúrbios, não são objeto de nossa atenção?” (SAMPAIO, 2010, p. 101)

Esse psicólogo, tal como podemos depreender daquilo que ele faz, está situado num território fora da vida acadêmica corrente, cotidiana, procurado apenas quando problemas ocorrem, como reza a perspectiva clínica ao ser tomada ao pé da letra, ou quando muito participa do atendimento de suporte social aos estudantes. Ele não é um profissional articulado com as estruturas responsáveis pela definição das políticas universitárias de caráter geral ou extensionistas, aquelas que promovem a relação universidade-comunidade – campo inesgotável de possibilidades de formação alargada e de convivência –, e não é convocado para auxiliar na definição de estratégias de inovação do ponto de vista acadêmico. Sua contribuição nesses espaços existe, mas, ainda, é restrita e sem visibilidade (Sampaio, 2010, p. 101).

#### 4. RESULTADOS

A atividade de análise dos cinco trabalhos selecionados (tabela 1) possibilitou observar que três têm como foco a atuação do psicólogo na assistência estudantil universitária do ensino superior (estudos A, C e D) e dois tiveram como foco o delineamento de perfil e demandas do público-alvo da atuação desse profissional, o estudante universitário (estudos B e E). Os estudos A, C e D objetivaram expor o que vem sendo feito e o que não vem sendo feito pelos psicólogos inseridos nesse campo de atuação. Já os estudos B e E apesar de terem o mesmo objeto de estudo, os estudantes, apresentam enfoques diferentes no que se refere à dimensão avaliada.

Enquanto B se detêm a identificar sinais de sofrimento psíquico, chamados pródromos em universitários a fim de “mapear os serviços de atenção ao estudante da Universidade de Brasília, sua situação e suas necessidades, para que a partir daí possam ser delineadas ações que deem subsídio a “futuros programas de proteção, prevenção e assistência estudantil universitária” (Osse, 2013, p. 6). “A”, por sua vez, se preocupa em “investigar quais os sentidos da universidade nas histórias de vida dos estudantes bolsistas?; e quais os sentidos atribuídos pelos bolsistas permanência a si mesmos em face aos lugares subjetivos dados/legados pelo PROBEM (Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção)?” a fim de delinear os efeitos subjetivos das políticas de permanência nas identidades e modos de existência dos estudantes beneficiados indicando, assim, os pontos que são objeto de intervenção do psicólogo (Machado, 2011, p. 86).

A esquematização com o nome de cada um dos cinco estudos identificados, com a classificação quanto ao tipo do estudo e com os objetivos de cada um se apresenta no QUADRO 1, localizada abaixo:

QUADRO 1:

Nome do estudo e ano de publicação	Tipo do estudo	Objetivos
<b>A-O psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação (2016)*</b>	Descritivo	Identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na assistência estudantil de universidades públicas federais mineiras.
<b>B-Saúde Mental de</b>	Pesquisa-	Identificar sinais de sofrimento psíquico,

<b>Universitário e Serviços de Assistência Estudantil: Estudo Multiaxial em Uma Universidade Brasileira (2013)*</b>	ação	chamados pródromos em universitários, objetivando mapear os serviços de atenção ao estudante da Universidade de Brasília, sua conjuntura e suas necessidades, para que seja possível delinear ações que deem subsídio a futuros programas de assistência estudantil universitária.
<b>C- Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: Demandas na História do Serviço de Atendimento ao Estudante da Universidade Federal de Uberlândia (2014)*</b>	Exploratório e Descritivo	Conhecer e compreender as demandas da assistência estudantil para o serviço de psicologia ao estudante (SEAPS) da Universidade Federal de Uberlândia, nomeadamente para a performance do psicólogo escolar e educacional numa conjuntura de expansão e democratização das universidades públicas federais, pós-projeto REUNI e Lei de Cotas.
<b>D-A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar e educação (2015)*</b>	Descritivo	Avaliar a prática do psicólogo escolar no Ensino Superior e a postura que este profissional adota diante do fracasso escolar neste nível de ensino, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.
<b>E-ENTRE FRÁGEIS E DURÕES: Efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná (2011)*</b>	Descritivo	Investigar quais os sentidos da universidade nas histórias de vida dos estudantes bolsistas e quais os sentidos atribuídos pelos bolsistas permanência a si mesmos em face aos lugares subjetivos dados/legados pelo PROBEM?

Para tanto, cada estudo adotou determinados instrumentos de pesquisa escolhidos a fim de dar conta das dimensões que se propuseram a avaliar por meio de dados colhidos através de procedimentos e enfoques aplicados aos participantes de cada pesquisa, conforme é esquematizado no QUADRO 2 localizada abaixo:

QUADRO 2

	Instrumentos	Dimensão avaliada	Descrição dos participantes
A	<i>Questionário</i>	Perfil dos psicólogos participantes; Atuação dos psicólogos na assistência estudantil; Concepções acerca do papel do psicólogo na assistência estudantil, da Psicologia Escolar e da Educação.	19 psicólogos atuantes na assistência estudantil nas diferentes universidades federais mineiras.
B	<i>Um questionário sobre pródromos construído com base nos pressupostos teóricos do GIPSI; aplicação da técnica de Grupo de Discussão (GD); e entrevistas.</i>	Sinais de sofrimento psíquico, chamados pródromos (atenção e concentração reduzidas; desejos e motivação prejudicados; humor depressivo; alterações no sono e no apetite; ansiedade; isolamento social; suspeição; irritabilidade e funcionamento prejudicado das funções psíquicas).	522 jovens universitários com idades entre 18 e 24 anos responderam ao questionário; 8 diretorias de CAs participaram dos GDs e 7 gestores de Serviços de Assistência Estudantil responderam à entrevista.
C	<i>Investigação de arquivos históricos e realização de entrevistas semiestruturadas e livres</i>	Documentos históricos do serviço, entrevistas com profissionais antigos e atuais, que recontem a história do SEAPS focando na atuação da psicologia educacional na assistência estudantil objetivando compreender as questões que permeiam a inserção ou não desse profissional no referido serviço.	12 pessoas que participaram profissionalmente da construção do serviço de psicologia para estudantes da UFU

D	<i>Entrevistas semiestruturadas</i>	Perfil dos psicólogos (sexo, idade, ano e local da formação, experiência profissional e tempo de trabalho no Ensino Superior); Forma de contratação, o órgão institucional a que estão vinculados, o objetivo do trabalho, as atividades realizadas, os instrumentos de trabalho, o espaço físico que utilizam, a vinculação que têm com o REUNI, as dificuldades encontradas, a concepção sobre as causas do fracasso escolar no Ensino Superior, as ideias de como o psicólogo escolar pode atuar na graduação, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e a teoria que utilizam em sua atuação.	13 psicólogos que atuam no Ensino Superior em universidades federais que aderiram ao REUNI.
E	<i>Entrevista e grupo focal</i>	Histórias de vida dos estudantes bolsistas do PROBEM (vida antes da universidade, suas aspirações, valorações que atribuíam à instituição e seus planos futuros); Significações de si (definição de quem seja o aluno a receber o benefício do PROBEM); Quais atividades realizam no PROBEM, qual a avaliação que fazem das mesmas e como se pensam em meio a essas atividades, a influência delas em suas vidas acadêmicas, assim como a conciliação dessas atividades com o estudo); Identidades construídas em torno da condição de bolsista do PROBEM.	16 estudantes bolsistas da UFPR, de diferentes cursos de graduação ministrados em Curitiba, todos com idades entre 19 e 32 anos, bolsistas há mais um ano.

No QUADRO 3 localizada abaixo foram esquematizados os principais achados de cada estudo:

<b>QUADRO 3</b>
-----------------

**Principais achados**

<p><b>A</b> Práticas tradicionais, em sua maioria nas modalidades de atendimento individual ao estudante, sendo desempenhadas como ponto de partida para a preparação e a implementação de programas/projetos e de modalidades de enfoque grupal ou coletivo. Além do enfoque clínico em psicoterapia e orientação grupais, verificou-se o desenvolvimento de distintas atividades que objetivam a promoção da saúde, da qualidade de vida e do desenvolvimento integral do universitário, as quais englobam ações de interface da Psicologia com a Saúde e com a Educação.</p>
---

- B** “Jovens universitários com uma relação positiva com a vida; alguns apresentaram sinais de dificuldades de concentração (34%), de atenção (38%), ansiedade (40,45%) e alterações de sono (38%). A maioria dos Centros Acadêmicos desconhece os recursos de assistência estudantil oferecidos pela instituição, mas reconhece seu papel como fundamental no acolhimento e orientação aos estudantes. Os serviços existentes encontram-se no limite de sua capacidade de atendimentos” Osse (2013, p. vi)
- C** Parece ser ainda forte a reprodução dos modelos tradicionais; “mas se vislumbra abertura à reconstrução das práticas e orientações teóricas. Pode-se considerar que o serviço passa por uma nova fase crítica, em que se ensaia fazer movimentos de reconstrução para mostrar as demandas clínica trazidas. A assistência estudantil possibilita dar voz a uma parcela acentuada da comunidade universitária. “Mas o trabalho não se esgota na assistência ao estudante; antes, continua como num sistema, que costura as inter-relações com o todo da universidade e da sociedade em geral” Gebrim (2014, p. 118)
- D** Os psicólogos em 92,28% das vezes realizam atendimento individualizado, análogo a um trabalho de aconselhamento e/ou psicoterapia breve. Somente 7,69% atuam junto a professores, oferecendo orientação em relação aos alunos. Poucos dizem trabalhar com projetos, grupos e oficinas que têm como tema o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, algumas atividades se exibem como alternativas dessa perspectiva: projetos/oficinas em grupo pertinentes a métodos de estudo, auxílio a programa de monitoria, recepção de calouros, projeto sobre diversidade, orientação para professores sobre os aluno, etc
- E** Para alguns alunos a universidade era um sonho distante, praticamente inalcançável; As histórias de vida estiveram firmemente conectadas ao trabalho desde cedo ou a estratégias individuais e/ou familiares na busca por melhores condições de vida; Estes estudantes passaram a fazer parte de um coletivo marcado por uma diferença (ingressantes mediante políticas de reserva de vagas), passam a estar atrelados também à política de assistência estudantil; O PROBEM possibilita que os estudantes possam ter condições de se manter na universidade e de se dedicar ao estudo, sem esse auxílio financeiro, a opção pelo estudo teria sido facilmente trocada pelo trabalho; A bolsa produz resultados para a universidade e para o Estado: Índices de não reprovação ou evasão, índices de conclusão de curso), etc.

#### **4.1- O que vem sendo feito e o que não vem sendo feito pelo psicólogo na assistência estudantil universitária**

Neste tópico são descritas as possíveis demandas para o psicólogo na assistência estudantil universitária, lócus e elementos da atuação dos psicólogos nos espaços educacionais de ensino superior identificados nos estudos que são objeto de análise do trabalho em questão. Para tanto, utilizou-se como critério de inclusão atuações voltadas para o público estudantil, uma vez que diz respeito à própria atuação-alvo do trabalho em questão: assistência estudantil universitária. Foram elencadas, assim, subcategorias de análise a fim de uma melhor visualização desses resultados: “ações em psicologia clínica” e “ações em psicologia escolar/educacional” por terem sido as modalidades predominantes nos 3 estudos analisados (A, C e D).

Nos resultados encontrados no estudo A de autoria de Oliveira (2016) no tocante a questionamentos feitos acerca da atuação dos psicólogos na assistência estudantil verificou acerca dos resultados relativos às modalidades de atuação desempenhadas estão as atividades individuais: orientação, psicoterapia, plantão psicológico e orientação profissional. Outras modalidades apontadas foram: acolhimento, acompanhamento psicopedagógico e intervenção em Psicologia Escolar e Educacional. No entanto, as “atividades mais desenvolvidas são a orientação psicológica (78%), o plantão psicológico (67%) e a psicoterapia individual (56%), que acontecem em todas as equipes”, conforme aponta a autora Oliveira (2016, p. 162).

Uma informação que merece destaque no estudo de Oliveira (2016) diz respeito à multiplicidade de profissionais de diversas áreas que compõem as equipes ao lado do psicólogo a depender dos objetivos de cada equipe podendo assim ter assistentes sociais, pedagogos. De acordo com Oliveira (2016) apenas um dos psicólogos relata que sua equipe é composta também por professores, diretor de Ensino e coordenadores de Curso, o psicólogo relata atuar numa *Equipe Psicoeducacional*, “formada por psicólogos e profissionais da área da educação, como pedagogas e técnicos em assuntos educacionais”. Outro participante informa fazer parte de uma *Equipe Psicoeducacional e de Saúde* formada também por profissionais da área da saúde como médico, enfermeiro, nutricionista, fisioterapeuta e dentista.

Segundo Oliveira (2016) o desenvolvimento do trabalho em equipe acontece “por meio de discussão de casos ou demandas e encaminhamentos e na discussão, planejamento, elaboração e promoção de algumas ações ou projetos” (p. 150). Equipes estas que não “buscam supervisões voltadas ao suporte teórico-prático, mas respaldam-se em reuniões semanais da equipe de Psicologia para discussão de casos ou uma chefia imediata que coordena e supervisiona todo o trabalho” e em um dos casos: “*pedindo para que sejam apresentados números de atendimentos e outros*” (p. 150).

Ponderando a complexidade das questões que abrangem o estudante na Educação Superior, faz-se importante averiguar a “existência da composição de equipes multidisciplinares na assistência estudantil das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) de todos os participantes da pesquisa de Oliveira (2016), bem como de todas as universidades federais mineiras” (p. 155).

Quanto a isto, se ressalta o ponto de vista defendido por Sampaio (2010 apud Oliveira, 2016, p. 155) quando diz que “o psicólogo que atua na Educação Superior precisa fazer uma interlocução com outros campos do saber com vistas à compreensão mais ampla do universo com o qual se propõe a trabalhar”. Para tanto, segundo a autora, “é tarefa urgente o desenvolvimento do trabalho em equipes multidisciplinares” (p. 155).

Traçando um paralelo com o estudo C de autoria de Gebrim (2014) que objetivou conhecer e compreender ao longo de sua história (de 1976 a 2013) as demandas da assistência estudantil para o serviço de psicologia ao estudante (SEAPS) da Universidade Federal de Uberlândia, em particular, para a atuação do psicólogo escolar e educacional numa conjuntura de ampliação e democratização das universidades públicas federais, pós implementação do REUNI e da Lei de Cotas.

Por meio de pesquisa de documentos históricos e de entrevistas semiestruturadas e livres a 12 profissionais que desempenharam sua função no SEAPS no período de 1976 a 2013 Gebrim (2014) identificou que durante o recorte temporal de 1976 a 2013 ainda que existissem perspectivas distintas a autora dá a entender que as atividades mais habituais se centralizaram em duas áreas: a clínica e a escolar/educacional. Foram consideradas como área clínica atividades de tratamento psicoterapêutico na modalidade individual ou em grupo, além de atividades de estágio nessa área e grupos de estudos voltados para essa temática.

Já atividades direcionadas “à orientação a docentes e coordenadores de curso, inclusão de discentes, projetos de pesquisa sobre reprovações, evasão e jubileamentos,



palestras educativas com objetivos de orientação educacional e integração”, bem como aquelas que tinham em vista a redução do fracasso acadêmico, foram apreciados como constitutivos da área escolar/educacional conforme Gebrim (2014, p. 73). Como essas falas revelam, o serviço de psicologia para estudantes da UFU se impõe cada vez mais em áreas distintas, inclusive na área escolar e educacional; mas a ênfase do serviço incide no trabalho clínico.

Já no estudo D de autoria de Moura (2015), por meio de entrevistas feitas com 13 psicólogos atuantes na assistência estudantil universitária, identificou que a maior parte dos psicólogos está lotada em um departamento que desempenha ações diretamente com os estudantes (apoio ao estudante, assuntos estudantis, assistência estudantil), o que corresponde a 76,9% do total. Sobre isso “a maioria relata que o objetivo do trabalho tem uma ligação direta com a permanência dos alunos na instituição e com a diminuição dos índices de evasão da universidade, sendo 61,52% das respostas nesse sentido”, conforme destaca o autor (p. 136). Verificação esta que confirma a relação dos objetivos de trabalho do psicólogo com a proposta das políticas de permanência a exemplo do REUNI que tem como uma de suas metas elevar a “taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais em 90%” (p. 136).

De acordo com o autor, para alcançar os objetivos de trabalho, os entrevistados descrevem que em 92,28% das vezes realizam atendimento individualizado, análogo a um trabalho de aconselhamento, orientação e/ou psicoterapia breve. Apenas 7,69% atuam junto a professores, oferecendo orientação acerca dos alunos. “Poucos relatam trabalhar com projetos, grupos e oficinas que têm como tema o processo de ensino e aprendizagem” tal qual expõe Moura (2015, p. 136). Ainda que a grande maioria atue com enfoque individual, algumas práticas se mostram como alternativas a essa perspectiva: “projetos/oficinas em grupo relacionado a métodos de estudo, auxílio a programa de monitoria, recepção de calouros, projeto sobre diversidade, orientação para professores sobre os aluno e consultoria de empresas juniores” (p. 136).

O autor identificou também que a prática desses profissionais delega apenas ao aluno a responsabilidade pelo seu desempenho acadêmico, isentando assim outros atores sociais envolvidos, ou seja, existem índices de evasão e reprovação no Ensino Superior que devem ser diminuídos e, por conseguinte, a Psicologia, então, intervém e valida isso, “atendendo o aluno de modo a tratar um problema de ordem emocional, orgânica, cognitiva etc., desconsiderando outros aspectos que são determinantes para o fracasso escolar no Ensino Superior” Moura (2015, p. 138).

Um dos entrevistados conta que trabalha com alunos que são beneficiados com algum tipo de auxílio uma bolsa permanência, por exemplo, por não ter condições financeiras para permanecer no curso. Moura (2015, p. 138) expõe que para continuar recebendo o recurso o estudante deve ter bom desempenho acadêmico, ou seja, a atuação do psicólogo é demandada nesse caso quando o discente não apresenta bons resultados.

Outro psicólogo narra atuar de duas maneiras: a partir de encaminhamentos feitos por professores e/ou por outros servidores que “identifiquem questões comportamentais ou acadêmicas dos alunos, ou a partir da procura dos discentes pelo atendimento” conforme Moura (2015, p. 139).

#### **4.1.1 Ações em prática clínica**

Portanto, verificou-se que nos três estudos analisados as modalidades de atuação que prevalecem são as individuais. Entre elas destaca-se as “ações em prática clínica”. No estudo A de Oliveira (2016), por exemplo, essas ações se dão a partir de Orientação Individual que “foi definida pelos psicólogos como sessões de atendimento individual com enfoque psicopedagógico ou psicológico, sendo esta última a mais frequente” (p. 163). Além de Orientação Psicológica, verificando-se muitas similaridades com o Plantão Psicológico, a Psicoterapia Individual e o Acolhimento. No tocante à psicoterapia breve, de acordo com Oliveira (2016, p. 163), além das ações de orientação que podem ocorrer durante as sessões, podem haver finalidades similares, “tais como acolher e orientar o estudante quanto a desajustamentos que interferem direta ou indiretamente no desempenho acadêmico e oferecer suporte emocional em situações emergenciais, de crise ou de tomada de decisão”, podendo ocorrer com o horário marcado e com quantidade limitada de sessões.

Oliveira (2016) verificou também que o Plantão Psicológico é a segunda modalidade de aspecto individual mais desempenhada, se fazendo presente em todas as categorias de equipes de forma semelhante. Trata-se da “oferta de atendimento psicológico ao estudante em horários determinados ou períodos específicos do dia, em que o psicólogo fica disponível para realizar o atendimento, sem necessidade de agendamento prévio”, tal qual discorre a autora (p. 164). Logo, “constitui um pronto-atendimento psicológico, aberto à demanda espontânea” (p. 164).

A Psicoterapia Individual também é uma modalidade bastante desempenhada pelos psicólogos participantes (56%), sendo empregada por profissionais atuantes em todas as equipes. Tem como objetivo “propiciar a oportunidade ao estudante de expressar e refletir sobre os fatores que lhe causam incômodo ou sofrimento e que interferem em seu rendimento acadêmico e na sua permanência na universidade”; bem como “de dar suporte emocional para compreensão, enfrentamento e superação das dificuldades e situações conflitantes”.

A mesma também tem que proporcionar um ambiente de escuta de “questões emocionais específicas e singulares que não podem ser abordadas com a devida profundidade em atividades grupais” conforme Oliveira (2016, p. 165). Geralmente, a quantidade de sessões depende do caso sendo “ofertada ao aluno pelo tempo necessário para a elaboração de questões que estejam sendo abordadas” (p. 165) e quando necessitam de um processo terapêutico mais longo são encaminhados para a rede pública.

Oliveira (2016, p. 163) destaca que a psicoterapia individual prolongada se difere em período de tempo, método e finalidade, “podendo ser breve, focal e diretiva, além de tratar de questões específicas que não demandam uma continuidade de acompanhamento psicológico”. A orientação e o plantão psicológicos também promovem o acesso dos estudantes, que podem retornar depois com novas questões, e permitem encaminhamentos mais hábeis, diminuindo a inclusão de novos estudantes na fila de se espera. Alguns psicólogos afirmaram que consideram positivo o uso da psicoterapia breve por mostrar uma modalidade de ação preventiva, “evitando que se instale um quadro patológico, especialmente quando lidamos com adolescentes, que estão em um período crítico, mas têm potencial a ser desenvolvido” Oliveira (2016, p. 166).

Já no estudo C de Gebrim (2014), no período de 1983 a 1988, observaram-se variações na proeminência das práticas, fato que a autora relaciona à inserção do trabalho de dois psiquiatras no setor, os quais designaram demandas para a psicoterapia. As principais práticas clínicas foram: Psicoterapia individual e em grupo e estágio supervisionado em psicologia clínica.

No que se refere ao intervalo de tempo de 1989 a 1994, Gebrim (2014) ponderou que apesar de ter permanecido a existência de demandas para a área escolar e educacional (inclusão de discente, orientação a professores e pesquisas sobre o cotidiano acadêmico), no entanto, estas não puderam ser acolhidas em decorrência da

formação dos profissionais. A ênfase do trabalho se deu então pela via da psicoterapia, as principais práticas foram: Psicoterapia individual e em grupo e Estágio supervisionado em psicologia clínica.

Se fazendo importante destacar que de 1995 a 2000 houve segundo Gebrim (2014) o fortalecimento das práticas clínicas por meio do aperfeiçoamento do estágio supervisionado e a realização de grupos de estudo voltados para essa temática. Como tentativa de rever as práticas do serviço, objetivou-se investir na promoção de saúde as quais se deram a partir de Psicoterapia breve, Estágio supervisionado em psicologia clínica e Orientação em Saúde Mental.

Por sua vez, no período de 2007 a 2013, Gebrim (2014) pontua que as práticas clínica e de promoção à saúde dividiram espaço com projetos interdisciplinares cuja finalidade era agenciar a formação ampliada (ética, cultural, cidadã) dos universitários, além da prevenir o fracasso escolar (projeto Renovar). Nesse espaço de tempo inicia-se também o engajamento dos profissionais no movimento político que trata dos temas de assistência estudantil no FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), em particular, relativo às políticas de saúde. Sendo que ainda assim houve uma prevalência da área de atuação clínica ainda que reduzida em virtude do foco ter se mudado. Assim sendo, as principais práticas ainda foram: Psicoterapia breve, Estágio supervisionado em psicologia clínica, Orientação em Saúde Mental e Participação nos fóruns de políticas estudantis (FONAPRACE).

No tocante ao estudo D de Moura (2015, p. 140), observou-se que para dar conta da demanda por atendimentos, alguns profissionais relatam que fazem “plantão psicológico”, isto é, dedicam um horário específico para atender os discentes, o que indica que não primam pela questão do ensino e aprendizagem, mas sim pelo aspecto emocional, ou seja, o estudante vai até o psicólogo quando “não está se sentindo bem”.

Outra informação importante é que 30,76% dos psicólogos acreditam que os problemas com os quais se deparam em sua prática estão relacionados a uma grande demanda de atendimentos para a Psicologia, alegando ainda que a quantidade de psicólogos não é suficiente para o trabalho. Em relação a isso, Moura (2015) problematiza o fato de as práticas desenvolvidas por esses mesmos profissionais estarem enfocadas em grande parte em atendimentos individuais. Outro questionamento surge da hipótese de que parece existir a cultura de que “quando algum discente apresenta alguma dificuldade de cunho emocional, ou procura o serviço de Psicologia ou é encaminhado pelo docente” o que leva a entender que “a prática do profissional

pode estar sendo entendida como prática clínica de intervenção individual ao aluno” (p. 144).

Quanto a essas questões reflete: considerando que de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001, p. 20 apud Moura (2015, p. 144) “durante a vida inteira, mais de 25% das pessoas apresentam um ou mais transtornos mentais e comportamentais” esse dado leva a pensar que se “numa instituição com quatro mil alunos, mil vão necessitar de algum tipo de auxílio, como um ou dois psicólogos conseguirão atender a todos? De forma alguma vão conseguir” (p. 144). Com essa reflexão o autor não nega a importância do serviço da Psicologia Clínica, mas questiona a predominância dessa prática num contexto educacional que demanda práticas voltadas majoritariamente para a compreensão e intervenção de aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Acerca disso Moura (2015) pondera que mesmo que a maioria dos psicólogos atue de modo individualizado, semelhante à clínica, existe uma preocupação em modificar essa prática. Parece que os profissionais entrevistados sabem que precisam mudar de postura, mas não sabem como, nem o que modificar. Tal fato se comprova quando constatamos que grande parte deles (53,83%) entende que o fracasso escolar no Ensino Superior é resultado de um ensino básico insuficiente. E, como os discentes têm uma deficiência no processo de ensino e aprendizagem, o alto índice de cobrança e a dificuldade nas disciplinas será um grande problema, é o que revelam 38,45% dos profissionais ao atribuir esse fator como causa do fracasso.

Os resultados apresentados por Moura (2015, p. 150) mostram ainda que “a Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior ainda não construiu bases teóricas e práticas para sua consolidação”. Acerca disso destaca-se que quando questionados sobre a necessidade de modificar a atuação profissional, 92,28%, ou seja, quase a totalidade diz que é necessário mudar. Muito embora quando perguntados acerca do que era preciso alterar, os entrevistados não ofereceram respostas comuns, responderem de maneiras bem diversas: 23,07% acreditam que precisa implicar-se mais com a instituição como um todo, “23,07% entendem que é preciso trabalhar mais com grupos e oficinas e 15,38% relatam que é imprescindível tanto estabelecer mais diálogo com as coordenações de curso, quanto estarem mais próximos ao corpo docente” (p. 150). Essas afirmações por parte dos psicólogos entrevistados expressam que o modo como estão atuando não tem produzido resultados suficientes.

No tocante à vinculação que os psicólogos fazem como políticas de permanência como o REUNI, notou-se de acordo com Moura (2015, p. 141) que a maior parte “relaciona com a contratação, abertura de concurso ou disponibilidade de recursos, mas poucos estabelecem relação com a prática que executam”. Diante desses resultados Moura (2015, p. 142-143) apreendeu que as políticas educacionais voltadas para a permanência a exemplo do REUNI não são ponderadas como norteadoras da atuação dos psicólogos entrevistados.

#### **4.1.2 Ações em psicologia educacional**

No estudo A de Oliveira (2016) a autora verificou atendimento na modalidade de *Orientação Psicopedagógica* na qual o psicólogo que “orienta estudantes que demonstram necessidade de refletir sobre sua adaptação à universidade e de rever seus métodos de estudo, com o objetivo de apoiar seu desenvolvimento e a aprendizagem” (p. 168). Num primeiro momento, conversa individualmente com o estudante e, caso precise, são feitas “orientações a docentes e coordenadores sobre meios de incluir e favorecer a aprendizagem de estudantes que passam por dificuldades emocionais e educacionais (...) e participa da elaboração de um plano educacional junto ao estudante e professor” isso em casos em que seja necessário (p. 168).

Outra prática identificada na pesquisa de Oliveira (2016, p. 168) se refere a ações realizadas por um psicólogo que integra uma *Equipe Psicossocial*. Ele realiza a “orientação com enfoque psicopedagógico de forma individual ou em duplas, com o objetivo de ‘Refletir sobre o cotidiano pessoal e sobre as obrigações acadêmicas’”. A orientação ocorre uma vez por mês e “os estudantes, a partir de tarefas e de organização pessoal de sua rotina, refletem sobre sua forma de estudar e de se comprometer com a vida universitária”. Valendo destacar que “não surge a figura do professor e a intervenção é realizada apenas com o aluno, no sentido de organização dos estudos, como se apenas ele fosse responsável pelo processo educativo” (p. 168).

Por fim, no estudo de Oliveira (2016) tem-se a Orientação Profissional (OP) com foco individual, a qual é desempenhada somente por dois psicólogos e é concebida como sessões individuais para “orientação a respeito das escolhas profissionais, dificuldades adaptativas e projeto de futuro e tem como objetivos propiciar momentos de reflexão ao estudante sobre si mesmo, suas escolhas e as opções de cursos pretendidos”. Buscando também diminuir “ansiedades frente às escolhas equivocadas e

o sentimento de frustração e medos decorrente delas, oportunizando um melhor planejamento profissional e a possibilidade de reopção de curso mais consciente”, conforme expõe a autora Oliveira (2016, p. 169).

Já no estudo C de Gebrim (2014) entre os anos de 1976 a 1982 as principais práticas dos psicólogos foram: Reuniões com professores, coordenadores de curso, estudantes e técnicos administrativos; Orientação Vocacional/ Profissional; Aplicação de testes psicológicos da área de atuação Escolar e Educacional. Atendimento clínico breve (área clínica); Grupos de reflexão com estudantes (área escolar e educacional/interdisciplinar); Atividades de desenvolvimento de equipes de trabalho (área de trabalho/ social) e Palestras (área Educacional/Saúde).

Resultado este que leva a ponderar que apesar de nesse intervalo de tempo tenha existido atendimentos clínicos por meio de intervenção psicoterapêutica pontual, focalizada na solução de um problema particular em breve espaço de tempo (descrito nos registros como entrevistas e orientações) —, nota-se uma tendência a práticas voltadas mais para o cotidiano acadêmico e a questões educacionais tal qual expõe Gebrim (2014).

No período de 2001 a 2006, as principais práticas foram: Psicoterapia breve, Estágio supervisionado em psicologia clínica e Orientação em Saúde Mental (área de atuação: Clínica); Capacitação continuada (área de atuação: Formação continuada); Recepção aos ingressantes (área de atuação: Social/Escolar e Educacional); Ações educativas e preventivas em saúde (área de atuação: Educação/ Saúde); Palestras e Workshops para desenvolvimento pessoal e profissional (área de atuação: Educacional); Orientação a coordenadores de curso (área de atuação: Escolar e Educacional/ Clínico).

No recorte temporal de 2001 a 2006, as atividades clínicas e de promoção de saúde permaneceram, contudo, se apreende a consolidação das demandas na área educacional, o que Gebrim (2014) cogita se dar em razão da pós-graduação lato e stricto sensu realizada pelas psicólogas do setor, especialmente de duas que descobriram variáveis ambientais e curriculares como influência na reprovação e no jubramento. Dessas pesquisas derivaram dois projetos-chave: um voltado para a orientação aos coordenadores de curso (iniciado em 2003); outro para a recuperação e prevenção do fracasso escolar e risco acadêmico (iniciado em 2010).

Já no estudo D de Moura (2015) apesar de todos os entrevistados atuarem em “um órgão que trabalha diretamente com a educação, seja por meio da assistência ao aluno ou diretamente a um órgão educacional, como o departamento de educação” (p.

140) apenas 7,69% narram ]”que se deve fazer uma análise da instituição a respeito das questões de ensino” (p. 147). Destacando-se aí que “23,07% dos entrevistados propõem trabalhar diferente do modo como o psicólogo atua na educação básica”, ou seja, pautando-se em atendimentos clínicos e na orientação de alunos. Acerca disso um psicólogo pontua que propor algo para a atuação do psicólogo no ensino superior é um desafio que tem que se diferenciar do que é feito na educação básica,

Eu acho que tem que sair da visão de atendimento clínico. E eu acho que isso é um desafio para o profissional, porque eu tenho a impressão de que a gente não tem uma formação para trabalhar com essa perspectiva, para mim é tudo novo e é um desafio, um aprendizado. Eu penso que é diferente, por exemplo, da atuação na educação básica. Então eu acho que não dá para pegar aquele modelo de atuação (...) e replicar no ensino superior. Eu acho que é um campo de trabalho totalmente diferente, em construção, mas que requer outras tentativas, e não aquelas da educação básica. (grifos do autor Moura (2015, p. 148).

Atrelado a isso Moura (2015) defende que “a prática do psicólogo escolar passa necessariamente pela compreensão em relação ao processo de ensino e aprendizagem” (p. 147). No tocante a isso identifica, entretanto, na sua pesquisa que 38,45% dos psicólogos entrevistados não deixam claro como apreendem essa relação. Já 53,83% deles defendem que “este processo não ocorre porque alunos e professores estão despreparados, os discentes com falta de conhecimento do ensino básico e os docentes com dificuldades didáticas” (p. 148).

Portanto, identificou-se no estudo de Moura (2015) que os psicólogos entrevistados embora tenham como desígnio de sua atuação tornar mínimo o fracasso escolar (evasão e reprovação no Ensino Superior), a forma como atuam com meios a este fim se dá basicamente por meio de atendimentos individuais que desconsiderando o contexto social e educacional.

#### **4.2 Considerações acerca de perfis de estudantes universitários que são público-alvo principal da atuação do psicólogo na assistência estudantil universitária.**



Neste tópico são descritas informações sobre elementos subjetivos e relativos a características de estudantes que demandam a atuação do psicólogo na assistência estudantil universitária. Para tanto, foram elencadas subcategorias de análise a fim de uma melhor visualização desses resultados: “Considerações acerca de ameaças à permanência enfrentadas por estudantes universitários” e “PROBEM e CA interfaces com a promoção da permanência” por terem sido as modalidades predominantes nos 3 estudos analisados (B e E).

#### **4.2.1 Considerações acerca de ameaças ao ingresso e à permanência na universidade enfrentadas por estudantes universitários**

O estudo E de autoria de Machado (2011) por meio de entrevistas a “16 estudantes bolsistas da UFPR, de diferentes cursos de graduação ministrados em Curitiba, todos com idades entre 19 e 32 anos, bolsistas a mais de um ano”, obteve como resultados ao questionar aos participantes do estudo sobre suas aspirações, valores que atribuíam à instituição e seus planos futuros que grande parte trabalhava antes de ingressar na universidade (10 de 16), ou mesmo antes de concluírem o ensino médio (8 de 10).

Quanto a isso as histórias compartilhadas tiveram pontos em comum sem desconsiderar, contudo, as particularidades que essas similitudes carregam consigo. Como exemplo, tem-se o relato de um dos entrevistados que, para contar sobre sua vida, diz não ver outra maneira se não partindo da questão financeira e de como ela impacta em diferentes domínios de sua vida. Sua situação econômica se apresenta, deste modo, como demarcadora “de muitas, se não todas, as situações vivenciadas pela estudante, impactando sobre seus modos e possibilidades de ser e agir”. Se a sua realidade se mostra como uma realidade em que “tudo falta”, a universitária afirma continuamente “ter buscado aproveitar ao máximo sua formação escolar, apesar das dificuldades. Ao lançar olhar sobre sua própria história, surpreende-se: poderia estar fazendo qualquer outra coisa, menos terminando um curso superior, ‘por incrível que pareça’” Machado (2011, p. 104). Fala que evidencia o seu esforço que a levou a um lugar que, estatisticamente não é representativamente alcançado por perfis de estudantes como ela.

Outro dado importante se refere à significação do fato de não ter as mesmas possibilidades que o outro tem e do caráter que atribuem ao sofrimento que vivenciaram

como sendo algo do qual se pode tirar uma utilidade ('elogio à dor'). A exemplo disso tem-se a fala: "Como não dá pra apagar o teu sofrimento, você precisa compensar com a aprendizagem" (MACHADO 2011, p. 105).

Outra dimensão captada pelas narrativas contempla tanto as dificuldades de ingresso na universidade quanto de permanência se fazendo necessário sempre necessidade de fazerem concessões – "vidas e cotidianos marcados por limitações financeiras e seus impactos em diversas esferas (...) O que é obtido pelo estudante com seu trabalho possui papel importante na renda familiar" Machado (2011, p. 105).

Ao investigar sobre sonhos e planos futuros Machado (2011, p. 109) intencionando apreender motivos que podem ser assinalados para causarem a exclusão da universidade dos planos de determinados estudantes identificou que no caso de um dos estudantes num primeiro momento, o fato de estudar em escolas públicas, produziu como efeito deixar a universidade pública fora de seus planos futuros passando a vislumbrar a inserção no mercado de trabalho como forma de pagar por um curso superior em universidade privada. Outro dado se refere à construção da imagem que estes estudantes fazem de amigos e conhecidos que não seguiram vidas ligadas ao ingresso na universidade, definindo identidades para eles seja pelo viés da estagnação, paralisação e, pelo pior modo de paralisação, a morte, ou seja, a exclusão pelo sistema. Ao definirem estas identidades definem também as suas próprias como sendo pessoas "que fizeram diferente, que ousaram tentar – que não se estagnaram, que não pararam, que estão vivas" (p. 109).

Em meio a esta fala outra voz se opõe, a voz que atribuem "à sociedade" a qual denota à formação universitária como "algo que traz em si um diferencial e que, por sua vez, diferencia quem a tem, dando a ele um lugar de destaque" Machado (2011, p. 110). Essas vozes segundo o autor emitem e valoram modos de subjetivação no que diz respeito à educação formal e à universidade, "produzem também efeitos de sentido sobre o que deve ser o melhor e as consequências ao se assumir modos outros de subjetivação", uma vez que socialmente falando, "ter feito um curso universitário confere ao titulado uma identidade que é vinculada a um reconhecimento social diferenciado, se comparado àquele que não o fez" (p. 110). Os estudantes têm ciência da "centralidade e da importância atribuída à educação, das vozes que dizem dessa centralidade e da posição central dessa mesma voz, enunciando, eles também a partir dela, respondendo aos modos de subjetivação prescritos" (p. 110).

Ao investigar por meio de grupo focal com os estudantes sobre as significações de si que os estudantes atribuem em relação à definição identitária de quem é o aluno a receber o benefício do PROBEM (Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção), um dos estudantes ao mesmo tempo em que se alega como alguém que precisa da bolsa, um “durão” como intitula ele, no sentido de que não dispõe de meios financeiros para arcar com a sua permanência no curso ironiza com a voz que ele próprio insere em seu diálogo a qual exprime o fato de ser beneficiado com a bolsa, o encaixa na condição de ser alguém que se deu bem. Pelo contrário, para ele precisar da bolsa, de não ter que pagar no Restaurante Universitário (RU) o coloca na situação contrária – alguém que está mal, que necessita de subsídios mínimos como a alimentação é o que expõe Machado (2011).

Machado (2011, p. 115) identificou, ainda, que quando se trata especificamente da bolsa moradia “uma das bolsas que compõem o PROBEM, que destina um valor referente ao pagamento de aluguel a alunos vindos de outras cidades”, alguns dos estudantes trazem apesar de num primeiro momento definirem a bolsa como um direito, num segundo momento trazem a ideia de mérito, ou da contribuição (impostos) para a justificar o fato de serem beneficiados com esse auxílio. No tocante a isso Machado (2011, p. 115) pontua que “a assistência social brasileira herdou, em seu modo de ser, a conexão com a contribuição, ligada, portanto, ao merecer receber o auxílio”.

Outra estudante pensa a bolsa como assistencialismo, vinculada à ideia do “estudante ‘quebrado’, também ao fracasso (situação que pode se agravar em casos em que o estudante ingressou na universidade por políticas de reservas de vagas, apontado, muitas vezes, como incapaz de concorrer em pé de igualdade na concorrência geral)” Machado (2011, p. 118). Sobre isso o autor pontua, “não ter que pagar para receber o conhecimento (bem de consumo), assim como receber para estudar (atividade não produtiva), os remete à imagem de vagabundos, ‘que ganha pra fazer o que?’” (p. 118).

Retomando as histórias de vida desses estudantes, onde a maior parte está “associada ao trabalho como modo de subsistência, o contexto no qual estão inseridos atualmente, com as diversas significações que giram em torno da bolsa que recebem, assim como os possíveis posicionamentos e imagens às quais estão vinculados” e às quais devem responder, receber para somente estudar, para “‘fazer nada’, faz com que signifiquem a si mesmos como improdutivos, ociosos, “coisa de vagabundo”, ou mesmo em relações de desigualdade para com os demais – ‘é justo ou não é?’” é o que expõe Machado (2011, p. 120).

Por outro lado, faz importante destacar que o programa de bolsa permanência do PROBEM conforme o Art. 2º O PROBEM é composto pelos seguintes benefícios, isolados ou em composição:

I- Bolsa Permanência – visa oferecer condições básicas para o custeio da vida acadêmica e possibilitar o desenvolvimento de atividades formativas que contribuam para a formação profissional;

II- Bolsa Refeição – visa oferecer o acesso a refeições nos restaurantes universitários da UFPR, com subsídio integral do custo; e

III- Bolsa Moradia Estudantil – visa oferecer moradia aos estudantes que não residam na localidade em que seu curso é ofertado. A moradia será ofertada nas casas de estudantes conveniadas (...) ou mediante bolsa (...). Machado (2011, p. 126).

A modalidade I - Bolsa Permanência institui carga horária formativa de 12 horas nas quais o estudante desempenha atividades que são propostas por professores a fim de dar às mesmas um caráter de atividades de iniciação ao trabalho, uma vez que estão ligadas a práticas que dialogam com os cursos dos quais fazem parte.

Surgindo aí, outro dado importante quanto às significações que eles atribuem aos estudantes beneficiados pelo PROBEM, a definição de uma espécie de estudante trabalhador o que confirma a necessidade da maioria de prestar algum serviço para justificar o recebimento da bolsa.

No que diz respeito ao estudo B de autoria de Osse (2013) em questionário aplicado a 522 objetivando identificar sinais de sofrimento psíquico, chamados pródromos em universitários observou que em alguns dos resultados médios foram apresentados valores médios discretamente acima de 2 (às vezes) em resposta a questão relativa a dificuldades emocionais tiveram nos últimos seis a doze meses. Resposta esta avaliada “como um marcador médio em relação a pródromos. Esse fato ocorreu para dificuldades de concentração, atenção, ansiedade e alterações de sono”.

Outro dado encontrado por Osse (2013, p. 70) se refere ao fato de embora 66% (343) “dos participantes terem respondido que nunca, raramente ou às vezes apresentam dificuldades de concentração, observa-se que 34% (171) afirmaram que frequentemente ou sempre possuem dificuldades de concentração”. Valendo destacar que “os estudantes

com idades entre 19 e 24 anos foram aqueles que apresentaram maiores índices negativos (32%) para essa questão” (p. 70).

No tocante aos dados levantados para dificuldades de atenção Osse (2013, p. 70) identificou que trinta e oito por cento (194) dos estudantes assinalaram que “frequentemente ou sempre possuíam dificuldades de atenção. Destes 194 estudantes, 139 (27,2%) encontram-se nas faixas intermediárias de idade (19 a 24 anos)”.

Em relação aos resultados sobre ansiedade tem-se que 40,45% dos estudantes (207) responderam que possuem frequentemente ou sempre sinais de ansiedade. Resultados análogos foram verificados na amostra quanto a alterações de sono, onde 38% (196) assinalaram dificuldades entre frequentemente e sempre para dormir.

Osse (2013, p. 72) enfatiza que os resultados do questionário para essa amostra sugeriram que, embora a maioria dos universitários apresente sinais prodrômicos dentro do aguardado para a idade, de acordo com “a literatura revisada, uma porcentagem significativa apresentou sinais de alerta e necessidade de atenção para suas dificuldades”.

No tocante à análise dos Grupos de Discussão, Osse (2013, p. 80) identificou em um dos encontros que os estudantes ali presentes não conhecem nenhum tipo de apoio institucional ao aluno que não seja os recursos de auxílio para estudantes de baixa renda. Além disso, “parecem não reconhecer ou nunca atentaram para o fato da existência ou não de sofrimento psíquico entre os alunos do curso. Recebem bastante apoio dos professores, e não reconhecem problemas isolados” (p. 80).

Em outro encontro realizado com estudantes de um Centro Acadêmico (CA), conforme Osse (2013, p. 86), os mesmos pareciam bem perdidos em relação ao curso, como eles mesmos enfatizaram, “não conhecem direito o que o profissional da área faz, a evasão, segundo eles, é bem grande”. Embora tenham “uma coordenadora muito próxima e acolhedora, parece não existir nenhum trabalho prático que propicie um maior contato com a prática profissional (p. 86)”.

Os estudantes relataram um alto índice de evasão do curso (40%), os motivos apontados foram: “não identificação com o curso, desconhecimento do calouro quando ingressa no curso, falta de orientação inicial sobre a grade de disciplinas a cursar”, tal qual expõe Osse (2013, p. 87).

De acordo com Osse (2013, p. 87) esse grupo de universitários considera os professores inexperientes, dizem que os mesmos não incitam “a organização,

participação e até dificultam quando não viabilizam espaço no programa do curso para a participação dos estudantes em eventos e assembleias”. Eles relatam ainda que, para os professores, a obrigação dos alunos é com as disciplinas e com as matérias apenas. Alguns destacam que muitos discentes sofrem perseguições e são avaliados de maneira diferente dos demais. “Sentem que a criatividade e as opiniões dos alunos são tolhidas em favor do pensamento do professor” (p. 87). Os alunos se queixam das exigências; no campus Ceilândia são oferecidas poucas matérias optativas e os professores do campus Darcy oferecem resistência para aceitá-los; parece existir um preconceito; além disso, é difícil para um aluno de outro campus cumprir disciplinas optativas no Campus Darcy, pela sobrecarga de trabalho e assim acaba atrasando o curso.

Osse (2013, p. 107) destacou ainda que oito alunos relataram alguns casos de dificuldades impostas pelos docentes quanto às notas, citam também a não valorização dos trabalhos dos alunos por parte deles. Conferem a essas dificuldades a evasão do curso, expõem que “os alunos valorizam o curso, mas não da forma que está sendo realizado na UnB, então procuram algumas formas de saírem do espaço da faculdade indo para outros países” por meio do programa Ciência sem Fronteira, por exemplo.

Em outra reunião, Osse (2013, p. 115) descreveu um aluno que em seu curso são quatro provas por disciplina, se o aluno tirar nota 5 em uma delas, todas as outras provas são invalidadas independente da nota, o estudante considera como sendo injusta essa forma de avaliação e menciona que o índice de reprovação é altíssimo.

Uma das alunas presentes relatou o seu sofrimento por, assim como outros estudantes, estar morando fora de casa, estar longe da família para estudar, segundo ela, “a participação nas atividades e o desejo de ser ouvida pela instituição lhe trazem muito sofrimento, relata que o descaso traz um impacto muito grande na vida do estudante”. Outra discente reforça a fala dela ressaltando que “a angústia vivida pelos estudantes limita a vivência plena da fase universitária como um período bom e de crescimento” Osse (2013, p. 95). Sobre dificuldades como essa os estudantes salientam que sentem que “existe uma diferença muito grande de crescimento pessoal quando passam a participar das atividades do CA, antes a visão é “reta”, depois que entram no CA sentem que a visão se amplia” (p. 95). Parece que participando de movimentos estudantis como o CA se percebem enquanto sujeitos com direitos e não somente com deveres a cumprir.

Em outro encontro com outros estudantes, Osse (2013, p. 109) identificou que a “presença de sofrimento psíquico é marcante entre esses estudantes, mas, apesar de

reconhecerem suas dificuldades, parecem desanimados para buscar apoio ou negam essas necessidades quando riem banalizando a situação”.

De modo geral, a autora identificou nos grupos de discussão as principais necessidades apontadas pelos estudantes como sendo: dificuldades de integração e adaptação à universidade; falta de apoio e orientação para a solução de problemas e dificuldades acadêmicas; falta de diálogo e orientação da Instituição para com o aluno; Falta ou desconhecimento de recursos financeiros para manutenção e permanência do aluno na universidade até o final o curso; Pouca “divulgação dos recursos de assistência estudantil com distinção entre esta e do trabalho de promoção de saúde mental do universitário” (p. 190).

#### **4.2.2 PROBEM e CA: interfaces com a promoção da permanência**

No estudo E de Machado (2011, p. 106), ao problematizar a necessidade dos estudantes entrevistados em optar pela universidade em detrimento do trabalho, aponta que quando o curso é em período integral, o que impossibilita trabalhar, resta procurar ajuda da família, apoio dos pais e se esforçar ainda mais para conseguir uma bolsa ou algum auxílio financeiro, tudo isso acreditando que o curso universitário irá trazer um retorno financeiro futuro e possibilitará transformar as condições de vida de toda a família. É aí que entra a importância do PROBEM para a possibilitar a permanência em termos financeiros desses jovens.

Com base nos relatos desse estudo, Machado (2011) pôde perceber que para os estudantes participantes “a universidade era um sonho distante, praticamente inalcançável” (p. 167) e ao se tornarem ingressantes por meio de políticas de reserva de vagas passam a estar intimamente atravessados por políticas de assistência estudantil. Como resultado dessas políticas, a inserção no PROBEM lhes dá a possibilidade de ter condições de “se manterem na universidade e de se dedicarem ao estudo, sem terem que optar entre ele ou o trabalho” (p. 167). Sem tal auxílio financeiro, precisariam trabalhar ou largar a universidade.

Além disso, mérito que alcançam pelos trabalhos que desempenham no PROBEM possibilitam aos bolsistas “não serem lidos ou se lerem como jovens improdutivos e beneficiados”, uma vez que a definição que fazem acerca do público alvo do PROBEM traz consigo traços que passam a conformar a identidade desses estudantes: “frágeis economicamente. Fragilidade que diz também de seus vínculos com

a universidade, vínculos os quais passam a ser defendidos e sustentados pela política” (p. 168). Representação essa que os bolsistas permanência recusam em determinados momentos “passando a constituírem suas imagens como durões, pessoas que têm mérito e que não são ociosas” (p. 168).

Já no estudo de Osse (2013) a autora identificou que boa parte dos participantes identificam no CA um espaço de apoio ao estudante, e por conseguinte, um espaço que promove a permanência já que pode auxiliar na adaptação e nas dificuldades de relacionamento com a instituição, “fazendo-se mais presentes na vida acadêmica dos alunos e assumindo a sua representatividade perante os órgãos da UnB” (p. 190). Como sugestão, eles elencaram algumas medidas possíveis a serem tomadas pelos CAs: “levantamento de demandas, apoio e estímulo do DCE aos CAs na execução de ações conjuntas nas decisões que atinjam os alunos e na organização pela busca de seus direitos, integração entre os alunos e integração entre CA e alunos (p. 190-191).

Entre os CAs participantes foi ressaltada também a importância da participação do estudante calouro ou não nas instâncias representativas dos alunos; assegurando “ainda que esta participação possibilita maior conhecimento e integração ao contexto universitário, estimula o envolvimento em questões da instituição e ainda amplia a visão crítica do mundo além da universidade” (p. 191).

Por fim destaca-se que os trabalhos de Machado (2011) e de Osse (2013) vão de encontro com o que propõe Sampaio (2010) quando defende a realização de pesquisas de caráter qualitativo que deem conta de uma apreensão mais ampla, e vivencial, do ensino superior. A pesquisa desses autores, conforme diria Sampaio (2010, p. 100), consegue ir além do “caráter meramente sociodemográfico para dedicar-se àquilo que as estatísticas não informam: quais os recursos que trazem os estudantes para a universidade? Como aprendem a ser estudantes?”, ou seja, transporta para o espaço acadêmico, esperanças, “inseguranças e contribuições que precisam ecoar e ser objeto de escuta para que as políticas planejadas para a universidade contemplem a diversidade que ela abriga, sem silenciar discursos, saberes e histórias Sampaio (2010, p.100).

## **5. DISCUSSÃO**

Merece destaque a baixa quantidade de estudos que trataram de discutir as possibilidades de atuação do psicólogo na assistência estudantil, o que nos leva a



questionar sobre isso: a escassez de pesquisa é causada pela ausência de experiências? Ou ainda não existe uma cultura de produção científica por parte de psicólogos e estudantes de psicologia sobre o tema? Ou seriam as condições e/ou processo de trabalho que não dão espaço para o desenvolvimento de uma produção científica por parte dos profissionais? Estes e outros questionamentos podem auxiliar na compreensão dessa escassez.

Quanto a isto, a literatura, assim como foi aqui verificado, legitima a ideia de escassez de práticas da atuação nas instituições de ensino superior (Bisinoto e Marinho-Araújo (2011); Sampaio (2010); Santana, Pereira e Rodrigues, (2014); bem como em outros níveis de ensino e em diferentes localidades.

Outro aspecto que pode ter contribuído com a não inclusão de algum trabalho a esta revisão deve-se às próprias divergências teóricas e práticas das psicologias praticadas pelos psicólogos atuantes na assistência estudantil universitária (psicologia clínica que inclui diferentes abordagens e modalidades, psicologia escolar e educacional, psicologia social e psicologia da saúde, entre outras) que levam ao uso de diferentes indexadores.

De acordo com a produção científica revisada aqui, temos limites na atuação aliada à falta de compreensão das possibilidades de atuação, além do próprio cenário atual da educação brasileira superior que favorecem a esta dificuldade.

Esta revisão objetivou identificar e descrever quais eram as práticas/ações que estavam sendo desenvolvidas e as que não estavam, bem como refletir sobre o que pode ser feito. Verificou-se que elas enfocaram, nomeadamente, atividades junto ao estudante no que diz respeito a atendimentos individuais e atendimentos voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem demonstrando, a carência de ações no âmbito institucional e uma pequena quantidade de ações que envolvessem a comunidade universitária (coordenadores de curso, professores, etc.) de forma participativa e coerente com os territórios. Essa constatação parte dos trabalhos selecionados, sendo possíveis, entretanto outras análises e percepções.

Apreendemos que enquanto as ações do psicólogo da assistência estudantil estiverem majoritariamente focalizadas no atendimento individual clínico aos estudantes permanecerá essa queixa, porque mesmo uma ampla equipe de psicólogos não conseguiria atender às demandas para essa modalidade de atendimento.

Por conseguinte, é preciso pensar em estratégias de se trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar as demandas que chegam até o psicólogo o que exige uma

mudança de visão e de postura perante o estudante e o seu processo educativo abdicando da “perspectiva individualizante e fracionada dos dilemas apresentados, concebendo as questões apresentadas como partes de um vasto processo educacional, sociopolítico, intersubjetivo e inter-relacional”, a partir do qual o psicólogo precisa priorizar sua intervenção conforme Oliveira (2016). A superação dessa perspectiva individualizante é defendida por autores como Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Martínez, 2009 e Sampaio (2010).

O que se questiona de acordo com Sampaio (2010,p. 102) é o fato de que em muitos casos verificou-se que “estamos (psicólogos) no espaço universitário fazendo aquilo que sempre fizemos, sem provocar mudanças e sem participar de forma efetiva para pensar o cotidiano acadêmico como espaço de formação integral dos indivíduos” Insistimos em pensar somente “na possibilidade do distúrbio, do desarranjo emocional e sobre a vulnerabilidade psicossocial, quando não nos dirigimos às nossas populações de referência como sendo ‘de risco’” (Sampaio, 2010, p. 102)

Assim, (Sampaio, 2010) defende a necessidade de abrir as práticas psicológicas no ensino superior para uma interlocução com outros campos de saber. Aspectos sociológicos, relacionados com as juventudes contemporâneas, por exemplo, necessitam ser analisados para que se faça uma compreensão mais ampla do universo com o qual está se propondo a trabalhar. “Combater nosso próprio corporativismo e desenvolver o hábito do trabalho em equipes multidisciplinares são também tarefas urgentes” (p. 103).

A autora argumenta também que é preciso ouvir mais e considerar que talvez “seja o caso de perguntar aos nossos potenciais usuários, os estudantes universitários, de que tipo de atividades e suporte eles necessitam para progredir com sucesso na vida acadêmica e pessoal” (Sampaio, 2010, p. 103). Levando em conta, porém, que algumas das respostas podem ser incômodas e até mesmo descabidas num primeiro momento. Logo, “apenas um processo de negociação, de interlocução interessada, pode nos fazer caminhar para essa outra margem que inaugura novos formatos, novas concepções de atenção à saúde integral dos jovens que chegam ao ambiente universitário” (p. 103).

Portanto, as dificuldades são diversas, pois são desafios desse espaço de tensionamento que se dá dessa celeuma de encontros. Contudo, a estrutura, ou a falta dela, assim como as condições e o processo de trabalho produzem a história do trabalhador no mundo moderno e falam sobre a postura deste profissional com a ética e com o compromisso social.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se por meio dos resultados, das reflexões e das problematizações que são fruto dessa produção acadêmica, que a necessidade da *práxis* da psicologia na assistência estudantil universitária da educação superior é real. Ao refletir sobre essa atuação e a sua articulação histórica da educação com a psicologia, ressalta-se o esforço em reconhecer o compromisso social da educação, das políticas educacionais e das políticas públicas. É importante que o psicólogo se aproxime de uma *práxis* que vá para além da individualização dos estudantes, por ser esta uma prática amparada em conceitos que segregam e descontextualizam o processo de desenvolvimento e o que lhe rodeia. Assim sendo, reforçamos a importância de aproximação com as reflexões acerca do papel social e político do profissional de psicologia inserido num contexto profissional de educação e em particular, voltado para a assistência estudantil universitária. Deste modo, acreditamos que esta pesquisa possa colaborar com a síntese de experiências dessa área de atuação.

Cabe aos profissionais psicólogos e demais profissionais atuantes na assistência estudantil universitária da educação superior (assistentes sociais, pedagogos, juristas e governantes) o desafio de debater, à exaustão, todas os tipos de ações afirmativas e suas repercussões em nível macro e micro, de modo que as minorias excluídas historicamente do processo educacional brasileiro passem a ter melhores condições de permanecer e concluir com sucesso o seu curso de graduação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARIANI, I. C. D; BUIN, E., BARROS, R. C; ESCHER, C. A. **Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2004, 8 (1), 17-27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a03.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: censo da educação superior de 2009**. Brasília: Inep/MEC, 2010.

Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico\\_2009.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CYPRIANO, A. M. C. *et al.* As bases sócio-familiares dos estudantes de origem popular. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 89-97.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

ENNAFAA, R.; RAMALHO, B. L.; SILVA, S. S. **O primeiro ano na universidade**: quando o desafio não é apenas aprovar no vestibular. 2011.

GEBRIM, L. B. *Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior Demandas na História do Serviço de Atendimento ao Estudante da Universidade Federal de Uberlândia*. (Dissertação de Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HAAS, Celia Maria and LINHARES, Milton. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. vol.93, n.235, ISSN 2176-6681, 2012. pp.836-863.

MACHADO J. P. *Entre frágeis e durões: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná*. 179f. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MITJÁNS MARTINEZ, A. **O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas**: atuação e formação. Em H. R. Campos (Org.), Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 2007. pp. 109-134.

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

NERY, M. da P.; COSTA, L. F. *Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 19, n. 43, p. 257-266, maio-ago.

2009. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7312>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

OLIVEIRA, APARECIDA BEATRIZ DE. *O Psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil, 297f, 2016.

OSSE, Cleuser Maria Campos. *Saúde mental de universitários e serviços de assistência estudantil: estudo multiaxial em uma universidade brasileira*. 2013. xiii, 246 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; e OLIVEIRA, A. M.. **Adaptação à universidade em jovens calouros**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2008, 12(1), p.185-202.

SAMPAIO, S. M. R. **A Psicologia na educação superior: ausências e percalços**. Em Aberto, v. 23, n.83, p.95-105, 2010.

SANTANA, A, C. PEREIRA, A, B, M. RODRIGUES, L, G. **Psicologia Escolar e Educação Superior: possibilidades de atuação profissional**. *Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 18, Nº 2, Maio/Agosto de 2014. P.229-237.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. **Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 5, n. 1, jun. 2001. p.27-35.

SOARES, M. P. *et al.* **Permanecer na universidade: afiliação intelectual e institucional de estudantes de origem popular**. In: Anais do II Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Campina Grande-PB: Realize Eventos & Editora, 2015. Disponível em <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1068>> Acesso em: 15 de outubro de 2018.

SILVA, E. R. da. *et al.* **As bases sócio-familiares do estudante universitário de origem popular e as estratégias educacionais**. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 29-38.