

Revista Psicologia da Educação

Grupo de Pesquisa Dis (UNICAMP)

Grupo de Pesquisa NEPIM (PUC-SP)

Dossiê Psicologia Escolar no Ensino Superior e na Pós-Graduação: entre a práxis da pluralidade e os desafios atuais

Volume 1

2025

EDITORAS DO DOSSIÊ:

Profa. Dra. Thalita Catarina Decome Poker - Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE- UNICAMP)

Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes (editora-chefe) – Programa de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Ms. Carolina Telis Garcia (editora-gerente) – Revista Psicologia da Educação (PUC-SP)

Claudia Leite (editora-acadêmica) – Revista Psicologia da Educação (PUC-SP)

ORGANIZADORAS DO DOSSIÊ:

Profa. Dra. Thalita Catarina Decome Poker – Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE- UNICAMP).

Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo – Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP).

Prof^{ta} Dra. Cecília Pescatore Alves – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Luciana Magalhães – Revista Psicologia da Educação (PUC-SP)

SUMÁRIO

Editorial

Ainda no front da educação? A universidade como campo de disputa e democratização em movimento

1

Thalita Catarina Decome Poker¹; <https://orcid.org/0000-0001-5123-0509>

Ângela Fátima Soligo²; <https://orcid.org/0000-0001-7056-664>

Cecília Pescatore Alves³; <https://orcid.org/0000-0002-6061-0180>

Luciana Magalhães⁴; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Still on the front of education? University as field of dispute and democratization in motion

¿Aún en la vanguardia de la educación? La universidad como campo de disputa y democratización en marcha

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p1-3>

SEÇÃO I - Psicologia Escolar Crítica e Docência Universitária

Psicologia Escolar Crítica e a Inclusão na Pós-Graduação: o caso da UnB

5

Ícaro Pedraça Freitas; <https://orcid.org/0009-0004-7633-0302>

Fauston Negreiros; <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

Critical School Psychology and Inclusion in Postgraduate Studies: The Case of UnB

Psicología Escolar Crítica y la Inclusión en los Estudios de Posgrado: El Caso de la UnB

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p5-15>

“Ecologizar” a Psicologia Educacional como Compromisso Ético-Político

16

Renata Lopes Costa Prado; <https://orcid.org/0000-0002-8529-1737>

“Ecologizing” Educational Psychology as an Ethical-Political Commitment

“Ecologizar” la Psicología de la Educación como Compromiso Ético-Político

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p16-25>

Construção e validação interna do Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES)

26

Glaucio Roberto Bernardo de Cara; <https://orcid.org/0000-0001-7244-5859>

Leandro da Silva Almeida; <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Construction and validation of the Student Engagement Questionnaire – Superior Education version (QEE-ES)

Construcción y validación del Cuestionario de Compromiso de lo Estudiante – versión para la Educación Superiora (QEE-ES)

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p26-43>

SEÇÃO II - Inclusão no Ensino Superior

Psicologia Escolar e Docências Universitárias: Contribuições e Desafios para a Inclusão Social

45

Camila Alves Fior; <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal; <https://orcid.org/0000-0003-2342-1302>

Soely Aparecida Jorge Polydoro; <https://orcid.org/0000-0003-4823-3228>

School Psychology and University Teaching: Contributions and Issues to Social Inclusion

Psicología Escolar y Docencias Universitarias: Contribuciones y Desafíos para la Inclusión Social

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p45-56>

Inclusão no ensino superior: desafios e conquistas

57

Roseli Fernandes Lins Caldas; <https://orcid.org/0000-0002-4806-8675>

Leonidas Valverde da Silva; <https://orcid.org/0000-0003-3975-7097>

Christiane Jacqueline Magaly Ramos; <https://orcid.org/0000-0002-0317-6293>

Ivaneide Guedes da Silva; <https://orcid.org/0009-0006-3807-5050>

Inclusion in Higher Education: challenges and achievements

Inclusión en Educación Superior: desafíos y logros

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p57-70>

Habilidades Sociais para Universitários com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática da Literatura

71

Leandro Orias de Araujo; <https://orcid.org/0009-0002-3859-4206>

Lorena Caroline de Lima Lopes; <https://orcid.org/0000-0002-1964-9876>

Maria Clara de Freitas; <https://orcid.org/0000-0002-6639-6429>

Social Skills for College Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review

Habilidades Sociales para Estudiantes Universitarios con Trastorno del Espectro Autista:

Una Revisión Sistemática de la Literatura

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p71-82>

Política e prática de educação inclusiva no Instituto Federal de Mato Grosso: o trabalho do psicólogo escolar

83

Adriana Martins de Oliveira; <https://orcid.org/0000-0002-5651-5519>

Andrea Perosa Saigh Jurdi; <https://orcid.org/0000-0002-1111-5562>

Maria da Conceição dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-5100-9676>

Policy and Practice of Inclusive Education at the Federal Institute of Mato Grosso: the Role of the School Psychologist

Política y práctica de la educación inclusiva en el Instituto Federal de Mato Grosso: el trabajo del psicólogo escolar

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p83-94>

SEÇÃO III - Diversidade, diferença e convivência

A encruzilhada da Psicologia no Ensino Superior: pistas para encantar currículos embranquecidos

96

Kathleen dos Santos Galvão; <https://orcid.org/0000-0002-0959-3717>

Isabelle Carneiro Soares; <https://orcid.org/0009-0007-6654-1263>

Laiz Maria Silva Chohfi; <https://orcid.org/0000-0003-0552-7517>

The crossroads of Psychology in Higher Education: clues to enchant whitened curricula

La Psicología en la Educación Superior: pistas para encantar currículos blanqueados

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p96-106>

Programa de incentivo à diversidade e convivência: reflexões sobre gênero e direitos humanos no ensino superior a partir de uma perspectiva crítica e decolonial

107

Leandro Andrade Henriques; <https://orcid.org/0009-0007-6241-7927>

Celso Francisco Tondin; <https://orcid.org/0000-0001-7640-5838>

Diversity and coexistence encouragement program: reflections on gender and human rights in higher education from a critical and decolonial perspective

Programa de impulso a la diversidad y la convivencia: reflexiones sobre género y derechos humanos en la educación superior desde una perspectiva crítica y decolonial

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p107-116>

SEÇÃO IV - Diferença, Desafios e Transformações na Educação Superior

Educação: Tensões e Possibilidades na Formação de Jovens Negros(as) no Ensino Superior por meio de políticas públicas como o PROUNI

118

Bruno Yoshio Hara; <https://orcid.org/0000-0002-9253-1006>

Claudio Ramos de Souza dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-2256-9156>

Cecília Pescatore Alves; <https://orcid.org/0000-0002-6061-0180>

Education: Tensions and Possibilities in the Formation of Black Youths in Higher Education through Public Policies such as PROUNI

Educación: Tensiones y Posibilidades en la Formación de Jóvenes Negros(as) en la Educación Superior a través de políticas públicas como el PROUNI

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p118-129>

Entre pronomes, banheiros e currículo: cisnormatividade, binarismo de gênero e (im)permanências do corpo não binário no Ensino Superior – estudo de caso

130

Ana Carolina Silva dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-1213-6947>

Thalita Catarina Decome Poker; <https://orcid.org/0000-0001-5123-0509>

Mário Sérgio Gonçalves; <https://orcid.org/0000-0002-9806-8075>

Maria da Conceição Gomes da Silva; <https://orcid.org/0000-0003-1667-2891>

Ângela Fátima Soligo; <https://orcid.org/0000-0001-7056-664>

Between pronouns, bathrooms, and curriculum: cisnormativity, gender binarism, and (im)permanence in the permanence of the nonbinary body in Higher Education – case study

Entre pronomes, baños y currículo: cisnormatividade, binarismo de género y (im)permanencias en la permanencia del cuerpo no binario en la Educación Superior – estudio de caso

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p130-142>

Thalita Catarina Decome Poker; <https://orcid.com/0000-0001-5123-0509>

Cecília Pescatore Alves; <https://orcid.com/0000-0002-6061-0180>

Ângela Fátima Soligo; <https://orcid.com/0000-0001-7056-6649>

Reflections on practices, policies, and persistence in Brazilian higher education

Interview with Cynthia Bisinoto

Reflexiones sobre prácticas, políticas y permanencias en la educación superior brasileña

Entrevista con Cynthia Bisinoto

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i59p143-152>

AINDA NO FRONT DA EDUCAÇÃO? A UNIVERSIDADE COMO CAMPO DE DISPUTA E DEMOCRATIZAÇÃO EM MOVIMENTO

Still on the front of education?

University as field of dispute and democratization in motion

¿Aún en la vanguardia de la educación?

La universidad como campo de disputa y democratización en marcha

Thalita Catarina Decome Poker¹; <https://orcid.org/0000-0001-5123-0509>

Ângela Fátima Soligo²; <https://orcid.org/0000-0001-7056-664>

Cecília Pescatore Alves³; <https://orcid.org/0000-0002-6061-0180>

Luciana Magalhães⁴; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

“Não basta garantir a todos o acesso à escola. Essa medida é necessária, mas está longe de ser suficiente numa sociedade que se diz democrática [...] Faz-se necessário um empenho sincero de construção de uma escola baseada no respeito aos direitos das pessoas que nela trabalham e estudam.” (PATTO, 2022, pp. 25–26)

Se a escola pode ocupar lugar de destaque entre dispositivos de reprodução da barbárie, como alerta Maria Helena Souza Patto (2022) ao problematizar a insuficiência do acesso como medida democratizante, a universidade não se encontra fora dessa equação. Ao contrário: quando observada no contexto contemporâneo brasileiro, ela revela novas camadas das tensões que atravessam a educação como campo estratégico de organização social em um país cuja formação colonial-escravocrata instituiu hierarquias duráveis de reconhecimento, saber e pertencimento.

Ainda estamos no *front* da educação – mas o *front* deslocou-se. Ele não se manifesta apenas na precarização da escola pública ou na intensificação de modelos militarizados na educação básica; adensa-se também na universidade pública, onde convivem, de

forma paradoxal, a ampliação do acesso e a persistência de matrizes normativas que regulam pertencimento, excelência e legitimidade.

A expansão do ensino superior nas últimas décadas, respaldada pela Constituição Federal de 1988 e por políticas como o PROUNI (Lei nº 11.096/2005), a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e a ampliação das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, alterou significativamente o perfil demográfico das universidades brasileiras (BRASIL, 1988; 2005; 2012). Contudo, a democratização do acesso não implicou, automaticamente, transformação estrutural da forma universitária. A presença ampliada de sujeitos historicamente excluídos expôs fraturas antes naturalizadas sob a égide de uma racionalidade meritocrática que universaliza critérios socialmente situados e converte desigualdades estruturais em responsabilidade individual, produzindo formas sofisticadas de violência ética (BUTLER, 2019).

A estabilização dessas matrizes normativas não se firma apenas por sua formalização institucional, mas também pela produção de disposições afetivas que tornam inteligíveis – e, por vezes, desejáveis – respostas orientadas à contenção da diferença. A militarização de

¹ Pós Doutoranda da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP; Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP E-mail: catarinadecome@gmail.com

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional. Email: soligo@unicamp.br

³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PEPG em Psicologia Social e Curso de Psicologia PUCSP. E-mail: cpescstore@uol.com.br

⁴ Universidade de Taubaté (UNITAU), Programa de Pesquisa e Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Departamento de Ciências Sociais e Educação – Pedagogia; Coeditora da Revista Psicologia da Educação (PUC-SP). E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br

escolas na educação básica pode ser lida, nesse sentido, como sintoma de uma busca por soluções autoritárias diante da complexidade social, sustentada por uma hegemonia emocional (AMARAL, 1997) que se desorganiza frente à emergência de sujeitos historicamente subalternizados.

Se, na educação básica, a contenção comparece sob forma explícita – fardas, comandos, ordenamentos rígidos –, no ensino superior a regulação assume contornos mais difusos e sofisticados. A exigência de produtividade contínua, a naturalização da meritocracia e a pressuposição de neutralidade científica constituem técnicas de governmentação que operam pela interiorização das normas (FOUCAULT, 1979). O *front* universitário não veste farda; organiza-se por indicadores, avaliações e expectativas performáticas.

A universidade brasileira atravessa um momento histórico em que sua legitimidade deixa de ser pressuposto e passa a ser problema. O que está em disputa não é apenas financiamento ou expansão de vagas, mas as condições de possibilidade da própria instituição: quem pode habitá-la, sob quais normas, com que reconhecimento e sob quais regimes de verdade?

É nesse contexto que a Psicologia Escolar retorna como questão no ensino superior e na pós-graduação. Tradicionalmente vinculada à educação básica, ela passa a operar, na universidade, como campo capaz de ler as tramas institucionais que sustentam permanência, reconhecimento e exclusão. Ao deslocar-se para a graduação e a pós-graduação, a Psicologia Escolar não amplia apenas seu campo de atuação; ela confronta a própria universidade como dispositivo.

A questão que atravessa este editorial, e que estrutura esta edição especial, não é apenas se a universidade se democratizou, mas sob quais condições essa democratização se realiza. A presença ampliada de sujeitos historicamente excluídos produziu deslocamentos institucionais ou apenas expandiu o alcance de uma forma universitária que permanece estruturalmente homogênea?

Nesta edição especial tomamos essa pergunta como norte. Ao reunir pesquisas que abordam permanência, deficiência, dissidência de gênero/sexualidade, diversidade epistêmica e desigualdade racial no ensino superior e na pós-graduação, ele inscreve a Psicologia Escolar como campo que opera no interior desse *front* ampliado.

Permanecer, nesse contexto, não se reduz à continuidade formal da matrícula; implica atravessar

expectativas institucionais historicamente configuradas em torno de autonomia irrestrita, produtividade constante e adequação normativa. O *front* universitário se apresenta, aqui, como naturalização da excelência como critério do universal abstrato. A meritocracia, quando abstraída das desigualdades históricas que estruturam o acesso ao capital cultural, opera como técnica de neutralização das diferenças ao deslocar para o sujeito a responsabilidade por obstáculos estruturais.

Em termos de análise institucional do discurso, não se trata apenas de identificar dispositivos localizados, mas de interrogar as condições de enunciação que tornam determinadas formas de existência universitária mais inteligíveis que outras (GUIRADO, 2009; 2010). A gestão disciplinar não se restringe à presença de agentes externos de controle; ela se atualiza na engenharia social dos lugares institucionais – nos editais, nos critérios de avaliação, nos regimes de produtividade e nas normas tácitas de pertencimento que definem quem pode ocupar, de modo não precário, a posição de estudante, pesquisador(a) ou docente.

Nesse horizonte, a diferença não comparece apenas como diversidade a ser incluída, mas como desvio a ser gerido no interior de uma gramática institucional orientada pela competitividade e pela performatividade. Posto isso, essa edição especial aqui apresentada tensiona essa matriz ao colocar no centro da análise a permanência de sujeitos tidos como disruptivos frente à forma universitária hegemônica.

Quando estudantes com deficiência demandam reorganização institucional; quando corpos não binários disputam o direito ao pronome; quando jovens negros ingressam por políticas afirmativas; quando agendas de pesquisa interrogam a colonialidade do saber – o que se revela não é a fragilidade desses sujeitos, mas a fragilidade das estruturas que os tomam como exceção.

Se ainda estamos no *front*, talvez seja porque a democratização do ensino superior expôs fraturas institucionais que antes permaneciam invisíveis. A presença ampliada de estudantes historicamente excluídos não produziu a crise da universidade; tornou visível a crise de uma forma universitária genealogicamente produzida sob pressupostos de homogeneidade.

Nesse cenário, a Psicologia Escolar/Educacional ocupa lugar ambíguo e decisivo. Pode contribuir para o ajustamento dos sujeitos às normas vigentes ou

operar como campo crítico, interrogando as condições institucionais que produzem sofrimento e exclusão. A escolha não é meramente técnica; é ética e política.

Esta edição especial recusa a redução da Psicologia Escolar a instrumento de contenção – seja ela explícita ou sofisticada. Ao reunir pesquisas que abordam permanência, diferença e produção de saber no ensino superior e na pós-graduação, inscreve-se a Psicologia Escolar/Educacional como prática que não se limita a administrar conflitos, mas que pode participar da redefinição das próprias normas que estruturam o espaço universitário.

Se ainda permanecemos no *front* da educação, é porque a disputa pelo sentido da formação nunca foi plenamente resolvida. O *front* não designa apenas precariedade ou conflito aberto; ele nomeia a zona de tensão na qual projetos de sociedade se confrontam.

Este número especial nasceu da proposta de três pesquisadoras comprometidas com uma Psicologia Escolar/Educacional crítica – as Profas. Dras. Thalita Catarina Decome Poker, Ângela Fátima Soligo e Cecília Pescatore Alves – e contou com a colaboração inestimável de Luciana Magalhães, Claudia Leite e Carolina Telis para sua concretização. Destacamos, ainda, a preciosa atuação da Profa. Ms. Carolina Telis Garcia, que, na função de gerente editorial, tem sido fundamental em cada etapa deste processo, assim como a presença diligente da Profa. Dra. Claudia da Silva Leite, sempre pronta a contribuir com o conjunto das atividades de produção da Revista. Agradecemos, também, às(aos) pareceristas, cujas leituras criteriosas foram decisivas para a qualidade deste número especial, bem como ao cuidadoso e rigoroso trabalho de editoração eletrônica realizado por Waldir Alves, da EDUC – Editora da PUC-SP.

Referências

- AMARAL, Lígia Assumpção. *O espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infantojuvenil*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2005.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- GUIRADO, Marlene. *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- GUIRADO, Marlene. *Análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo: Annablume, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Cortez, 2022.



SEÇÃO I
Psicologia Escolar Crítica e
Docência Universitária

PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E A INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: O CASO DA UNB

Ícaro Pedraça Freitas¹; <https://orcid.org/0009-0004-7633-0302>

Fauston Negreiros²; <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

Resumo

O artigo analisa a inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação da Universidade de Brasília (UnB), investigando barreiras e avanços nesse processo. A pesquisa destaca a baixa presença desse grupo no Ensino Superior e a ausência de dados específicos sobre a pós-graduação. Apesar de avanços legislativos, como a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) e sua ampliação para pessoas com deficiência em 2016, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios. O estudo utilizou análise documental, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e do Método Histórico-Cultural, de 73 editais de pós-graduação dos Instituto de Psicologia (IP), Faculdade de Educação (FE), Instituto de Ciências Humanas (ICH) e Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UnB, publicados entre 2020 e 2024. Foram examinados critérios como oferta de vagas afirmativas, exigência de laudos médicos, acessibilidade no processo seletivo e assistência estudantil. Os resultados apontam que, embora a UnB tenha ampliado políticas afirmativas, a inclusão ainda é superficial. Em muitos casos, a acessibilidade não é garantida nos editais, exigências burocráticas dificultam o acesso e a permanência, e a concessão de bolsas é insuficiente para assegurar equidade. Além disso, a autonomia dos programas de pós-graduação muitas vezes leva a inconsistências na aplicação das políticas institucionais. O artigo conclui que, para uma inclusão plena, é necessário superar barreiras burocráticas, garantir editais acessíveis e ampliar políticas de assistência estudantil.

Palavras-chave: inclusão, pós-graduação, pessoas com deficiência, psicologia histórico-cultural, psicologia escolar crítica.

Critical School Psychology and Inclusion in Postgraduate Studies: The Case of UnB

Abstract

The article analyzes the inclusion of people with disabilities in postgraduate programs at the University of Brasília (UnB), investigating barriers and progress in this process. The research highlights the low representation of this group in higher education and the lack of specific data on postgraduate studies. Despite legislative advances, such as the Quotas Law (Law 12.711/2012) and its extension to people with disabilities in 2016, the effective implementation of inclusion still faces challenges. The study used a documentary analysis, based on Historical-Cultural Psychology and the Historical-Cultural Method, of 73 postgraduate program announcements from the Institute of Psychology (IP), Faculty of Education (FE), Institute of Human Sciences (ICH), and Institute of Social Sciences (ICS) at UnB, published between 2020 and 2024. Criteria such as the availability of affirmative action spots, the requirement of medical reports, accessibility in the selection process, and student assistance were examined. The results indicate that although UnB has expanded affirmative policies, inclusion remains superficial. In many cases, accessibility is not guaranteed in announcements, bureaucratic requirements hinder access and retention, and the allocation of scholarships is insufficient to ensure equity. Additionally, the autonomy of postgraduate programs often leads to inconsistencies in the application of institutional policies. The article concludes that, for full inclusion, it is necessary to overcome bureaucratic barriers, ensure accessible announcements, and expand student assistance policies.

Keywords: inclusion, postgraduate studies, people with disabilities, historical-cultural psychology, critical school psychology.

1 Universidade de Brasília - UnB – Brasília – DF - Brasil; icaropedraca@gmail.com

2 Universidade de Brasília - UnB – Brasília – DF - Brasil; fnegreiros@gmail.com

Psicología Escolar Crítica y la Inclusión en los Estudios de Posgrado: El Caso de la UnB

Resumen

El artículo analiza la inclusión de personas con discapacidad en los estudios de posgrado de la Universidad de Brasilia (UnB), investigando las barreras y avances en este proceso. La investigación destaca la baja presencia de este grupo en la Educación Superior y la ausencia de datos específicos sobre el posgrado. A pesar de los avances legislativos, como la Ley de Cuotas (Ley 12.711/2012) y su ampliación para personas con discapacidad en 2016, la implementación de la inclusión aún enfrenta desafíos. El estudio utilizó el análisis documental, basado en la Psicología Histórico-Cultural y el Método Histórico-Cultural, de 73 convocatorias de posgrado de los Institutos de Psicología (IP), de la Facultad de Educación (FE), del Instituto de Ciencias Humanas (ICH) y del Instituto de Ciencias Sociales (ICS) de la UnB, publicadas entre 2020 y 2024. Se examinaron criterios como la oferta de plazas afirmativas, la exigencia de informes médicos, la accesibilidad en el proceso de selección y la asistencia estudiantil. Los resultados indican que, aunque la UnB ha ampliado las políticas afirmativas, la inclusión sigue siendo superficial. En muchos casos, las convocatorias no garantizan accesibilidad, los requisitos burocráticos dificultan el acceso y la permanencia, y la concesión de becas es insuficiente para garantizar la equidad. Además, la autonomía de los programas de posgrado a menudo genera inconsistencias en la aplicación de las políticas institucionales. El artículo concluye que, para lograr una inclusión plena, es necesario superar las barreras burocráticas, garantizar convocatorias accesibles y ampliar las políticas de asistencia estudiantil.

Palabras clave: inclusión, estudios de posgrado, personas con discapacidad, psicología histórico-cultural, psicología escolar crítica.

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação é um tema relevante, considerando sua baixa representatividade no Ensino Superior. Em 2023, apenas 0,9% das matrículas na graduação em todo o Brasil foram de pessoas com deficiência, equivalente a 92.756 matrículas na graduação no Brasil (INEP, 2024). Ainda não há dados sobre a pós-graduação, mas a Portaria nº 99/2024 instituiu o Censo da Pós-Graduação, que ainda não foi divulgado. Nesse sentido, compreende-se que políticas públicas e ações afirmativas podem ajudar a reverter essa realidade excludente.

Historicamente, pessoas com deficiência foram marginalizadas (Beche, 2024; Bueno, Bueno & Portilho, 2023; Drago & Gabriel, 2023), mas a partir da década de 1970 passaram a se organizar politicamente e assumir o protagonismo de suas pautas no Brasil (Lanna Júnior, 2010). No cenário internacional, a ONU publicou documentos como a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (1975), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48/96 (1993), Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Washington (1999). Alguns autores (Lanna Júnior, 2010; L. A. R. Martins, 2015; Figueira, 2021; Lobo, 2023; 2009)

apontam que essas transformações ocorrem, principalmente, a partir dos movimentos políticos de pessoas com deficiência.

Esses marcos legais indicam um movimento em direção à perspectiva inclusiva da educação de pessoas com deficiência, afastando-se de abordagens médico-pedagógicas predominantes e almejando uma nova perspectiva sobre a compreensão das pessoas com deficiência, a do modelo social de deficiência. Dessa forma, desloca-se a responsabilidade da inclusão do âmbito individual para o coletivo, Estado e sociedade, reconhecendo que as diversas barreiras que perpetuam a exclusão não são culpa da distinção orgânica, mas de uma organização social instaurada por uma corponormatividade. Nesse sentido, é evidente que os marcos legais apresentados representam um conjunto de ferramentas jurídicas voltadas para a participação política e social de pessoas com deficiência, uma vez que um marco legal representa a base sobre a qual uma instituição (ou um sistema de organizações) constrói e determina a natureza e o alcance de sua participação política e social. Sempre estão presentes no corpo de um marco legal um conjunto de provisões regulatórias e leis inter-relacionadas (Negreiros, 2024).

No Brasil, medidas como a Política Nacional da Educação Especial (1994), a LDB (1996) e a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (1999) reforçam esse movimento. A Lei de Cotas (Lei

12.711/2012), de acordo com Carvalho (2018), surge na Universidade de Brasília (UNB), fruto dos movimentos sociais em busca de políticas de cotas raciais. Contudo, só incluiu pessoas com deficiência em 2016 (Lei 13.409/2016), um ano após a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015 (Cruz & Moraes, 2018).

No entanto, a mudança na Lei de Cotas não contemplou a pós-graduação (Venturini, 2021); assim sendo, faz-se necessário refletir sobre como tais marcos e as políticas para a educação especial podem operar na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, aqui especificamente na pós-graduação brasileira. Tendo em vista que esta é historicamente elitista, excludente e competitiva, características estas estruturais de uma sociedade capitalista e neoliberal, que se constrói numa perspectiva meritocrática e capacitista.

Nesse sentido, dado o papel pioneiro da Universidade de Brasília na inclusão, via Lei de Cotas, este artigo analisa a presença de políticas de inclusão na pós-graduação da instituição, por meio de uma análise documental a partir da revisão de editais dos processos seletivos do Instituto de Psicologia (IP), Faculdade de Educação (FE), Instituto de Ciências Humanas (ICH) e Instituto de Ciências Sociais (ICS).

Método

Participantes/fontes documentais

Trata-se de uma análise documental (Cellard, 2012; Lemos, Galindo, Reis Júnior, Moreira & Borges, 2015; Bacellar, 2023) que se construiu através da sistematização e análise dos editais de pós-graduação do IP, FE, ICH e ICS da UnB. A pesquisa documental contribui para identificar e compreender as concepções cristalizadas de determinado período histórico da sociedade e permite partir em busca de novas possibilidades de um vir a ser com base na história concreta (Lemos et al., 2015). Diante disso, compreende-se que a pesquisa documental tem muito a contribuir com o campo da Psicologia Escolar, uma vez que possibilitará uma análise dialética acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, verificando os pormenores que possibilitaram chegar ao cenário atual, partindo de uma perspectiva crítica e atenta para além da imediatividade.

Local

A pesquisa foi feita a partir dos editais dos programas de pós-graduação do Instituto de Psicologia (IP), Faculdade de Educação (FE), Instituto de Ciências Humanas (ICH) e Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília. O IP possui os seguintes PPGs: Programa de Pós-graduação em Ciências do Comportamento (PPGCDC), Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGPDE), Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura (PPGPSICC) e o Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PPGPSTO). A FE possui o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). O ICH tem o Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL), Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEA), Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS), Programa de Pós-graduação em Metafísica (PPG μ) e o Programa de Pós-graduação em Política Social (PPGPS). O ICS é composto pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS), Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Estudos Comparados das Américas (PPGECsA) e o Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGSOL).

Materiais

Foi organizada uma planilha no programa Microsoft Excel contendo as seguintes colunas: I) Instituto; II) Programa de Pós-Graduação; III) Editais de Mestrado; IV) Editais de Doutorado; V) Editais de ambos; VI) Ano de Ingresso; VII) Possui vagas afirmativas; VIII) Vagas para PcD; IX) Quantidade de Vagas; X) Exige laudo; XI) Nomenclaturas para se referir a PcD; XII) Disponibilização de recursos de acessibilidade; XIII) Definição de deficiência; XIV) Menciona Portaria nº13/2016 do Ministério da Educação (MEC); XV) Menciona a Lei nº 13.146/2016 (Estatuto da Pessoa com Deficiência); XVI) Menciona a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas); XVII) Menciona as políticas institucionais da UnB. Os elementos gerais que estruturam os editais de pós-graduação, levando em consideração os editais mais recentes publicados e também os anteriores, são a) preâmbulo, onde ficam os elementos legais que orientam a elaboração do documento, b) número de vagas, c) vagas destinadas às políticas de ações afirmativas, d) concessão de bolsas, e) inscrição no processo seletivo, d) etapas do processo

de seleção, e) formas de avaliação, f) classificação final, g) cronograma do edital, h) recursos, i) disposições finais e j) anexos.

Procedimentos

Tendo como objetivo compreender como tem se dado a inclusão na pós-graduação na Universidade de Brasília, os editais selecionados para a pesquisa são todos que foram publicados após a UnB instituir a extensão da política de ações afirmativas para a pós-graduação; além disso, foram selecionados os editais referentes a programas de mestrado e doutorado acadêmicos *stricto sensu*. Todos os documentos foram localizados nas páginas oficiais³ dos programas de pós-graduação (PPG) de cada um dos institutos supracitados e na página do Departamento de Pós-Graduação (DPG)⁴ da UnB. Ao todo foram selecionados 73 editais, publicados entre os anos de 2020 até 2024; além desses documentos, também foi utilizado o Anuário Estatístico da UnB 2024 (ano-base 2023)⁵ para obter informações complementares quantitativas acerca dos discentes com deficiência na pós-graduação na UnB; até o momento de elaboração desta pesquisa não havia sido lançado o Anuário Estatístico da UnB 2025, que tem como base o ano de 2024; portanto, foi utilizado o de 2024 que tem como fonte o ano de 2023.

Importante ressaltar que todos os documentos recolhidos para a pesquisa são públicos, sendo estes encontrados nas páginas dos PPG e do DPG; logo, de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, por tratar-se de documentos públicos, não precisam ser registrados ou avaliados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Em vista disso, a Resolução 674/2022 informa que documentos de domínio público são aqueles que não são protegidos ou demandam a autorização de outros para serem acessados.

A pesquisa orienta-se pela Psicologia Histórico-cultural (PHC), de Lev Vigotski, uma vez que, pautada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético

(MHD) e no Método Histórico-Cultural (MHC), possibilita ao pesquisador um olhar crítico acerca da inclusão na pós-graduação da UnB, uma vez que através da dialética orienta para uma análise da inclusão em sua processualidade. Dessa maneira, permite ao pesquisador a apreensão do conteúdo do fenômeno analisado para além da sua aparência imediata (L. M. Martins, 2006). Para além disso, a PHC rompe com perspectivas capacitistas cristalizadas sobre as pessoas com deficiência, visto que, na perspectiva de Vigotski (2021), apresenta o olhar para as potencialidades e possibilidades das pessoas com deficiência levando em consideração o sistema social e cultural que as permeia como forma de conduzir o desenvolvimento. Logo, ao distanciar-se de perspectivas médico-pedagógicas e biologicistas sobre a deficiência, contribui para a construção científica visando uma inclusão plena.

Uma vez que o presente artigo utiliza dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, também foi utilizado o Método Histórico-Cultural; para tanto utilizou-se do itinerário de modelo de sistematização proposto por Fonseca e Negreiros (2019), organizado a partir do método apresentado em Vigotski (2004; 2018), para identificar os elementos que compõem a dialética singular-particular-universal da inclusão na pós-graduação dos institutos elencados da UnB. O singular diz respeito a como o fenômeno se apresenta em sua imediaticidade, a qual se expressa a partir das mediações entre o particular e o universal; nesse sentido, a particularidade possibilita a identificação das tensões e contradições que compõem a dialética singularidade-particularidade-universalidade (Fonseca & Negreiros, 2019).

Resultados

A partir da Psicologia Escolar Crítica, pautada na Psicologia Histórico-Cultural e no método histórico-cultural, foram elaborados os eixos analíticos e as categorias de análise que dão forma a este artigo, sendo eles: 1) Eixo I: A inclusão nos editais de pós-graduação da UnB e 2) Eixo II: Superficialidade inclusiva. O Eixo I possui as categorias de análise 1.1) Disposição de vagas nos editais e 1.2) Configuração de acessibilidade no acesso ao, e durante, processo seletivo da pós-graduação. Por sua vez, o Eixo II possui as categorias 2.1) Inclusão mercadológica e 2.2) Assistência estudantil.

A inclusão proposta nos editais de pós-graduação se dá através da política de vagas afirmativas para o

3 <https://ppgefe.unb.br/>; <https://www.posfil.unb.br/>; <https://posgea.unb.br/>; <http://www.poshis.unb.br/>; <http://metafisica.unb.br/>; <http://www.politicasocial.unb.br/>; <https://dan.unb.br/pt/>; <https://ppgsol.unb.br/>; <https://ela.unb.br/>; <https://pgpde.unb.br/>; <https://psicc.unb.br/>; <https://psto.unb.br/>; <https://cdc.unb.br/>.

4 <https://dpg.unb.br/>.

5 https://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872.

ingresso na Universidade de Brasília, vagas estas que surgem visando minimizar as desigualdades sociais. Questiona-se, portanto, se existem vagas afirmativas no IP, ICH, ICS e FE? Estão as pessoas com deficiência incluídas nessas vagas? Existe acessibilidade durante o processo seletivo e no acesso aos editais? E, após o ingresso, o que é descrito nos editais acerca das bolsas que auxiliam na permanência dos discentes com deficiência durante a pós-graduação?

Essas indagações permitem a visualização dos aspectos dialéticos que compõem o singular-particular-universal que permeiam a inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação na UnB. Visando responder a essas perguntas, serão apresentadas duas subseções que formam as unidades de análise do Estudo I.

1. A inclusão na pós-graduação na Universidade de Brasília.

1.1 Disposição de vagas afirmativas para pessoas com deficiência nos editais de pós-graduação do IP, FE, ICH, ICS

Antes de adentrar nas explanações acerca dos documentos analisados, urge também apresentar uma caracterização dos programas de pós-graduação que produzem os editais que foram reunidos para este estudo. Em vista disso, o Quadro 1 foi construído com o intuito de apresentar os programas do IP, FE, ICH e ICS, além de trazer a média de vagas ofertadas para pessoas com deficiência em seus editais.

Quadro 1
Caracterização dos PPG do IP, FE, ICH e ICS.

Nome	Ano de criação	Instituto	Área de Concentração	Docentes	Gênero		Vagas para PcD
					M	F	
PPGCdC	1991	IP	Análise do Comportamento	20	10	10	2 (M/D)
PPGPDE	2006	IP	Desenvolvimento, cultura, processos educativos e psicologia escolar.	17	2	15	1 (M/D)
PPGpsiCC	2005	IP	Psicologia Clínica	33	11	22	1 (M/D)
PPGPSTO	2005	IP	Psicometria, psicologia social, organizacional e do trabalho	18	10	8	1 (M/D)
PPGE	1974	FE	Educação	37	8	29	1 (M/D)
PPGFIL	1999	ICH	Filosofia	29	26	3	1 (M/D)
PPGEA	1996	ICH	Gestão ambiental e territorial	26	17	9	1 (M/D)
PPGHIS	1976	ICH	Sociedade, cultura e política	28	19	9	2 (M/D)
PPGμ	2019	ICH	Filosofia	22	18	4	1 (M/D)
PPGPS	1990	ICH	Política social e cidadania	20	4	16	1 (M/D)
PPGAS	1972	ICS	Antropologia clássica e contemporânea	23	14	9	1 (M/D)
PPGECsA	1988	ICS	Estudos comparados sobre as Américas	22	14	8	1 (M/D)
PPGSOL	1970	ICS	Sociedade e Transformação	30	16	14	1 (M/D)

Com base nos 73 editais de programas de pós-graduação que pertencem aos institutos dispostos no Quadro 1, foram realizadas algumas sistematizações de dados localizados. A primeira, foi a organização dos editais por ano e instituto. Dessa forma foi possível

elaborar o gráfico apresentado na Figura 1, o qual traz a informação de quantos desses editais possuem o sistema de vagas afirmativas para ingresso na pós-graduação.

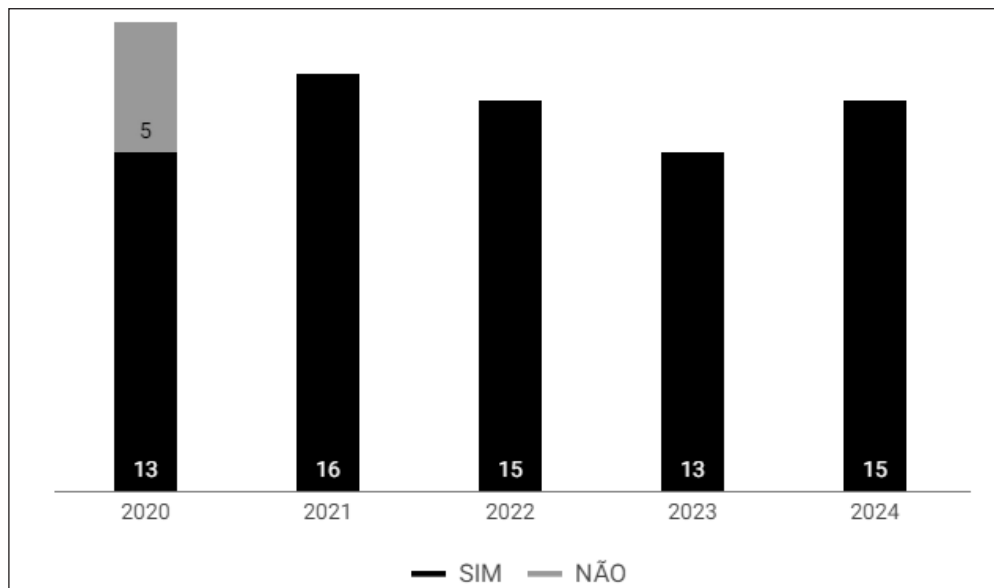


Figura 1. Oferta de vagas afirmativas nos editais dos programas de pós-graduação do IP, FE, ICH e ICS, organizado por ano (Nº = 73⁶).

Somente no ano de 2020 há cinco editais que não possuem vagas afirmativas, três são do IP (dois do PPGCDC e um do PPGPSTO), um do ICH (PPGEA) e outro do ICS (PPGECSA). Em relação aos dois do PPGCDC, um é referente ao ingresso para o primeiro semestre letivo de 2020 e o outro para o segundo semestre. Essa informação revela que ainda que existam outros programas de pós-graduação pertencentes a esses institutos e que possuem vagas afirmativas; a elaboração do edital não está alinhada ao instituto, mas à autonomia do próprio programa. Portanto, demonstra a razão pela qual nem todos os programas de um mesmo instituto estão ofertando vagas afirmativas. Isso está em concordância com o determinado na Resolução CEPE 080/2017, que estabeleceu que o processo de admissão nos programas de pós-graduação fica a critério dos mesmos.

Após a elaboração da Figura 1, que demarca se os programas de pós-graduação possuem vagas afirmativas, foi elaborada a Figura 2. Nela apresenta-se um gráfico com a informação sobre em quantos editais, de acordo com o ano, as pessoas com deficiência estão

contempladas nas vagas afirmativas. Esse detalhe é importante ao se considerar que, por exemplo, a Lei de Cotas para o ingresso no Ensino Superior, de 2012, só passou a incluir pessoas com deficiência em 2016. Assim sendo, ainda que existam políticas afirmativas institucionais na UnB, isso não garante que todos os grupos minoritários estejam incluídos, conforme é possível verificar na Figura 2.

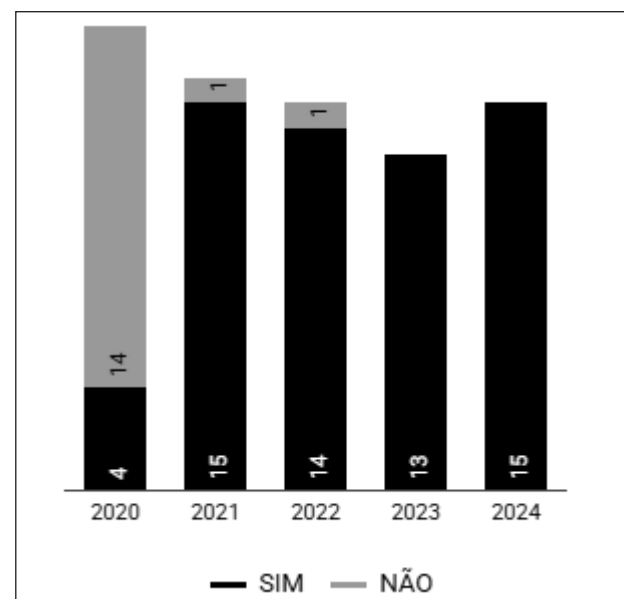


Figura 2. Pessoas com deficiência incluídas na política de vagas afirmativas dos editais do IP, FE, ICH e ICS (Nº = 73⁷).

6 O número 73 equivale a quantidade total de editais de pós-graduação que foram utilizados para a análise nesta pesquisa, tendo como base o ano de ingresso em 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. Dos 73 editais utilizados, dois são de “fluxo contínuo”, por serem de fluxo contínuo trazem em si como se dará o processo seletivo nos anos de 2020, 2021 e 2022 em um único documento. Um foi publicado em 2019.2 (ingresso 2020.1) e o outro foi publicado em 2020.1, em maio, para o ingresso a partir da data de publicação. Por conta disso, a somatória dos valores dispostos na Tabela 1 resultam em 77 e não 73.

7 Conforme nota de rodapé anterior (10).

Visando aprofundar mais sobre as vagas ofertadas para pessoas com deficiência na pós-graduação na UnB, foi construída a Figura 3, que apresenta a quantidade de vagas ofertadas para pessoas com deficiência nos editais de pós-graduação, tanto para mestrado quanto para doutorado, indicando o programa de pós-graduação, ano e semestre de ingresso. É possível

verificar que a quantidade de vagas ocupa um lugar nebuloso no PPGE em 2020, visto que ainda que estipulem a reserva de 10% das vagas para políticas de ações afirmativas, não fica definida a quantidade de vagas para os grupos minoritários, somente que todos concorrerão pelas vagas que contemplam os 10%.

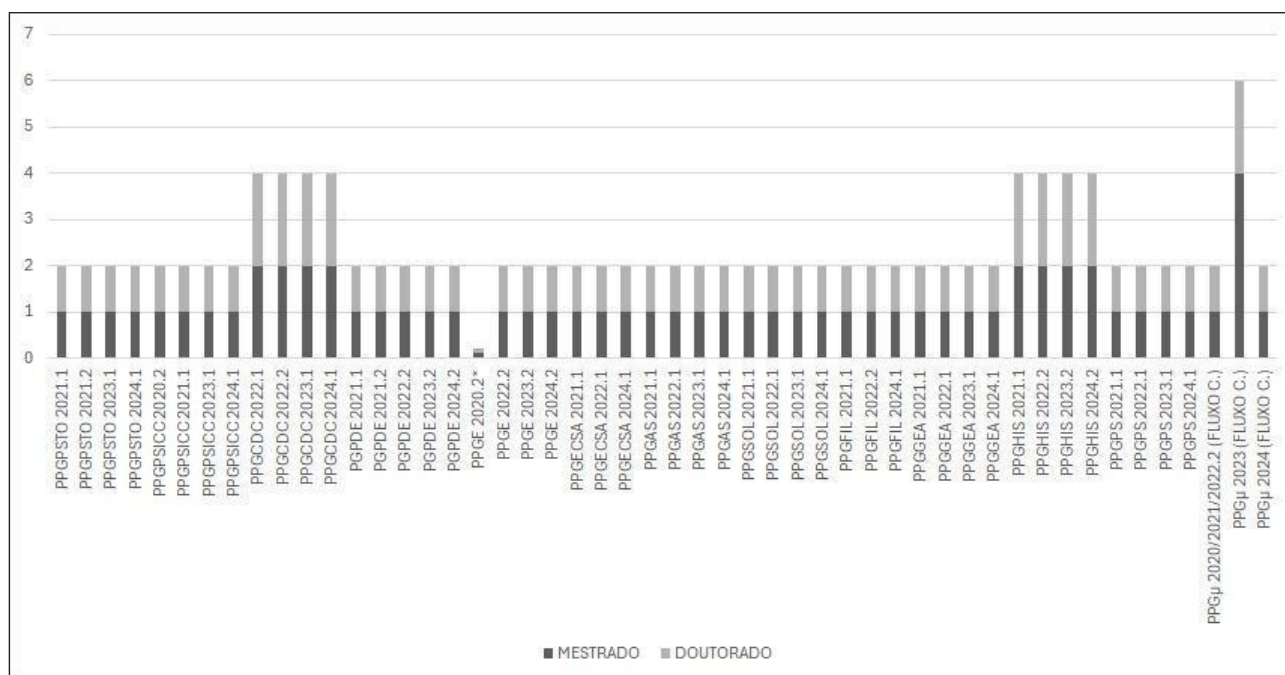


Figura 3. Quantidade de vagas ofertadas para pessoas com deficiência na pós-graduação do IP, FE, ICH e ICS.

1.2 Configuração de acessibilidade no acesso ao, e durante o, processo seletivo da pós-graduação

Aqui será apresentado se, durante o processo seletivo, os editais reforçam a disponibilidade de recursos de acessibilidade aos candidatos com deficiência. De acordo com a PPPI (UnB, 2018), a UNB visa ser uma instituição que, muito além do ingresso, também busca garantir a participação, permanência e conclusão dos discentes com deficiência por meio de suas políticas afirmativas. Isso também é possível verificar no PDI (UnB, 2023), que retrata a UNB como pioneira no desenvolvimento e institucionalização de ações afirmativas que almejam a transformação social a partir das cotas para ingresso no Ensino Superior. Contudo, vale destacar que as universidades públicas do Rio de Janeiro, no ano de 2014, já haviam instituído ações afirmativas para a pós-graduação, por meio da Lei Estadual nº 6.914/2014 (Venturini, 2021).

Diante do exposto, foi necessário verificar se os editais de pós-graduação selecionados para esta pesquisa disponibilizam recursos de acessibilidade aos candidatos com deficiência. Lembrando que, ainda que em determinados períodos, conforme demonstrado na primeira seção do estudo, as pessoas com deficiência não foram contempladas nas vagas afirmativas, a disponibilização de recursos de acessibilidade é um direito garantido pela Lei 10.098/2000 e pela Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Posto isso, ao verificar os 73 editais selecionados foi possível verificar que somente quatro editais não forneciam disponibilização de recurso de acessibilidade, nem destacando na ficha de inscrição do candidato se o mesmo necessita de algum tipo de atendimento específico. Os editais são do PPGPDE, 2020.2, PPGμ, edital de fluxo contínuo 2020, 2021 e 2022, publicado em 2019, e o edital de mestrado e o de doutorado do PPGAS, referente ao semestre de 2020.1, conforme Figura 4.

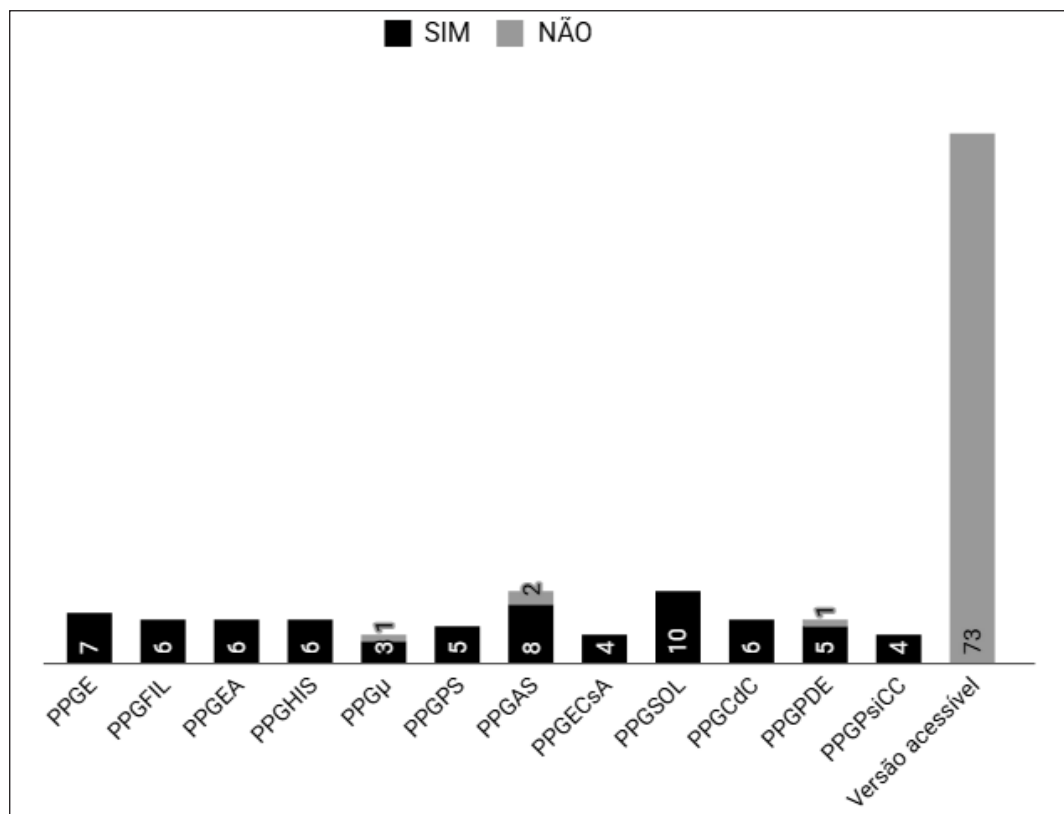


Figura 4. Disponibilização de recurso de acessibilidade no processo seletivo e de editais em versão acessível (Nº = 73)

No que diz respeito à acessibilidade no acesso aos editais de pós-graduação, parte-se da premissa de que, antes mesmo de entrar em contato com o processo seletivo, ter acesso aos recursos de acessibilidade e à opção de vagas afirmativas, as pessoas com deficiência precisam que o próprio edital de pós-graduação seja acessível. No capítulo V, “Do Direito à Educação”, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), determina-se no inciso VII “tradução completa do edital e de retificações em Libras”.

Ante o exposto, analisando as páginas oficiais dos programas de pós-graduação selecionados, não existe, em nenhuma página, a disponibilidade de um edital em versão alternativa. Há apenas a versão padrão em PDF, que se abre ao clicar em seus links. Além disso, na página do DPG, onde também estão organizados os editais, não foi possível localizar uma versão acessível dos editais. Observa-se, portanto, um desencontro com a premissa da acessibilidade disposta na LBI.

2. Superficialidade inclusiva

2.1 Inclusão mercadológica

Outro elemento presente nos editais analisados foi a exigência de laudos médicos ou autodeclaração para candidatos às vagas afirmativas destinadas às pessoas com deficiência. Dos 61 editais que ofertavam vagas para pessoas com deficiência, três não exigiam laudo, somente a autodeclaração, dois são da PPGE, equivalente aos editais de 2020, e um do PPGFIL, no ano de 2021. Foi possível verificar que dos 18 editais publicados em 2020, quatro possuem vagas para pessoas com deficiência e desses somente dois não exigem laudo, ambos são os já mencionados do PPGE. Os outros 14 editais não ofertaram vagas afirmativas para pessoas com deficiência nesse ano.

É compreensível a exigência de um laudo de pessoa com deficiência a fim de garantir o direito de acesso às políticas de ações afirmativa, e também como meio de prevenir que não ocorra nenhum desvio da finalidade desta política, como é feito no caso das bancas de heteroidentificação, embora estas também sejam alvo de críticas. Contudo, é necessário repensar

as políticas voltadas para a inclusão, não para negá-las ou considerá-las falhas absolutas, mas, como destaca Mozzi (2020), de reforçar a importância de se refletir sobre as experiências cotidianas em relação com a deficiência, que produzem vivências mais ou menos inclusivas ou excludentes.

2.2 Assistência estudantil: bolsas de auxílio financeiro com instrumento de permanência na pós-graduação.

Tratar da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação não pode se resumir somente ao acesso através do sistema de vagas afirmativas. É preciso considerar também a permanência e a conclusão do curso. Como revela Beche (2024), ao abordar a trajetória de mulheres com deficiência no Ensino Superior, a permanência, o sucesso e a conclusão ainda são um grande desafio. Por isso, foi necessário analisar as informações sobre as bolsas de fomento que auxiliam os discentes ao longo do período do mestrado ou doutorado, posto que, conforme os dados do PNAD (IBGE, 2023), as pessoas com deficiência possuem menor renda e acesso ao mercado de trabalho em comparação às pessoas sem deficiência. Assim, as bolsas de auxílio financeiro são instrumentos fundamentais para garantir a permanência na pós-graduação.

Dos 73 editais analisados, 17 não tratam da concessão de bolsas em seus editais. Dos outros 56, eles destacam que a atribuição de bolsas está condicionada à disponibilidade das mesmas. Dessa forma, foi possível verificar que seis editais não incluíram pessoas com deficiência na lista prioritária de vagas afirmativas para concessão de bolsas.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises referentes aos dados coletados e apresentados.

Discussão

A ausência de vagas afirmativas para pessoas com deficiência no primeiro semestre de 2020 (subseção 1.1) pode ser atribuída à publicação tardia da Resolução CPP nº 5/2020. No entanto, a autonomia conferida aos programas pela Res. CEPE 080/2017 resultou em edições de editais que não consideraram a inclusão desse grupo, revelando lacunas na implementação das políticas institucionais. Ao refletir sobre a determinação da autonomia aos programas de pós-graduação, pela Res. CEPE 080/2017, sobre como a adesão à política de ações afirmativas será efetivada, por

vezes desloca-se a responsabilidade da instituição para o próprio programa, o qual, por sua vez, pode acabar produzindo um documento que não se orientou pelas políticas institucionais.

A Figura 2 evidencia que, em 2020, apenas três programas ofereciam vagas afirmativas para PcD. O caso do PPG μ ilustra uma contradição: o edital de fluxo contínuo de 2019, que referenciava políticas federais de ação afirmativa, não contemplava PcD. Essa inclusão só ocorreu no edital de 2020. Contudo, o edital de 2019, no item 1.3 do mesmo, afirma-se orientar pela Portaria Normativa 13/2016 do MEC, que aborda a inclusão de PcD na política de reserva de vagas da pós-graduação, e outras leis federais, como a Lei de Cotas. No entanto, vale destacar que essa portaria foi revogada pelo Ministro da Educação, o economista Abraham Weintraub, do Governo de Jair Messias Bolsonaro, em maio de 2020; porém, teve sua subsequente restauração em junho do mesmo ano, o que reforça os desafios políticos enfrentados pela inclusão na pós-graduação, uma vez que a inclusão se encontra em uma arena de disputas políticas e ideológicas.

Na subseção 1.2, a Figura 4 aponta que quatro editais não previram recursos de acessibilidade, demonstrando descumprimento da LBI (Lei 13.146/2015) e da Res. CPP nº 5/2020. A ausência de versões acessíveis dos editais reforça barreiras estruturais, limitando o acesso de PcD e perpetuando um ambiente excludente na pós-graduação, visto que o mesmo é projetado a partir de uma cultura ajustada a corponormatividade (Vigotski, 2021) e capacitista, que sequer pensa a possibilidade de um candidato com deficiência.

Na subseção 2.1, a exigência de laudos médicos com prazos de validade, apesar de não constar na Res. CPP nº 5/2020, cria um entrave burocrático que impacta especialmente a PcD de baixa renda. Pesquisas apontam que a maioria das PcD ocupa empregos informais e enfrenta dificuldades de acesso à saúde pública (IBGE, 2023; Carvalho, Medeiros, Bezerra, Carvalho & Gurgel, 2024). Existem projetos de lei, como o PL 1.946/2021, que buscam garantir a validade indeterminada de laudos para deficiências permanentes, reduzindo barreiras de acesso. O que seria importante ser levado em consideração pela UnB.

Na subseção 2.2, observou-se que a concessão de bolsas é fundamental para a permanência de PcD na pós-graduação; no entanto, a limitada disponibilidade

de auxílios financeiros resulta em longas esperas, dificultando a continuidade dos estudos. A crise na pós-graduação, com queda na demanda e redução de discentes (Ziegler, 2025), agrava esse cenário, tornando esse espaço ainda mais excludente e fazendo do Ensino Superior um espaço exclusivo para a classe dominante, a qual é construída sobre a corponormatividade, raça, gênero e sexualidade. Dessa forma, concretizando-se como um ambiente excludente não só para pessoas com deficiência, como também para as demais minorias sociais que divergem da elite brasileira, fazendo com que a pós-graduação no Brasil seja cada vez menos plural.

Em síntese, a análise dos editais de pós-graduação do IP, FE, ICH e ICS entre 2020 e 2024 evidencia avanços e contradições nas políticas de inclusão para PcD. A exigência de laudos recentes, a ausência de versões acessíveis dos editais e a oferta mínima de vagas afirmativas demonstram que a inclusão, muitas vezes, ocorre apenas como cumprimento de normas e não como um compromisso real com a diversidade.

A pesquisa possui limitações inerentes à análise documental, pois trabalha com dados estáticos e não contempla todas as pós-graduações da UnB. Contudo, as informações obtidas incentivam estudos futuros sobre acessibilidade e ações afirmativas. Não obstante, também aponta a necessidade de pesquisas que contemplem a análise de políticas estaduais e institucionais das demais regiões do Brasil, incrementando o debate sobre a inclusão na pós-graduação a partir das diversas narrativas do país e regiões com regulamentações mais consolidadas, como o caso do Rio de Janeiro. Sendo uma área de grande importância para as pesquisas científicas, levando em consideração que se trata de um campo ainda incipiente nas produções acadêmicas atualmente.

Para avançar para uma inclusão plena, é essencial envolver a PcD na formulação de políticas, além de garantir recursos de acessibilidade e ampliar auxílios financeiros. Apenas com ações concretas será possível superar as barreiras estruturais e transformar a pós-graduação em um espaço verdadeiramente plural e acessível. Assim sendo, a presente pesquisa aponta a necessidade de revisão institucional das diretrizes de acessibilidade, como por exemplo, buscando a elaboração de editais em formatos acessíveis e compatíveis com a diversidade humana. Além disso, reforça a importância do reconhecimento da implementação de laudos com validade indeterminada para pessoas

com deficiência permanentes. Além de destacar a necessidade da inserção de pessoas com deficiência nas comissões de políticas, a fim de garantir que suas demandas específicas sejam consideradas a partir das considerações apontadas por quem faz parte do próprio grupo social alvo das políticas inclusivas.

Referências

- Bacellar, C. D. A. P. (2023). Uso e mau uso dos arquivos. In: Pinsky, C. B. *Fontes históricas*. Editora Contexto.
- Beche, R. C. E. (2024). *Mulheres deficiça: histórias de enfrentamento ao capacitismo no ensino superior*. Encontrografia Editora. https://incluir.org/wp-content/uploads/2024/05/E-book_mulheres-deficicas.pdf
- Bock, G. L. K., Beche, R. C. E., & Silva, S. C. D. (2012). Educação inclusiva. *Caderno Pedagógico*. 1ª ed. Florianópolis: DIOESC, UDESC/CEAD/UAB. https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560925/2/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_web%202.pdf
- Bueno, J. J.; Bueno, S. & Portilho, E. M. L. (2023). Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 18, n. 00, e023038. e-ISSN: 1982-5587. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>
- Carvalho, J. J. (2018). Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: Bernardino-Costa, J. Maldonado-Torres, N.; & Grosfoguel, R. *Descolonialidade e afrodiáspórico*. Autêntica.
- Carvalho, G. L., Medeiros, B. M., Bezerra, J. A., Carvalho, J. W. S., & Gurgel, A. (2024). Como não tornar o acessível inacessível: análise política de validade dos laudos médicos e seus impactos na vida de estudantes com deficiência. *Rev. Fac. Direito São Bernardo do Campo*, v. 30, n. 2. <https://revistas.direitosbc.br/fdsbc/article/view/1231>
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In: Poupard, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 1.ed. Petrópolis: Vozes.
- Cruz, F. A. da, & Moraes, A. M. S. (2018). A Pessoa Com Deficiência E Ações Afirmativas Em Universidades Públicas: Uma Análise Do Ordenamento Jurídico Brasileiro Após A Lei 13.409/2016. *Revista Jurídica Direito, Sociedade E Justiça*, 5(6). <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/2539>

- Drago, R., & Gabriel, E. (2023). A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. *Revista Educação Especial*, 36(1), e43-1. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X73415>
- Fonseca, T. S. & Negreiros, F. (2019). Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural? In: Negreiros, F. & Cardoso, J. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: conexões Brasil - Portugal*. Teresina/PI: EDUFPI.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2023). *Pessoas com deficiência 2022 (PNAD - contínua)*. Brasília. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2024). *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf
- Lanna Júnior, M. C. M. (2010). História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, *Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*.
- Lemos, F. C. S., Galindo, D. C. G., Reis Júnior, L. P., Moreira, M. M., e Borges, A. G. (2015). Análise documental: algumas pistas de pesquisa em psicologia e história. *Psicologia em Estudo*, vol. 20, n. 3, pp 461-469. <https://bdtd.ufcg.edu.br/jspui/handle/riufcg/35647>
- Lobo, L. F. (2023; 2009). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Martins, L. A. R. (2015). *História da educação de pessoas com deficiência*. 1ª ed. Mercado das Letras.
- Negreiros, F. (2024). *Psicologia e Poder Legislativo - Análise de Prioridades do Congresso Nacional na Agenda Governamental 1990/2022*. Juruá Editora.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *29ª Reunião Anual da ANPED*, 1-17. https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf
- Venturini, A. C. (2021). Políticas de Inclusão na Pós-Graduação. *Novos Estudos*, (120), 260-279. <https://www.scielo.br/j/nec/a/TDWD3B6Kdc3ykmb4jK5hFVz/?format=pdf>
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª ed. (C. Berliner, trad.) Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1982)
- Vigotski, L. S. (2018). *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. 1ª ed. (Z. Prestes & E. Tunes, trad.) E-papers. (Trabalho originalmente publicado em 2001)
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da Defectologia*. 1ª ed. (Z. Prestes & E. Tunes, trad.) Expressão Popular.
- Ziegler, M. F. (2025, 24 de fevereiro). Em crise, pós-graduação brasileira busca ser mais flexível e moderna. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/em-crise-pos-graduacao-brasileira-busca-ser-mais-flexivel-e-moderna/>

Recebido em 19/03/2025

Aceito em 27/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

“ECOLOGIZAR” A PSICOLOGIA EDUCACIONAL COMO COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO

Renata Lopes Costa Prado¹; <https://orcid.org/0000-0002-8529-1737>

Resumo

Vivemos tempos de intensa aceleração e agravamento da crise climática e ambiental, cujos impactos mais disruptivos são — e serão — vividos primeiro, e de forma desproporcional, pelas parcelas mais vulneráveis da população. Diante desse cenário, as ciências que se debruçam sobre a sociedade e o humano não ficarão alheias. Como participante da história e da construção de mundo, a psicologia educacional pode contribuir para outras formas de habitar, se relacionar e (bem) viver. O artigo propõe uma reflexão sobre a necessária ecologização da psicologia educacional, buscando articular uma perspectiva histórica deste campo de conhecimento e práticas no Brasil à uma bibliografia acerca da emergência ambiental e climática, que concebe as dominações capitalistas e coloniais no âmago dos modos descuidados de habitar o planeta, tal como a ecosofia proposta por Félix Guattari (1990), a psicologia indígena abordada por Danilo Guimarães (2022) e a ecologia decolonial de Malcom Ferdinand (2022). O texto aponta para uma psicologia educacional mais plural, intercultural e comprometida com a justiça social e ambiental, a partir do estabelecimento de diálogos com saberes contra-hegemônicos — por exemplo, aqueles que emergem de contextos indígenas, quilombolas e comunitários. Ressalta-se, ainda, a importância de repensar a formação, a pesquisa e a atuação profissional tendo em vista o enfrentamento das desigualdades e o cultivo de novas formas de subjetivação em tempos de colapso climático.

Palavras-chave: psicologia educacional, ambiente, ecologia, mudança climática, capitalismo.

“Ecologizing” Educational Psychology as an Ethical-Political Commitment

Abstract

Our current era is marked by rapid intensification of the climate and environmental crisis, with its most severe effects being felt first and disproportionately by the most vulnerable populations. Faced with this scenario, sciences focusing on society and human beings will not remain uninvolved. Educational psychology, as a discipline involved in the development of history and global structures, can offer valuable insights into alternative ways of living, interacting, and promoting well-being. The article proposes a reflection on the necessary ecologization of educational psychology, seeking to articulate a historical perspective of this field of knowledge and practice in Brazil with a bibliography on the environmental and climate emergency, which conceives of capitalist and colonial dominations at the heart of careless ways of inhabiting the planet, such as the ecosophy proposed by Félix Guattari (1990), Indigenous psychology addressed by Danilo Guimarães (2022) and the decolonial ecology of Malcom Ferdinand (2022). The text points to a more plural, intercultural educational psychology committed to social and environmental justice, based on establishing dialogues with counter-hegemonic knowledge - for example, that emerging from Indigenous, *quilombola* and community contexts. It highlights the need to reassess training programs to tackle inequalities and encourage new ways of shaping identities during climate collapse. Additionally, research and professional practices must be reviewed to address these challenges effectively.

Keywords: educational psychology, environment, ecology, climate change, capitalism.

1 Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense - IEAR-UFF - Angra dos Reis – RJ – Brasil; renatalopescosta@id.uff.br

“Ecologizar” la Psicología de la Educación como Compromiso Ético-Político

Resumen

Vivimos tiempos de intensa aceleración y agravamiento de la crisis climática y medioambiental, cuyos impactos más perturbadores son -y serán- experimentados en primer lugar y de forma desproporcionada por los sectores más vulnerables de la población. Ante este escenario, las ciencias que se centran en la sociedad y el ser humano no permanecerán ajenas. Como partícipe de la historia y de la construcción del mundo, la psicología de la educación puede contribuir a otras formas de vivir, relacionarse y (bien)vivir. El artículo propone una reflexión sobre la necesaria ecologización de la psicología educacional, buscando articular una perspectiva histórica de este campo de conocimiento y práctica en Brasil con una bibliografía sobre la emergencia ambiental y climática, que concibe las dominaciones capitalistas y coloniales en el centro de formas descuidadas de habitar el planeta, como la *ecosofía* propuesta por Félix Guattari (1990), la psicología indígena abordada por Danilo Guimarães (2022) y la ecología decolonial de Malcom Ferdinand (2022). El texto apunta a una psicología de la educación más plural, intercultural y comprometida con la justicia social y ambiental, basada en el establecimiento de diálogos con saberes contrahegemónicos - por ejemplo, los que surgen de contextos indígenas, cimarrones y comunitarios. También destaca la importancia de repensar la formación, la investigación y la práctica profesional con miras a enfrentar las desigualdades y cultivar nuevas formas de subjetivación en tiempos de colapso climático.

Palabras clave: psicología educacional, ambiente, ecología, cambio climático, capitalismo.

Vivemos tempos de intensa aceleração da crise climática e ambiental, cujos impactos mais disruptivos são e serão vividos primeiro e de forma desproporcional pelas parcelas mais vulneráveis da população e nas regiões mais empobrecidas do Hemisfério Sul. Muitos/as apontam para riscos possíveis (prováveis?) de um *apartheid* ambiental global (Saito, 2021; Ferdinand, 2022; Klein, 2024; Mbembe, 2024), o que já parece se desenhar com o aumento das desigualdades e a ascensão em escala internacional da extrema direita.

Diante desse cenário, as ciências que se debruçam sobre a sociedade e o humano não ficarão alheias. Mais do que isso. As ciências humanas e, em particular, a psicologia se constituíram, em certa medida (e não sem contradições), a partir das mesmas forças que produziram a história social e econômica que nos leva à “era da combustão do mundo” (Mbembe, 2024, p. 9). Mais do que isso ainda. Como lembra Patto (2003), a história da psicologia não “se escreve sob o pano de fundo da história [...], é um de seus elementos constitutivos, está implicada nos rumos por ela tomados, é determinada por ela e um de seus determinantes” (p. 30).

Como participante da história e da construção de mundo, a psicologia educacional pode contribuir para outras formas de habitar, se relacionar e (bem) viver. Seguindo a defesa de Mbembe (2024) de que “é preciso valorizar as múltiplas pequenas bifurcações que estão em todo lado” (p. 12), o que se propõe aqui é buscar rastros que contribuam para “ecologizar” (Ferdinand, 2022) esse campo de conhecimento e prática.

Para tanto, procura-se de início olhar a história da psicologia educacional no Brasil atentando para aquilo que se mostra recorrente, para as “linhas de força do processo histórico, feito de continuidade e descontinuidade” (Patto, 2003, p. 29). Nesse intento, o trabalho apoia-se principalmente nos escritos de Maria Helena Souza Patto (2003), Ana Maria Jacó-Vilela (2021) e Danilo Guimarães (2022).

Em seguida, articula-se a discussão sobre os trajetos da psicologia na educação à uma bibliografia acerca da emergência ambiental, que concebe as dominações capitalistas e coloniais “no centro das maneiras destrutivas de habitar a Terra” (Ferdinand, 2022, p. 32). Aqui, valemo-nos principalmente dos aportes de Achille Mbembe (2024), da ecologia decolonial de Malcom Ferdinand (2022), da *ecosofia* de Félix Guattari (1990) e da proposta de Danilo Guimarães (2022) para uma psicologia indígena.

Caminhamos, então, em direção a pistas para a tarefa de “ecologizar” a psicologia educacional. O desafio é, a todo momento, ter em vista natureza e ambiente e seguir o que Édouard Glissant (2005) chamou de um pensamento do rastro/resíduo, oportunizando o reconhecimento de aspectos contra-hegemônicos, menos visíveis, soterrados ou vedados no processo histórico da constituição da psicologia, que carrega pluralidade e bifurcações em suas teorias e práticas.

A psicologia educacional no projeto da modernidade

Todo conhecimento é situado e interessado. Valores culturais e relações de poder atravessam, portanto, a psicologia educacional, bem como os demais campos científicos. A falácia da neutralidade ocupou por muito tempo um papel central nos modos de se apresentar a psicologia como ciência, o que serviu para ocultar compromissos históricos e políticos que fazem parte de sua constituição. Serviu também para o apagamento da pluralidade de saberes e contextos culturais que poderiam (e podem) trazer à luz outras perspectivas para se pensar a construção de subjetividades e de modos de se relacionar.

O primeiro curso brasileiro de graduação em psicologia data de 1953, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Jacó-Vilela, 2021), e a regulamentação profissional da psicologia ocorreu quase uma década depois, há pouco mais de 60 anos, em 1962. O percurso da psicologia brasileira é, no entanto, muito mais longo do que esses marcos podem levar a parecer. No final do século XIX e início do XX, a psicologia já era difundida no país, enquanto se promovia testes, padrões de normalidade e teorias raciais.

Como afirma Jacó-Vilela (2021), “a história da Psicologia no Brasil não difere muito, em linhas gerais, da história da Psicologia nos demais países periféricos de América Latina, Ásia ou África” (p. 1), entre outras razões porque

[...] a “ciência” é claramente tributária de alguns processos políticos e sociais que ocorreram no continente europeu ocidental, notadamente o desmanche do regime feudal, a centralização do poder monárquico, a consolidação do capitalismo, a perda da hegemonia da Igreja Católica com o surgimento da Reforma Protestante, a construção dos impérios coloniais [...] (pp. 1-2).

A psicologia é, portanto, tributária dos processos envolvidos no projeto de modernidade e colonização. Como lembra Guimarães (2022), no século XVI, ao mesmo tempo em que ocorreu a invasão do Continente Americano e o massacre das populações daqui originárias, na Europa, filósofos cristãos passaram a denominar de psicologia âmbitos específicos de reflexão e prática. A modernidade e a nova identidade do europeu se iniciam, em grande medida, a partir do violento encontro entre invasores e povos originários.

Em suas palavras, “a psicologia herda como substrato de seus discursos e práticas o processo colonialista de larga escala” (Guimarães, 2022, p. 4). Na interpretação proposta pelo autor, a própria “emergência das ciências modernas e da psicologia pode ser considerada, ao menos em parte, um complexo movimento de elaboração do conjunto diversificado de situações extremamente ameaçadoras à estabilidade e à ordem do mundo construído pela civilização ocidental cristã [...]” (Guimarães, 2022, p. 10).

Houve uma estranheza absoluta no contato com expressões profundamente diversas de alteridade, o que diluiu limites, ampliou horizontes de saber, confundiu, inquietou, provocou rupturas e “medo das fronteiras e dos seres fronteiriços” (Guimarães, 2022, p. 4). Como forma de lidar com o mundo em desequilíbrio e com o desconhecido, preconceitos foram mobilizados e atuaram como reforço na delimitação das diferenças e das margens. Assim, no século XVI, indígenas, africanos/as e seus descendentes eram tidos como menos humanos pela psicologia religiosa por lhes faltarem alma.

No esforço por delimitar fronteiras, constrói-se “fraturas” ainda vigentes (Ferdinand, 2023), que colocam em oposição dualista e hierarquizada cultura e natureza, sociedade e ambiente, mantendo o “Homem” acima da natureza na escala de valores.

Com outra abordagem, Marx também identificava o surgimento do moderno com uma dissolução radical da unidade original entre humanos e natureza – dissolução intrínseca ao capitalismo, pois este, ao subordinar a natureza às necessidades de acumulação de capital, aliena e distorce relações entre humanos e natureza (Saito, 2021).

A fratura ambiental ou a subordinação da natureza é dimensão central tanto da história do caos planetário que se apresenta, quanto da história da psicologia que aqui nos interessa. Diversas outras dualidades se vinculam a este modo de enquadrar o mundo: civilizado e selvagem; desenvolvido e primitivo; seres humanos e demais seres; homens e mulheres; adultos e crianças; brancos e negros ou indígenas; razão e sensível; eficiência e deficiência; normalidade e desvio etc.

A história passou a ser narrada como um percurso de progresso, com a humanidade indo da condição de selvageria primitiva até a civilização, à ciência moderna. Os povos considerados primitivos eram vistos como estando em fases iniciais desse desenvolvimento. No final do século XIX, era essa, por exemplo, a concepção evolucionista que Wilhelm

Wundt (1911/2013) imprimiu a nascente psicologia científica ao evocar o pensamento primitivo e a evolução mental dos povos.

Naquele período, e com persistentes marcas ainda hoje, a psicologia confundia as cosmologias dos povos indígenas com lendas que seriam refutadas pelas ciências. Sob essa ótica, “a educação assumiu o papel de universalizar a perspectiva ocidental naturalista como a imagem correta do mundo” (Guimarães, 2022, p. 6).

Nessa tarefa, a psicologia esteve ao lado da educação, que, para ser eficiente, precisava conhecer a “matéria-prima a ser processada pelo ensino – as crianças – para classificá-la e, assim, moldá-la” (Patto, 2003, p. 33). Daí, o encontro entre pedagogia e psicologia evolutiva, a importância da psicomетria, as abordagens teóricas mais adaptativas e a patologização de comportamentos. Conforme afirma Patto (2003),

A psicologia foi convocada, desde a elaboração das teorias pedagógicas no século XIX, a colaborar com um ensino escolar de talhe taylorista, estruturada sob a égide da eficiência, da rapidez, da produção em série de alunos perfeitamente adaptados aos diferentes lugares que lhes serão destinados numa realidade social inquestionada. (p. 33).

Teses eugenistas e teorias raciais prosperaram no Brasil e foram difundidas em discursos psicológicos. Até a década de 1930, o pensamento psicológico brasileiro adotou a ideia de raça como determinada biologicamente e, tendo os trabalhos de Raimundo Nina Rodrigues como referência, enfatizou a descrição das “deficiências” do negro e tratou a “degeneração da raça” como conceito-chave (Schucman & Martins, 2017).

Nas décadas seguintes, difunde-se o paradigma cultural de Gilberto Freyre e a ideia da identidade brasileira construída pela miscigenação, pela “democracia racial”, como se as relações raciais no país fossem, de certa forma, cordiais e exitosas. Nos anos de 1950, a Unesco, interessada no “exemplo” brasileiro, patrocinou pesquisas sobre relações raciais, que contaram com a participação de pesquisadores/as como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Virgínia Bicudo e Aniela Ginsberg. Diferentemente do que se imaginava, tais pesquisas marcaram “a ruptura de uma visão idílica sobre as relações raciais no Brasil” e possibilitaram a percepção de que a democracia racial se tratava de um mito (Schucman & Martins, 2017, p. 177).

Nos anos seguintes, a psicologia foi regulamentada no país, passando, portanto, por suas primeiras duas décadas “sob a égide da ditadura, o que, certamente, produziu efeitos” (Jacó-Vilela, 2021, p. 16), já que além de pressões relativas aos temas e às abordagens, professores/as não alinhados/as foram aposentados/as compulsoriamente, estudantes foram afastados/as e profissionais, perseguidos/as.

Ao lado de trabalhos que mostravam forte adesão à ordem e ao sistema, perspectivas mais críticas da psicologia ganharam corpo, tendo como marcos a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso) em 1980; a articulação de uma psicologia latino-americana; a influência de trabalhos como os de Paulo Freire, Ignacio Martín-Baró, Silvia Lane; as pesquisas e a formação em psicologia comunitária; e, mais especificamente vinculados à psicologia escolar, as publicações das pesquisas de Maria Helena Souza Patto (1991) que expunham prejuízos do uso excessivo de testes psicológicos e alertavam para práticas escolares que contribuía para a marginalização de crianças oriundas de segmentos sociais considerados inferiores, especialmente aquelas em situação de pobreza, majoritariamente negras e indígenas.

É também nesse contexto que Fúlvia Rosemberg (1976) publica um texto que em anos recentes passou a ser visto como precursor dos estudos sociais da infância, por criticar o adultocentrismo da psicologia, apontar para a ênfase dada a ideia de criança como vir a ser, problematizar a hipertrofia da relação pedagógica em uma “sociedade centrada-no-adulto” e argumentar que “a idade do organismo é reinterpretada em função das necessidades sociais” (p. 1499).

Como um campo em disputa, apesar da importante presença na psicologia de produções críticas às desigualdades que estruturam a sociedade brasileira, há vertentes e concepções, por vezes implícitas, que permanecem reforçando o ideário moderno e colonialista a partir do qual a psicologia se constituiu. O modelo hegemônico de seu próprio “objeto” de estudo – o sujeito, o humano, a subjetividade – é engendrado por um imaginário individualista, que repousa na ideia de um indivíduo independente.

É nessa esteira que a psicologia, especialmente na educação, é tomada como campo que pode estimular e avaliar aptidões, que deve promover autonomia, competências socioemocionais, habilidades empreendedoras e resiliência. Mas mais uma vez é preciso lembrar que a psicologia, “ao reforçar cientificamente a crença

de que os lugares sociais são distribuídos segundo o mérito de cada um, colabora com a impressão de existência de igualdade de oportunidades, quando, na verdade, nunca fomos liberais, muito menos democráticos” (Patto, 2003, p. 32).

Buscando traçar um histórico da psicologia no Brasil, Jacó-Vilela (2021) nos recorda também de um movimento que vem se constituindo desde o final do século XX: o daqueles/as que ambicionam construir uma psicologia fundamentada na bíblia. Entre suas propostas estava (está) a de reverter a homossexualidade com psicoterapia, o que deu origem a uma proibição promulgada pelo Conselho Federal de Psicologia (Resolução 001/99). Trata-se de um movimento que merece atenção da psicologia educacional, pois as escolas seguem sendo espaço onde pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual sofrem ofensas, ameaças, tratamentos preconceituosos, discriminações, constrangimentos e agressões físicas e verbais (Junqueira, 2013).

São aspectos que fazem parte do aglomerado “produtivoeconômico-subjetivo”, identificado por Félix Guattari (1990) como sendo o objeto do capitalismo. Para ele, “[...] a subjetividade capitalística se enebria [inebria]², se anestesia a si mesma, num sentimento coletivo de pseudo-eternidade”, ao tentar controlar e neutralizar “[...] o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo o que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos [...]” (p. 34). Esta parece ser uma boa chave para olhar os percursos da psicologia e da psicologia da educação naquilo em que elas apoiaram e serviram ao “capitalismo de desastre” (Klein, 2024, p. 135). É também uma entrada para o traçado de outras rotas para um campo que tem contribuições significativas a oferecer na construção de subjetividades e de formas de viver (e morrer) que cultivem a “justiça multiespécie” (Haraway, 2023, p. 12).

A imanência do colapso climático também abala a psicologia da educação

Nós somos seus próprios filhos. Vocês estão decidindo em que tipo de mundo estamos crescendo. Pais devem ser capazes de confortar seus

filhos, dizendo “Tudo vai ficar bem, não é o fim do mundo, e estamos fazendo o melhor que podemos”. Mas acho que vocês não podem mais nos dizer isso. Estamos mesmo na sua lista de prioridades? (Severn Cullis-Suzuki, 12 anos, na ECO 92)

Desde os primórdios da interação de nossos antepassados com a fauna e a flora selvagem, o ser humano influenciou no destino de outras espécies, no entanto, para a transformação mais radical do planeta, “as nossas armas mais perigosas seriam a modernidade e o seu fiel parceiro, o capitalismo tardio. No século XX, os impactos humanos começaram a se intensificar num ritmo não apenas linear, mas exponencial” (Kolbert, 2023, p.13). Hoje, esse sistema voraz coloca em perigo milhões de espécies no planeta, a saúde e o bem-estar de bilhões de seres humanos e interfere até mesmo na transformação geológica da Terra (Angus, 2023).

Como alerta Paulo Artaxo (2025), o mundo está numa trajetória de aquecimento da ordem de 3 a 4 graus Celsius até o fim deste século — bem acima do limite de segurança de 1,5 a 2 graus previsto no Acordo de Paris, em 2015. Esses números tratam da média mundial, o que significa que em algumas regiões o aquecimento estará acima disso, inclusive o Brasil. O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - IPCC (2021) descreve graves consequências para o país: ele se tornará mais seco, especialmente na região central; o semiárido nordestino se tornará árido e talvez inabitável; as chuvas ficarão mais intensas na região Sul; a sobrevivência dos ecossistemas do Pantanal e de parte da floresta amazônica também devem ultrapassar o ponto de não retorno.

É um cenário que aponta para inundação de áreas costeiras, incêndios mais frequentes e intensos, destruição de infraestrutura, redução da economia mundial, perdas na produção agrícola e consequente escassez de alimentos, surgimento de novas epidemias, aumento da migração e de deslocamentos forçados. São, portanto, crises múltiplas e sobrepostas. Em 1990, Guattari citava Chernobyl e a Aids como exemplos dos limites dos poderes técnico-científicos e das «marchas-à-ré que a «natureza» nos pode reservar” (p. 34). Poucas décadas depois, outros exemplos podem se somar a esses.

Em um mundo com poder e renda altamente concentrados, em que as dez pessoas mais ricas têm fortuna equivalente a soma do que possuem os 40% mais pobres da população mundial (Oxfam, 2022), em

2 Na tradução original do texto, consta “enebria”, no entanto, a forma correta e atualizada da palavra é inebria”.

que fronteiras entre países ficam ainda mais rígidas e líderes políticos desdenham de direitos humanos, não surpreende que:

[...] a crescente turbulência ambiental e socioeconômica pode simplesmente levar a elite pública a tentativas mais frenéticas de se isolar do restante da humanidade. A mitigação global, nesse cenário inexplorado, mas não improvável, seria tacitamente abandonada – como, em certa medida, já foi – em favor de investimentos acelerados em adaptação seletiva para os passageiros de primeira classe da Terra. O objetivo seria a criação de oásis verdes e fechados de riqueza permanente em um planeta em chamas (Davis, 2010 citada por Angus, 2023, p. 209)

Também preocupado com o “apartheid de desastre”, Ferdinand (2022) lança mão da metáfora da “arca de Noé” ao afirmar que “diante do anúncio do dilúvio, muitos são os que se precipitam em direção a uma arca de Noé, pouco preocupados com os abandonados no cais ou com os escravizados no interior do próprio navio” (p. 22). E Mbembe (2024), observa que “em vez de atribuírem a responsabilidade dos seus infortúnios aos sistemas que os provoca, [alguns] viram-se contra os que estão ainda mais abaixo” (p. 8). Na “sociedade de risco”, não apenas a distribuição de bens está em jogo, mas também a distribuição dos riscos, em especial os ambientais (Beck, 2018). O que estes/as autores/as nos ajudam a perceber é que os emaranhados entre colonialismo, desigualdade, racismo, adultocentrismo, patriarcado e destruição ambiental originaram os riscos planetários que hoje se apresentam e podem se intensificar com certas respostas aos mesmos riscos. Para Angela Davis (2022):

[...] o racismo não adentra o cenário simplesmente como fator determinante da maneira como os perigos ambientais são vividos de forma desigual pelos seres humanos, ele cria as próprias condições de possibilidade de ataques contínuos ao meio ambiente, inclusive aos animais humanos e não humanos, cujas vidas são sempre desvalorizadas pelo racismo, pelo patriarcado e pelo especismo (p. 13)

É necessário que a humanidade possa reforçar referências e, nas palavras de Guattari (1990), “reasumir a si mesma radicalmente”, pois “corremos o risco de não mais haver história humana” (p. 34). Ele

observa que “não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade” (p. 26).

Na busca por caminhos mais emancipadores de pensamento e ação, como avalia Ferdinand (2022), movimentos ambientalistas e anticoloniais com frequência não se atentam para a dupla fratura colonial e ambiental da modernidade, que “apaga as continuidades em que humanos e não humanos foram confundidos com ‘recursos’ que alimentavam um mesmo projeto colonial, uma mesma concepção da Terra e do mundo” (p. 47). Por isso, ele identifica uma “simpatia sem vínculo” entre movimentos ambientais e anticoloniais. O mesmo pode ser observado na produção acadêmica, que, no caso da psicologia educacional, até quando apresenta visão crítica ao colonialismo, ao racismo, ao patriarcado, ao adultocentrismo, pouco faz referência aos temas ambientais.

Com efeito, apesar da psicologia educacional ser um campo em disputa dentro do qual visões e práticas críticas dividem espaço com perspectivas conservadoras e alienantes, é possível afirmar que, no que diz respeito à produção acadêmica latino-americana, “o modelo de formação em voga centra-se [...] no compromisso ético-político da formação com a educação, com a inclusão social e com o enfrentamento das desigualdades sociais na América Latina” (Souza, Leirner & Thomaz, 2024, p. 1). Em relação ao racismo, Schucman e Martins (2017) observam que apesar do tema em geral receber pouca atenção de psicólogos/as e ser também negligenciado nos cursos de formação, a psicologia brasileira já construiu uma variedade de conhecimento sobre a temática.

No que se refere à infância, observa-se também que apesar da crescente literatura crítica ao adultocentrismo, a lógica do desenvolvimentismo – e de seu parceiro, o progresso – persiste fornecendo, na psicologia, “a analítica do destino universal de indivíduos humanos voltados a superar sua imaturidade e irracionalidade iniciais rumo ao ápice da humanidade plena na idade adulta” (Castro, 2021, p. 46). A observação se repete quando o foco são os estudos de gênero: a formação em psicologia e as perspectivas teóricas predominantes ainda não incorporaram os debates feministas e queer contemporâneos, apesar da relevante produção acadêmica (Souza, Fialho & Botan, 2023).

Assim, a psicologia educacional conta com produção significativa do próprio campo e de áreas correlatas que convidam pesquisadores/as a se somarem na

crítica e na construção de novas bases para uma psicologia comprometida com as lutas anticoloniais, antirracistas, feministas e centradas na infância. Adensar tais reflexões e integrar análises e práticas fragmentárias, que pouco conectam as diferentes lutas, seguem como aspecto central na tarefa de construir uma psicologia educacional de caráter emancipador. E, além disso, o que buscamos argumentar aqui é que a crise ambiental e as nossas relações com a “natureza” e o planeta – temas bem menos tratados pela psicologia educacional –, não podem mais serem relegados como assuntos de outras áreas, de ambientalistas, em um movimento de reforço da dupla fratura da modernidade, tão bem observada por Ferdinand (2022) em sua ecologia decolonial. Eles são, ou devem ser, temas centrais para a psicologia educacional, pois, como afirma Guattari (1990), “põe[m] em causa o conjunto da subjetividade e das formações de poder capitalísticos” (p. 36).

Ecologizar a psicologia educacional: na construção de uma trajetória

A psicologia educacional é ampla e multifacetada e, ao longo de sua história, “tanto deu contribuições relevantes para o campo educacional, como favoreceu a discriminação e o preconceito” (Barbosa & Souza, 2012, p. 171), tanto reforçou, como ajudou a problematizar o projeto da modernidade. Ela participou da construção de saberes e práticas acerca da escola e dos processos de socialização e subjetivação de crianças, jovens e adultos/as. É um campo de saber que estabelece intensas trocas com outros campos – a educação, a filosofia, a sociologia, a antropologia, entre outros –, e que, além de estar presente na formação de futuros/as psicólogos/as, também compõe o currículo de outras profissões da área da educação, como é o caso da pedagogia e das demais licenciaturas.

A experiência docente da autora do presente artigo, por exemplo, inclui a de professora de psicologia da educação nas licenciaturas em pedagogia e geografia, além de em um magistério indígena, em Angra dos Reis (RJ), para jovens guarani e pataxó. Se a troca com outras áreas, a presença na escola, na universidade, em sala de aula e em projetos de extensão pode ser rica no sentido de ajudar a construir uma psicologia menos autorreferente, experiências como essa no magistério indígena, na educação diferenciada ou em outros contextos de interculturalidade podem se constituir como terrenos ainda mais férteis para

revisões conceituais e teórico-práticas, pois permitem problematizar limites da universalidade das concepções de educação, de teorias psicológicas e até daquilo que com frequência se confunde com percepções quase naturais. Com os indígenas, por exemplo, Prado testemunhou outros modos de lidar com o tempo, a escuta, o silêncio, as crianças, o conflito (cf. Ribeiro, Prado & Marton, 2022).

Essa é precisamente uma das tarefas centrais apontadas por autores/as que se empenham na direção de movimentos aparentados de descolonização, desalienação, libertação, africanização, aquilombamento, indigenização dos saberes psicológicos (Nogueira, 2019; Pavón-Cuellar, 2022; Guimarães, 2022; Castro, 2021 etc.): iluminar referências de grupos culturais que sofreram apagamento na história desse campo de conhecimento para fazer aparecer limites dos modelos hegemônicos de uma psicologia que se pretende universal, mas que centra-se em visão reducionista de mundo.

Menos tematizado na psicologia educacional é o movimento que, seguindo Ferdinand (2022), chamamos aqui de “ecologizar” o campo e que, de forma articulada e complementar com tais iniciativas anticoloniais, enfatiza os modos como o ambiente e outras vidas fazem parte do conhecimento da psicologia e da educação.

Aqui, convém lembrar que enquanto as formas capitalistas de viver com suas ciências e técnicas orientadas pela lógica do desenvolvimento e do progresso produziram rupturas no metabolismo social com a natureza (Saito, 2021), populações indígenas e quilombolas, apesar de forças sociais desfavoráveis, seguem resistindo a destruição, como se vê, por exemplo, a partir dos altos índices de preservação e regeneração florestal em terras indígenas e territórios quilombolas (cf. Oviedo & Doblaz, 2022).

São povos com cosmovisões diversas e que empregam diferentes sentidos à temporalidade, ao futuro, à natureza, ao comum, ao “eu”. Se o tempo do capital e a sua necessidade de produção e lucro rápidos conflita com o dos processos do sistema terrestre que se desenvolveram ao longo de milhões de anos (Angus, 2023), para diferentes povos indígenas (Mollica & Galdino, 2023) e também de tradições de raiz africana (Mbembe, 2024), presente, passado e futuro confluem-se de forma imbricada, “o que permite

acesso praticamente irrestrito aos ancestrais e às possibilidades de ser, no sentido de ser o todo” (Mollica & Galdino, 2023, p. 8).

O comum e a coletividade em organizações sociais indígenas significam simbiose com inúmeras possibilidades de ser: mesmo rios e matas são concebidos como “parentes” (Krenak, 2022). Por outro lado, no pensamento ocidental (com reflexos em nossas teorias psicológicas), não é o coletivo, mas o “eu” que parece ocupar o centro da história e dos modos de vida, um eu cultivado a partir de uma racionalidade instrumental (Castro, 2023). Klein (2024) avalia que “[...] estamos todos presos dentro da armadilha de estruturas econômicas e sociais que nos incentivam a aperfeiçoar obsessivamente nossos minúsculos eus [...]” (p. 388). Como ela afirma, “[...] existe uma relação íntima entre o nosso eu excessivamente inflado e o nosso planeta malcuidado” (p. 389).

O aumento da diversidade cultural e étnica no perfil de estudantes, pesquisadores/as e professores/as nas universidades pode ajudar a arejar discussões teóricas, temas abordados, escolhas bibliográficas, ações extensionistas. A interiorização das universidades brasileiras, não mais restritas aos grandes centros urbanos, também podem fazer ampliar reflexões a partir de diferentes territórios e de desafios ambientais específicos. Afinal, como diz a famosa frase de Leonardo Boff, “a cabeça pensa onde os pés pisam”. Está aí uma pista para ajudar a romper com “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Nesse caminho, Prado e sua turma de Psicologia da Educação II, com estudantes dos cursos de pedagogia e geografia da UFF de Angra dos Reis, transformaram as apresentações dos trabalhos finais da disciplina em atividades junto a professores/as e estudantes em uma escola quilombola da região, refletindo com eles/as sobre temas da psicologia educacional e escolar a partir daquele território e de suas experiências locais.

A degradação ambiental e suas imbricações com a colonialidade instigam mudanças na agenda de pesquisa, nos termos das investigações, bem como no repertório de práticas em psicologia educacional. Na pesquisa e na educação, o meio ambiente e o letramento ambiental de futuros psicólogos/as, educadores/

as e das novas gerações precisam compor os debates. É o que solicita o *Manifesto Jovens pela Educação Climática* (2021):

Mesmo com alunos e professores vivendo consequências das mudanças climáticas no dia a dia - enchentes, deslizamentos, falta de água e de luz, ondas de calor - o tema ainda é abordado de maneira superficial e desatualizada. [...] No mundo atual, todo profissional tem relação com o clima, a diferença é se ele está trabalhando contra ou a favor.

A psicologia educacional pode contribuir para que as escolas e as universidades, de forma integrada com as comunidades, se organizem no enfrentamento de eventos traumáticos, nos modos de lidar com sofrimento ético-político e com o que vem sendo denominado de ecoansiedade ou ansiedade climática, com alta incidência entre jovens, por fazerem parte do grupo geracional mais impactado (Valadão & Guanãbens, 2025).

A transnacionalidade, a migração e o refúgio também estarão mais presentes nas universidades e na escola e, se a experiência intercultural e o acolhimento se apresentam como possibilidades, outras consequências plausíveis são a intensificação do racismo e da xenofobia. Temas que requerem a atenção crítica da psicologia educacional.

No contexto da educação, o campo também tem contribuições a oferecer no que se refere à compreensão da negação das mudanças climáticas ou de fenômenos como o do espalhamento de notícias falsas em tempos de desastre, como as que foram vistas, por exemplo, durante a tragédia das inundações no Rio Grande do Sul (2024), que confundiam a população e desviavam a atenção para problemas inexistentes.

Vale ainda destacar que eventos climáticos já provocam interrupções nos estudos de muitas crianças e jovens. Em 2024, segundo estimativa do Unicef (2025), essa foi a razão de 1,17 milhão de estudantes terem seus estudos interrompidos no Brasil, especialmente por enchentes e seca. Com a possibilidade de novas epidemias e com a agudização de doenças provocadas pela poluição, é provável que haja maior descontinuidade escolar, além de períodos frequentes de ensino remoto, com consequências para a aprendizagem, para as possibilidades de convívio e para o aumento do uso de telas. São outros temas sobre os quais psicólogos/as educacionais, em conjunto com profissionais de outras áreas, precisarão se debruçar.

Por fim, nos parece necessário reconhecer que “a época contemporânea, exacerbando a produção de bens materiais e imateriais em detrimento da consistência de territórios existenciais individuais e de grupo, engendrou um imenso vazio na subjetividade que tende a se tornar cada vez mais absurda e sem recursos” (Guattari, 1990, p. 30). Em um momento de “fio da navalha” como este, é inevitável “que as pessoas recorram a narrativas para dar sentido a essa realidade” (Klein, 2024, p. 205). A extrema direita e os fundamentalismos têm ocupado este lugar. A nossa aposta é que as artes, os coletivos, as mobilizações, as experiências interculturais também possam servir de refúgio, ampliando possibilidades de imaginação coletiva de futuro e, nas palavras de Mbembe (2024), “de outras imaginações do cosmos” (p. 5). Poderão florescer assim:

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, como o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época. (Guattari, 1990, p. 55)

Considerações finais

Por muito tempo, a crise ambiental foi tratada quase exclusivamente como assunto de pequenos grupos de ambientalistas. No entanto, se somos todos parte do ambiente e do planeta, o tema diz respeito a todos nós e, de certa forma, a todos os campos de conhecimento e prática. Ecologizar, em sentido amplo, significa constatar que natureza e cultura não se separam. E que reconhecer a extensão e gravidade das consequências do Antropoceno (ou Capitaloceno) não é o mesmo que afirmar ser tarde demais e desistir.

Ainda que, por vezes, pareça fazer sentido a pergunta que dá o título ao livro de Mark Fischer (2020) – “É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?” – é necessário manter o futuro em aberto, “ficar com o problema” e buscar “estabelecer uma confiança mútua ativa enquanto se brinca e se trabalha por um mundo ressurgente” (Haraway, 2023, p. 12). O futuro não está previamente determinado e práticas mais significativas de desvulnerabilização podem ser encontradas em pequenas bifurcações e em nossa capacidade de reparar laços desfeitos (Mbembe,

2024). Além disso, Guattari (1990) nos lembra também que “as bruscas tomadas de consciência das massas [...] continuam sempre possíveis” (p. 46).

Nessa reconstrução de mundo, em conjunto com outros seres e outros saberes, a psicologia educacional tem o seu lugar e “é preciso considerar, a cada passo, não só os limites e possibilidades historicamente postos à realização de uma sociedade mais justa, mas as possibilidade e limites da própria Psicologia, de seu arsenal de teorias e técnicas que não são nem podem ser neutras” (Patto, 2003, p. 34).

Referências

- Angus, I. (2023) *Enfrentando o Antropoceno* (G. Vicenzi, P. Davoglio, trad.). São Paulo: Boitempo.
- Artaxo, P. (2025). *Por um novo contrato com a natureza*. Youtube. Recuperado de <https://11nq.com/Khkzm>, em abril de 2025.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163–173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Beck, U. (2018). *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade* (M.L.A. Borges, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Castro, L. R. (2021). Os universalismos no estudo da infância: a criança em desenvolvimento e a criança global (pp. 41-60). In: Castro, L. R. (Org.). *Infâncias do Sul Global*. Salvador: EDUFBA.
- Davis, A. (2022). Apresentação (pp. 9-14). In: Ferdinand, M. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho* (L. Mei, trad.). São Paulo: Ubu.
- Ferdinand, M. (2022). *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. (L. Mei, trad.). São Paulo: Ubu.
- Fischer, M. (2020). *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* (R. Gonçalves, trad.) São Paulo: Autonomia Literária.
- Glissant, É. (2005). *Introdução a uma Poética da Diversidade*. (E. A. Rocha, trad.). Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Guattari, F. (1990). *As três ecologias* (Bittencourt, M.C., trad.). Campinas: Papirus.
- Guimarães, D. S. (2022). A Tarefa Histórica da Psicologia Indígena diante dos 60 anos da Regulamentação da Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263587>
- Haraway, D. J. (2023). *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno* (A.L. Braga, trad.). São Paulo: n-1 Edições.

- IPCC (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009157896.
- Jacó-Vilela, A. M. (2021). Trajetórias da Psicologia no Brasil: conciliações e resistências. *Memorandum*, 38, 1-28. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2021.36485>
- Junqueira, R. D. (2013). Pedagogia do armário - a normatividade em ação. *Retratos Da Escola*, 7(13), 481-498. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>
- Klein, N. (2024). *Doppelgänger: uma viagem através do mundo-espelho* (R. Marques, trad.). São Paulo: Carambaia.
- Kolbert, E. (2023). Civilização e extinção (pp. 11-15). In.: Thunberg, G. (org.). *O livro do clima* (C. A. Marcondes, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Manifesto jovens pela educação climática* (2021). Recuperado de: <https://www.climaterealityproject.org.br/jornadas-pelo-clima>, em abril de 2025.
- Mbembe, A. (2024). *A comunidade terrestre* (J.M. Silva, trad.). Lisboa: Antígona.
- Mollica, M. & Galdino, A. P. (2023). O lugar do sonho e da temporalidade para povos indígenas: uma questão preliminar ao tratamento decolonial do inconsciente. *Ágora*, 26, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1809-4414-2023-020>
- Nogueira, S. G. (2019). *Libertação, descolonização e africanização da psicologia: breve introdução à psicologia africana*. São Carlos: Edufscar.
- Oviedo, A. & Doblas, J. (2022). *A floresta precisa das pessoas*. São Paulo: ISA.
- Oxfam (2022). *Índice de Compromisso com a Redução da Desigualdade de 2022*. Oxford: Oxfam. Recuperado de www.inequalityindex.org, em abril de 2025.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia-educação (pp. 29-35). In. Bock, Ana. *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez.
- Pavón-Cuéllar, D. (2022). *Além da psicologia indígena: concepções mesoamericanas da subjetividade* (A. Turriani, trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2005). Apresentação (pp. 3-5). Edgardo Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ribeiro, W. de G., Prado, R. L. C. & Marton, S. L. (2022). Experiências com o magistério indígena em Angra dos Reis: tessituras em educação, cultura e diferença. *ODEERE*, 7(3), 102-121. DOI: 10.22481/odeere.v7i3.11539
- Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, 28 (12), 1466-1471.
- Saito, K. (2021). *O ecossocialismo de Karl Marx* (P. Davoglio, trad.). São Paulo: Boitempo.
- Schucman, L. V. & Martins, H. V. (2017). A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 172-185. <https://doi.org/10.1590/1982-3703130002017>
- Souza, M. P. R., Leirner, T. & Thomaz, V. M. (2024). Formação do psicólogo escolar e educacional latino-americano em periódicos científicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-268217>
- Souza, L. L., Fialho, T. S., Nunes, M. A. H. & Botan, A. R. (2023). Discursos de gênero nos livros introdutórios à psicologia do desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-3539202223-240687>
- Unicef (2025). *Prospects for Children in 2025: Building Resilient Systems for Children’s Futures*. Unicef: Florença.
- Valadão, A. C. B. & Guanabens, P. F. S. (2025). Impacto das mudanças climáticas na saúde mental: uma revisão da literatura sobre ecoansiedade e educação ambiental. *DELLOS*, 18(65), 1-16. <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n65-105>
- Wundt, W. (2013). Elementos de psicologia dos povos: o princípio da linguagem e o pensamento do homem primitivo (E. C. Freixo, trad.). *Psicologia da Educação*, 37, 91-101 (trabalho originalmente publicado em 1911).

Recebido em 27/03/2025

Aceito em 23/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO INTERNA DO QUESTIONÁRIO DE ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE – VERSÃO PARA O ENSINO SUPERIOR (QEE-ES)

Glaucio Roberto Bernardo de Cara¹; <https://orcid.org/0000-0001-7244-5859>

Leandro da Silva Almeida²; <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Resumo

Sob uma abordagem de métodos mistos, esta pesquisa descreve o processo de construção e validação do *Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES)*. A elaboração dos itens envolveu estudos teóricos, análise de outras escalas e validação de conteúdo por juízes e grupos focais com estudantes, havendo um objetivo inicial assumido pelos autores de elaborar um questionário que combina variáveis dos estudantes e do contexto acadêmico. A análise psicométrica empregou medidas de confiabilidade e validade junto a uma amostra de 503 estudantes. O questionário foi dividido em duas partes. Na primeira, referente a Recursos do Estudante, a AFE revelou quatro fatores: Estratégias de Aprendizagem, Interação com Pares e Docentes, Experiências Extracurriculares e Motivação Acadêmica. Na segunda parte, Recursos Institucionais, foi identificado um único fator, abrangendo práticas de ensino eficazes e ambiente de apoio ao estudante. Os resultados, em termos de dimensionalidade e de consistência interna dos itens, sugerem que o QEE-ES possui boas propriedades psicométricas e pode contribuir para o desenvolvimento de investigações tendo em vista orientar políticas e estratégias pedagógicas voltadas ao engajamento e ao sucesso acadêmico do estudante no ensino superior.

Palavras-chave: educação superior, engajamento do estudante, sucesso acadêmico, construção de escala.

Construction and validation of the Student Engagement Questionnaire – Superior Education version (QEE-ES)

Abstract

Using a mixed-methods approach, this study describes the process of construction and validation of the *Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES)*. Item development involved theoretical studies, analysis of existing scales, and content validation by expert judges, as well as focus groups with students, guided by the authors' initial objective of developing a questionnaire that combines variables related to students and the academic context. Psychometric analyses employed reliability and validity measures based on a sample of 503 students. The questionnaire was divided into two parts. In the first part, Student Resources, exploratory factor analysis (EFA) revealed four factors: Learning Strategies, Interaction with Peers and Faculty, Extracurricular Experiences, and Academic Motivation. In the second part, Institutional Resources, a single factor was identified, encompassing effective teaching practices and a supportive learning environment. Results regarding dimensionality and internal consistency indicate that the QEE-ES demonstrates good psychometric properties and may contribute to the development of research aimed at informing policies and pedagogical strategies focused on student engagement and academic success in higher education.

Keywords: higher education, student engagement, academic success, scale construction.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF – RJ – Brasil; glauciorbc@gmail.com

2 Escola de Psicologia (EPsi) da Universidade do Minho – Uminho – Braga – Portugal; leandro@psi.uminho.pt

Construcción y validación del Cuestionario de Compromiso de lo Estudiante – versión para la Educación Superiora (QEE-ES)

Resumen

Desde un enfoque de métodos mixtos, esta investigación describe el proceso de construcción y validación del Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES). La elaboración de los ítems incluyó estudios teóricos, el análisis de otras escalas y la validación de contenido por jueces expertos, así como grupos focales con estudiantes, guiada por el objetivo inicial de los autores de desarrollar un cuestionario que combinara variables relacionadas con los estudiantes y con el contexto académico. El análisis psicométrico empleó medidas de confiabilidad y validez a partir de una muestra de 503 estudiantes. El cuestionario se estructuró en dos partes. En la primera, Recursos del Estudiante, el análisis factorial exploratorio (AFE) identificó cuatro factores: Estrategias de Aprendizaje, Interacción con Pares y Docentes, Experiencias Extracurriculares y Motivación Académica. En la segunda parte, Recursos Institucionales, se identificó un único factor que abarca prácticas de enseñanza eficaces y un entorno de apoyo al estudiante. Los resultados, en términos de dimensionalidad y consistencia interna de los ítems, sugieren que el QEE-ES presenta buenas propiedades psicométricas y puede contribuir al desarrollo de investigaciones orientadas a fundamentar políticas y estrategias pedagógicas dirigidas al compromiso y al éxito académico del estudiante en la educación superior.

Palabras clave: educación superior, compromiso estudiantil, éxito académico, construcción de escala.

Introdução

Diante da crescente expansão de instituições e cursos de graduação no Brasil, tendência comum tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento, impulsionada pelo crescimento econômico, pela implementação de políticas públicas de democratização do acesso e pelos investimentos do setor privado, registrou-se, no ano de 2022, um total de 9.443.597 matrículas, das quais 5.112.663 (54,1%) correspondiam a cursos presenciais (Brasil, 2022). A esse crescimento soma-se o fato de que, em decorrência das ações afirmativas, observa-se também uma maior diversidade de público entre os ingressantes, com a inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas socioeconomicamente vulneráveis, bem como de pretos e pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, grupos antes pouco representados nesse nível de ensino (Canal & Almeida, 2023; Dias *et al.*, 2011; Heringer, 2018).

Neste cenário de maior demanda por formação terciária por parte do tecido econômico e da sociedade em geral, à qual jovens e famílias, para além dos governos, procuram atender, ganham relevância também as taxas de estudantes que enfrentam insucesso acadêmico e abandonam a educação superior sem concluir o curso. Assim, o fenômeno da evasão estudiantil tem despertado a atenção do governo, de gestores e de pesquisadores, especialmente devido aos recorrentes índices elevados de sua ocorrência

(Coimbra *et al.*, 2021; Silva & Sampaio, 2022). Apesar dos esforços empregados, têm-se buscado, em geral, compreender os fatores de vulnerabilidade que levam ao abandono dos cursos (Casanova *et al.*, 2018; Silva, 2013), enquanto se dedica, ainda, pouca atenção aos fatores que favorecem a permanência e a conclusão dos cursos (Araújo, 2017; Chipchase *et al.*, 2017; Kuh, 2016; Tinto, 2017, 2025).

Neste sentido, se por um lado a evasão permanece como objeto relevante de estudo e intervenção, por outro, evidencia-se, cada vez mais, a importância de aspectos processuais associados à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes, tais como a satisfação acadêmica, a persistência e o engajamento do estudante (Araújo, 2017; Denovan *et al.*, 2020; Kuh, 2016; Osti & Almeida, 2022). Dentre esses fatores, o engajamento tem se destacado por estar associado positivamente a outros indicadores de qualidade, como a persistência, o sentimento de pertença, a autoconfiança, a clareza de objetivos e a satisfação com a experiência universitária por parte dos estudantes, bem como a uma série de resultados desejados na aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial dos estudantes, repercutindo no sucesso acadêmico e na permanência nos cursos (Chipchase *et al.*, 2017; Coelho & Amantes, 2014; Hodge *et al.*, 2017; Masika & Jones, 2016; Tinto, 2025). O engajamento insere-se em um contexto de pesquisa interdisciplinar, que abrange principalmente os campos da psicologia, da sociologia e da educação (McCormick *et al.*, 2013), e

por isso o conceito pode comportar diferentes análises e interpretações, resultando em distintas construções teóricas sobre o tema (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Kahu, 2013; Oliveira; Caldini; Coutinho, 2023).

Uma visão amplamente aceita do engajamento decorre dos estudos de George Kuh, que enfatiza os aspectos comportamentais (Kahu, 2013; Kuh, 2016). Para o autor, além do tempo e esforço dedicados pelo estudante aos processos de aprendizagem, o engajamento envolve também o papel das instituições na formulação de políticas, serviços e práticas pedagógicas que favorecem as experiências educacionais (Kuh, 2009). Diferentemente da perspectiva tradicional, que considera componentes emocionais, comportamentais e cognitivos mais relacionados às características dos estudantes (Fredricks *et al.*, 2004; Fredricks & McColskey, 2012; Kahu, 2013), a perspectiva comportamental toma por referência os comportamentos observáveis dos estudantes em resposta às condições institucionais, como os serviços, a qualidade das interações, a relação pedagógica e o suporte dos docentes ou o ambiente de aprendizagem (Bell, 2022; Coates, 2010; Deng & Yang, 2025; Hu & Kuh, 2002; Krause & Coates, 2008; Wolf-Wendel *et al.*, 2009).

Um dos principais focos de pesquisa sobre o engajamento do estudante é o desenvolvimento de instrumentos para sua avaliação (Zepke, 2014). O primeiro instrumento construído nessa perspectiva foi o *National Survey of Student Engagement (NSSE)* (Kuh, 2003), nos Estados Unidos, posteriormente adaptado para o Canadá. Na Austrália, pesquisadores adaptaram o instrumento à sua realidade e criaram o *Australian Survey of Student Engagement (AUSSE)*, também aplicado na Nova Zelândia (Coates, 2010). Em seguida, versões do *NSSE* foram adaptadas para outros contextos, como na África, com o *South Africa Survey of Student Engagement (SASSE)*, e na China, com o *Chinese College Student Survey (CCSS)* (Coates *et al.*, 2022; Jinghuan *et al.*, 2014; Martins & Ribeiro, 2017).

No Brasil, embora se reconheça a importância do engajamento no contexto da educação superior,

ainda não se dispõe de medidas que estabeleçam correlação direta entre o corpo discente e as instituições de ensino (Martins & Ribeiro, 2019). Além disso, o uso de instrumentos internacionais encontra limitações, principalmente devido a diferenças contextuais e individuais, como as formas de acesso às instituições, as dinâmicas acadêmicas e sociais, e as expectativas dos estudantes, o que justifica a necessidade de construir um instrumento abrangente e adequado à realidade brasileira.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo descrever o processo de construção e analisar as propriedades psicométricas do *Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES)*. Busca-se identificar e mensurar dimensões do engajamento do estudante relacionadas tanto aos recursos pessoais quanto aos recursos institucionais. Trata-se de um estudo descritivo e inferencial, desenvolvido por meio de métodos mistos. Além de complementar os instrumentos de avaliação existentes, o questionário poderá subsidiar o surgimento de projetos de investigação suscetíveis de informar políticas institucionais e o planejamento pedagógico, voltados ao fortalecimento do engajamento do estudante, compreendido como elemento central para a sua aprendizagem e desenvolvimento psicossocial.

Metodologia

Levantamento Teórico e Elaboração de Itens

A elaboração dos itens que compõem o *QEE-ES* envolveu quatro procedimentos técnicos: revisão documental, revisão da literatura, análise de instrumentos existentes e entrevistas semiestruturadas. A evidência de validade de conteúdo foi obtida por meio da avaliação de juízes e da realização de grupos focais. As etapas que envolveram coleta de dados ocorreram junto a estudantes de graduação de um instituto federal localizado na região sudeste do Brasil, instituição caracterizada pela ampla rede de campi e pela diversidade de cursos ofertados (Brasil, 2008).

A construção teórica do QEE-ES baseou-se, em um primeiro momento, na revisão documental e na revisão da literatura. A revisão documental abrangeu a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, de modo a compreender os fundamentos legais e normativos da educação superior no Brasil. A revisão narrativa da literatura enfocou fatores e variáveis relacionados ao engajamento do estudante, considerando livros e artigos nacionais e internacionais que compartilham a mesma perspectiva teórica (Gil, 2019). Foram analisados instrumentos como o *National Survey of Student Engagement (NSSE)*, o *Australian Survey of Student Engagement (AUSSE)*, o *South Africa Survey of Student Engagement (SASSE)* e o *Chinese College Student Survey (CCSS)*, além de escalas nacionais, como a *Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA)* (Fior *et al.*, 2013) e o *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)* (Almeida *et al.*, 1999; Granado *et al.*, 2005).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 16 (dezesesseis) estudantes de graduação, abrangendo cursos de licenciatura e bacharelado. O grupo foi composto majoritariamente por mulheres ($n = 9$), com idades entre 19 e 44 anos; sete participantes se autodeclararam brancos e nove pretos. A amostra incluiu um estudante com deficiência visual e outro com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que reforça sua heterogeneidade. Quatro estudantes (25,0%) encontravam-se no quarto período, três (18,8%) no quinto, dois (12,5%) no terceiro e sete (43,8%) entre o sexto e o nono períodos; além disso, seis (37,5%) já haviam ingressado anteriormente no ensino superior, embora apenas dois tenham concluído o curso então frequentado. Quinze participantes cursaram toda ou a maior parte da educação básica em instituições públicas e estavam distribuídos em três diferentes campi da instituição coparticipante.

No que se refere às formas de ingresso, observou-se distribuição equitativa entre Sisu e vestibular ($n = 8$ em cada). Predominou a modalidade de ampla concorrência ($n = 9$), seguida por cotas para egressos de escola pública ($n = 4$), cotas para estudantes pretos e pardos ($n = 2$) e transferência externa ($n = 1$). Quanto ao turno de oferta, a maioria dos estudantes encontrava-se matriculada em cursos de tempo integral ($n = 10$), seguidos pelos turnos matutino ($n = 3$), noturno ($n = 2$) e vespertino ($n = 1$).

O roteiro foi estruturado a partir das categorias e subcategorias identificadas nas revisões documental e da literatura, bem como da análise dos instrumentos previamente estudados. A seleção dos participantes seguiu o critério de amostragem por conveniência, buscando captar percepções sobre as vivências acadêmicas e as experiências de engajamento.

Validação de Conteúdo dos Itens

A primeira versão do QEE-ES foi submetida à avaliação de seis pesquisadores especialistas, atuando como juízes. A validade de conteúdo foi analisada por meio do método de Lawshe (1975), que considera a proporção de juízes que avaliam cada item como essencial. Para este procedimento, foram convidados dois especialistas da área de Psicologia, um da área de Sociologia e três da área de Educação (incluindo um pedagogo, um professor de disciplina e um especialista em Educação Especial e Inclusiva), todos com título de doutorado e experiência em educação superior.

Após a avaliação dos juízes, dois grupos focais foram realizados com oito estudantes, excluindo aqueles que participaram das entrevistas. O objetivo principal do grupo focal foi avaliar a clareza e a compreensão dos itens, das instruções e das opções de resposta da escala do tipo *Likert*, garantindo que fossem adequadas ao público a que o questionário se destina.

Análise Psicométrica dos Itens

A versão preliminar do QEE-ES foi aplicada a uma amostra composta por 503 estudantes, sendo 51,7% do sexo feminino ($n = 260$), 47,5% do sexo masculino ($n = 239$) e 0,2% não binários ($n = 1$), havendo três estudantes que não preencheram este campo. A idade dos estudantes oscilou entre 18 e 77 anos ($M = 26,34$; $DP = 9,31$). Quanto à autodeclaração racial/étnica, 47% declararam-se brancos ($n = 235$), 51,8% pretos ou pardos ($n = 259$), 1,2% amarelos ($n = 6$) e 0,6% não responderam ($n = 3$); 4,6% dos participantes ($n = 23$) informaram possuir deficiência, incluindo deficiência intelectual, auditiva, física e TEA.

No que se refere à forma e à modalidade de acesso, predominou o ingresso por ampla concorrência ($n = 258$; 51,3%), considerando Sisu e vestibular, seguido pelo sistema de cotas ($n = 211$; 42,0%); as demais formas corresponderam ao reingresso ($n =$

15; 3%), à transferência externa (n = 6; 1,2%), ao ingresso como portador de diploma (n = 6; 1,2%) e à transferência interna (n = 4; 0,8%), havendo três estudantes que não informaram. Quanto ao turno, observou-se maior concentração no noturno (n = 224; 44,5%) e no integral (n = 196; 39,0%), seguidos pelo matutino (n = 52; 10,3%) e pelo vespertino (n = 31; 6,2%). Em relação à área de conhecimento, destacaram-se as Engenharias (n = 129; 25,6%) e as Ciências Exatas e da Terra (n = 126; 25,0%), seguidas por Linguística, Letras e Artes (n = 67; 13,3%), Ciências Sociais Aplicadas (n = 64; 12,7%), Ciências Biológicas (n = 39; 7,8%), Ciências Humanas (n = 37; 7,4%), Ciências da Saúde (n = 34; 6,8%) e Ciências Agrárias (n = 7; 1,4%).

Para a análise das propriedades psicométricas, realizou-se uma *Análise Fatorial Exploratória (AFE)*. A consistência interna dos fatores foi avaliada pelos coeficientes *Alfa de Cronbach* e *Ômega de McDonald*. As análises estatísticas foram conduzidas no software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 29.

Considerações Éticas

Todos os procedimentos foram aprovados por um Comitê de Ética em Pesquisa, conforme previsto na legislação brasileira, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 73962323.8.0000.5244. A participação dos estudantes ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual apresentou informações sobre a pesquisa, a garantia de sigilo e o direito de desistência a qualquer momento.

Resultados das Análises Para Construção e Validação do Instrumento

De acordo com a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), é conferida ao Estado a corresponsabilidade de promover o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Tanto o artigo 206 da Constituição quanto o artigo 3º da LDB estabelecem princípios fundamentais que incluem a garantia de padrões de qualidade, além da conexão entre a educação, o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Em termos da abordagem, a LDB enfatiza que a educação superior deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Considera-se que as instituições têm o compromisso de promover a criação cultural, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo. A educação superior, portanto, transcende a noção de que seu objetivo é formar profissionais que se adaptem às exigências do mercado, passando a abranger também a formação de sujeitos que contribuam ativamente para o desenvolvimento social e cultural do país (Brasil, 1996). Essa formação integral visa preparar os estudantes para enfrentar desafios complexos, desenvolvendo suas capacidades de inovação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (CNE/CES, 2019), que orientam o planejamento, os conteúdos mínimos e a base comum da educação básica e superior, por sua vez, complementam e aprofundam as orientações da LDB, destacando a necessidade de integrar competências técnicas com habilidades sociais e profissionais, e acrescentam que a formação no ensino superior deve capacitar os estudantes para aprender de forma contínua, comunicar-se de maneira eficaz e resolver problemas complexos de maneira autônoma. Além disso, as diretrizes reforçam que os estudantes desenvolvam uma postura ética e responsável em suas áreas de atuação. Destaca-se, ainda, no documento, a importância do trabalho interdisciplinar, da compreensão dos impactos sociais e ambientais das ações e do compromisso com o desenvolvimento sustentável.

No que se refere ao conceito de engajamento do estudante, Kuh (2009) o define a partir da participação em atividades acadêmicas e sociais, realizadas tanto em sala de aula quanto fora dela. O conceito se apresenta de forma abrangente, envolvendo interações de cunho acadêmico (relacionadas às políticas institucionais e às práticas educacionais), social (pares, docentes e demais colaboradores) e institucional (interação dos estudantes com a instituição, incluindo os serviços de apoio). O engajamento introduz uma abordagem que reúne informações sobre a qualidade das experiências na educação superior, indo ao encontro dos modelos teóricos que caracterizam a interação entre os comportamentos dos estudantes e as percepções da instituição (Kuh *et al.*, 2008; Kuh, 2009).

Em se tratando das categorias e subcategorias dos instrumentos existentes, observa-se em estudos alguns indicadores que compreendem aspectos comuns às ações dos estudantes e das instituições, que podem ser considerados para a avaliação (Coates, 2010; Coates

et al., 2022; Jinghuan *et al.*, 2014; Strydom, Kuh, & Mentz, 2010). Dentre os indicadores, destacam-se a aprendizagem reflexiva e integrativa, as estratégias de aprendizagem, a aprendizagem com pares e corpo docente, a aprendizagem colaborativa, as discussões com os pares, além das práticas de ensino eficazes e do ambiente do campus. Para além desses indicadores, amplamente reportados, nota-se, também, uma maior aproximação aos aspectos relacionados à preparação profissional e a outras variáveis de natureza estrutural, com vistas a aprofundar a compreensão dos comportamentos nos quais incidem dimensões cognitivas, emocionais e motivacionais (Kuh, 2008; Kuh; O'Donnell, 2013; Xu *et al.*, 2020).

As entrevistas com os estudantes reforçaram o entendimento de que as interações sociais e acadêmicas entre os pares são fundamentais para o engajamento no ensino superior. De acordo com os participantes, essas interações proporcionam um ambiente de troca de experiências e construção de conhecimento, além de funcionarem como uma rede de apoio, conforme também aponta Schudde (2019). Os participantes destacaram a importância do vínculo entre colegas, especialmente da colaboração em trabalhos acadêmicos e da ajuda mútua, contribuindo para um senso de pertencimento, motivação e autoeficácia, fatores preditivos da persistência (Tinto, 2017, 2025). Por outro lado, o relacionamento com os docentes também desempenhou um papel crucial, oferecendo orientações

e suporte, além de feedback constante, o que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em diferentes aspectos.

Para além das interações em sala de aula, a participação em projetos de pesquisa, extensão e outras atividades extracurriculares foi amplamente destacada pelos estudantes como um componente importante do engajamento. Para os entrevistados, esses projetos oferecem oportunidades práticas para aplicar conhecimentos adquiridos, desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação e gestão e promover um envolvimento com questões sociais e profissionais mais amplas, aspectos também reportados na literatura sobre experiências educacionais de alto impacto (McDaniel & Van Jura, 2020; Pickenpaugh *et al.*, 2022; Pospisilova & Rohlikova, 2022). A instituição desempenha um papel fundamental ao fornecer essas oportunidades e ao criar um ambiente que estimula a participação e integra os estudantes a distintas experiências.

Categorias e subcategorias da versão preliminar do QEE-ES

A análise criteriosa do escopo previamente delineado possibilitou a definição de uma estrutura inicial para a composição dos itens do questionário, organizada em duas partes: Recursos do Estudante, composta por quatro categorias, e Recursos Institucionais, composta por duas categorias, conforme apresentado no Quadro 1. A primeira parte reuniu 17 itens, e a segunda, 18, totalizando 35 itens.

Quadro 1
Proposta de categorias e subcategorias do QEE-ES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Recursos do estudante	- Estratégias de aprendizagem - Interação com os pares e docentes - Experiências extracurriculares - Motivação acadêmica
Recursos institucionais	- Práticas eficazes - Ambiente de apoio

Fonte: elaborado pelos autores.

A subcategoria Estratégias de Aprendizagem evidencia os comportamentos dos estudantes que buscam maximizar seu desempenho acadêmico por meio de ações intencionais e reflexivas. Os itens desse indicador enfatizam práticas de estudo, como a organização das informações, a revisão de conteúdos, o uso de materiais complementares, a reflexão sobre a aprendizagem, a avaliação do próprio progresso e a gestão do tempo. Em conjunto, essas estratégias indicam uma postura proativa, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como a construção de uma aprendizagem autônoma.

A Interação com os Pares e Docentes destaca a importância da troca de ideias e do trabalho colaborativo no ambiente educacional. Ela reflete como os estudantes se engajam em atividades de grupo, estabelecem conexões interpessoais e compartilham conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Tais comportamentos fortalecem o senso de comunidade, ao promover a construção coletiva do aprendizado, incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais. Essas interações se manifestam por meio de estudos em grupo, da participação em projetos e atividades extracurriculares, bem como em momentos de socialização.

A subcategoria Experiências Extracurriculares representa as experiências que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, além do que é abordado nas disciplinas obrigatórias. Os itens desse componente refletem a interação dos estudantes com professores, colegas, colaboradores e profissionais da área, demonstrando interesse por oportunidades de crescimento, pela discussão de planos de carreira, pela participação em debates institucionais e pelo envolvimento em projetos extracurriculares. Essas ações fortalecem a conexão entre o aprendizado teórico e as aplicações práticas do conhecimento, incentivam o estabelecimento de conexões profissionais e ampliam as oportunidades de formação, contribuindo para uma experiência educacional enriquecedora e alinhada às demandas do mercado de trabalho.

Os itens referentes à Motivação Acadêmica representam aspectos do engajamento mais relacionados a comportamentos que refletem positivamente aspectos cognitivos e metacognitivos voltados à aprendizagem e à busca pelo sucesso acadêmico. Nessa subcategoria, a percepção de capacidade para enfrentar desafios acadêmicos, a motivação propriamente dita e o valor que é atribuído ao curso, assim como à experiência de formação, consistem em aspectos fundamentais.

Os itens relacionados às Práticas Eficazes, que integram a categoria Recursos Institucionais, por sua vez, referem-se às metodologias pedagógicas adotadas pelos professores e pela instituição. A estruturação organizada dos conteúdos, a clareza nos critérios de avaliação, a diversificação das metodologias avaliativas e o feedback contínuo sobre o desempenho dos estudantes são componentes que sustentam a aprendizagem. Além disso, o incentivo ao aprimoramento cultural, político, social, econômico e ambiental evidencia um compromisso com uma formação ampla. As atividades extracurriculares, bem como os projetos de pesquisa e extensão, também desempenham um papel crucial ao integrar a aprendizagem acadêmica com a resolução de problemas reais de diversas naturezas.

Seja em atividades obrigatórias ou não obrigatórias, entende-se que a abordagem de temas como diversidade e sustentabilidade, tanto em nível local quanto global, amplia a formação acadêmica e prepara os estudantes para desafios futuros. A inclusão de temas mais amplos nas diversas situações de aprendizagem reforça e amplia o escopo da formação acadêmica dos estudantes, exigindo-lhes uma postura crítica e reflexiva.

Se a promoção de estratégias para expandir as oportunidades de acesso à educação superior é fundamental para a democratização do ingresso, tais ações não podem ser dissociadas de reflexões sobre a diversidade do público atendido pelas instituições. Por conseguinte, os serviços de apoio às dificuldades acadêmicas, sociais e/ou psicológicas dos estudantes fazem-se necessários. O apoio institucional estende-se à oferta de suporte acadêmico, por meio do acesso a bibliotecas, laboratórios e plataformas virtuais que favorecem a aprendizagem, garantindo recursos básicos para o sucesso educacional. Ademais, os espaços de convivência também foram considerados para favorecer a interação, promovendo trocas interpessoais que enriquecem tanto o desenvolvimento social quanto o acadêmico.

Validação de Conteúdo do QEE-ES

Uma vez obtidos os conjuntos de itens do *QEE-ES*, estes foram estruturados no formulário de avaliação e, posteriormente, submetidos aos juízes, que avaliaram tanto as orientações iniciais do instrumento quanto o conteúdo dos itens. As orientações do instrumento foram avaliadas de forma descritiva, enquanto

os itens foram avaliados segundo a classificação do método de Lawshe (1975), sendo: (1) Essencial: o item é indispensável para medir o construto; (2) Útil, mas não essencial: o item pode ser útil, mas não é crucial; e (3) Não necessário: o item não contribui para medir o construto.

Após a coleta das respostas, foi calculado o *Content Validity Ratio (CVR)* para cada item (Lawshe, 1975). A fórmula do *CVR* utilizada foi $CVR = (n - N/2) / (N/2)$, onde: n = número de especialistas que consideraram o item essencial; e N = número total de especialistas que participaram da avaliação. O valor do *CVR* varia de -1 a 1, sendo que valores próximos de 1 indicam uma maior concordância entre os especialistas sobre a relevância do item. Se o *CVR* for zero ou negativo, significa que menos da metade dos especialistas consideraram o item essencial. Como resultado, a maioria dos itens atingiu valor 1 no *CVR*, exceto os itens 1, 13 e 16, que apresentaram valor de 0,66, e o item 17, que obteve valor 0. Em seguida, os valores obtidos para cada item foram comparados com a tabela crítica, que leva em consideração o número de juízes. Como participaram sete especialistas, o *CVR* crítico adotado foi 0,99. De acordo com o método, se o *CVR* de um item for igual ou superior ao valor crítico da tabela, o item é considerado válido; caso contrário, deve ser revisado ou eliminado do instrumento.

Com base nos resultados do *CVR*, os itens 1, 13, 16 e 17 foram revisados conforme os critérios de validade, realizando ajustes para melhorá-los. Entretanto, para garantir a validade dos itens ajustados, estes foram novamente submetidos à avaliação dos juízes, tendo estes, posteriormente, alcançado o valor 1 ($CVR > 0,99$), sendo, portanto, considerados para a composição do instrumento. Ao final desse procedimento, foi realizado o cálculo do *Content Validity Index (CVI)*. O *CVI* é a média dos valores de *CVR* de todos os itens da escala, representado pela equação: $CVI = \text{média dos}$

CVR de todos os itens. O *CVI* geral foi utilizado para avaliar a validade de conteúdo do instrumento como um todo. O resultado obtido foi 1.

O grupo focal, por sua vez, foi composto por oito estudantes, convidados a integrar o grupo de forma voluntária, assegurando o cumprimento dos requisitos éticos previstos no TCLE, conforme previsto nos procedimentos metodológicos. O encontro teve início com uma breve introdução e apresentação do documento a ser discutido. Em seguida, os participantes foram incentivados a discutir abertamente a clareza dos itens, exemplificando aspectos que consideraram confusos ou que necessitavam de ajustes para melhor compreensão. Na etapa seguinte, os participantes forneceram suas opiniões sobre a clareza das instruções e a adequação das opções de resposta do questionário, verificando se os cinco pontos de cada item se aplicavam ao sentido da intensidade da experiência vivenciada. O grupo focal foi encerrado com agradecimentos aos participantes e com a solicitação de comentários finais, reforçando a importância do feedback recebido para o aprimoramento do instrumento.

Como resultado do processo adotado, obteve-se um modelo ajustado, composto pelas duas categorias e pelas respectivas subcategorias inicialmente identificadas, mantendo-se também a quantidade de itens atribuída a cada parte.

Resultados das Análises Psicométricas da Escala

Na Tabela 1 apresenta-se a distribuição dos resultados dos itens, apontando, nomeadamente, os valores mínimo e máximo, a média e o desvio-padrão, assim como os coeficientes de assimetria e de curtose da distribuição. Em linha com a generalidade dos investigadores, mesmo assumindo tratar-se de variáveis de métrica ordinal, optou-se pelo recurso à estatística paramétrica no estudo da distribuição dos resultados por maior afinidade dos leitores com tais coeficientes.

Tabela 1
Distribuição dos resultados nos itens da parte 1 do QEE-ES (Recursos Pessoais)

ITENS	MIN-MAX	M	DP	ASSIM.	CURT.
1) Consulto o cronograma de atividades e os planos do curso/ensino.	1 - 5	3,68	1,09	-0,507	-0,310
2) Busco organizar os conteúdos apresentados nas aulas.	1 - 5	4,02	1,01	-0,922	0,394
3) Dedico tempo fora da sala de aula para revisar os conteúdos abordados.	1 - 5	3,85	1,11	-0,675	-0,456
4) Analiso de forma reflexiva os conteúdos abordados no curso.	1 - 5	3,98	1,00	-0,842	0,183
5) Utilizo materiais complementares para compreender e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas.	1 - 5	3,97	1,13	-0,946	0,093
6) Participo de atividades em grupo com os colegas de sala de aula.	1 - 5	3,95	1,27	-0,972	-0,243
7) Faço perguntas e/ou compartilho conhecimentos das disciplinas com os colegas e professores.	1 - 5	3,90	1,15	-0,761	-0,450
8) Converso com os colegas e/ou professores sobre assuntos do curso e/ou conteúdo das disciplinas.	1 - 5	4,07	1,07	-0,984	0,157
9) Participo de atividades e projetos extracurriculares.	1 - 5	3,37	1,48	-0,331	-1,290
10) Participo de discussões em grupo promovidas na instituição.	1 - 5	2,60	1,35	0,413	-0,953
11) Converso com os professores e/ou colaboradores (servidores, funcionários) sobre planos de atuação profissional.	1 - 5	2,78	1,38	0,211	-1,177
12) Interajo com profissionais que atuam na área do curso que realizo.	1 - 5	3,34	1,43	-0,283	-1,252
13) Valorizo o curso que realizo e reconheço sua importância para o meu desenvolvimento.	1 - 5	4,60	0,80	-2,399	6,181
14) Sinto-me motivado nas atividades que realizo no curso.	1 - 5	3,75	1,19	-0,751	-0,290
15) Acredito que sou capaz de atender as demandas e desafios acadêmicos do curso.	1 - 5	4,01	1,04	-0,812	-0,099
16) Avalio regularmente o meu progresso no curso e busco identificar áreas de melhoria.	1 - 5	3,96	1,13	-0,916	0,014
17) Interajo socialmente com colegas do curso fora da sala de aula.	1 - 5	3,92	1,28	-0,900	-0,414

Legenda: Mínimo e Máximo = Min-Max; Média: M.; Desvio Padrão: DP; Assimetria = Assim.; Curtose = Curt.
 Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados obtidos apontam para uma boa dispersão de respostas dos estudantes, situando-se o leque de respostas, em todos os itens, entre os valores 1 e 5, ou seja, mínimo e máximo teóricos da escala *Likert* usada nas suas respostas. A média situou-se ligeiramente acima de 3, o ponto intermédio da escala, denotando uma tonalidade positiva dos estudantes na avaliação do conteúdo dos itens. O item 13, “Valorizo o curso que realizo e reconheço sua importância para o meu desenvolvimento”, apresenta uma média próxima do limite máximo, denotando uma alta concentração

de respostas dos estudantes nos pontos 4 e 5 da escala. Nesta altura, este item apresenta menor dispersão, ou valor de desvio-padrão, e coeficientes de assimetria e de curtose mais elevados. Acresce que os coeficientes de assimetria e de curtose nos demais itens não ultrapassam a unidade, sugerindo uma distribuição gaussiana de valores.

Na Tabela 2 apresenta-se a distribuição dos resultados para os 18 itens que integram a parte 2 do questionário (recursos institucionais). Os elementos da Tabela 2 repetem os utilizados na Tabela 1.

Tabela 2
Distribuição dos resultados nos itens da parte 2 do QEE-ES (Recursos Institucionais)

ITENS	MIN. MAX	M	DP	ASSIM.	CURT.
1) O conteúdo das disciplinas é estruturado de forma organizada.	1 - 5	3,63	1,11	-0,520	-0,408
2) O curso promove interligações dos conteúdos entre as disciplinas cursos e/ou projetos.	1 - 5	3,59	1,20	-0,590	-0,489
3) A abordagem dos conteúdos é implementada de forma a facilitar o aprendizado.	1 - 5	3,36	1,17	-0,356	-0,647
4) As orientações para a realização das atividades acadêmicas são claramente explicadas.	1 - 5	3,54	1,17	-0,475	-0,588
5) A instituição promove atividades de apresentação de trabalho pelos estudantes.	1 - 5	4,06	1,15	-1,133	0,418
6) Os professores dão retorno sobre o desempenho dos estudantes nas atividades e avaliações.	1 - 5	3,67	1,16	-0,525	-0,631
7) A instituição incentiva a participação em atividades que envolvem a prática de pesquisa.	1 - 5	3,72	1,27	-0,683	-0,551
8) A avaliação das aprendizagens recorre a metodologias diversas.	1 - 5	3,42	1,28	-0,399	-0,848
9) As atividades de ensino incorporam o uso de novas tecnologias.	1 - 5	3,33	1,28	-0,283	-0,979
10) As questões sobre diversidade e sustentabilidade, por exemplo a nível social e ambiental, são abordadas no curso.	1 - 5	3,47	1,31	-0,468	-0,863
11) As atividades de ensino favorecem a compreensão mais abrangente dos conteúdos recorrendo a uma variedade de informações.	1 - 5	3,56	1,12	-0,414	-0,512
12) A instituição estimula nos estudantes o interesse pela sua formação contínua e valorização profissional.	1 - 5	3,79	1,23	-0,742	-0,469
13) A instituição promove atividades para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	1 - 5	3,71	1,22	-0,699	-0,441
14) O conhecimento adquirido no curso é aplicado a situações reais do cotidiano.	1 - 5	3,79	1,17	-0,775	-0,225
15) A instituição utiliza ambientes virtuais de aprendizagem.	1 - 5	3,67	1,21	-0,589	-0,651
16) A instituição proporciona aos estudantes o uso da biblioteca e dos laboratórios do campus.	1 - 5	4,51	0,91	-2,073	4,033
17) A instituição dispõe de espaços de convivência para os estudantes.	1 - 5	4,12	1,02	-1,160	1,237
18) A instituição está atenta às dificuldades dos estudantes e oferece apoio (acadêmico, social e/ou psicológico) quando necessário.	1 - 5	3,40	1,33	-0,308	-1,050

Legenda: Mínimo e Máximo = Min-Max; Média: M.; Desvio Padrão: DP; Assimetria = Assim.; Curtose = Curt.

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados sugerem uma boa dispersão de respostas por parte dos estudantes, ou seja, em todos os itens, os valores mínimo e máximo da escala *Likert* usada (1 e 5) são encontrados na distribuição das respostas. As médias situam-se um pouco acima do valor intermédio da escala, sugerindo uma percepção positiva dos estudantes a propósito dos recursos e práticas de ensino das instituições que frequentam. O item 16, “A instituição proporciona aos estudantes o uso da biblioteca e dos laboratórios do campus”, apresenta uma média mais elevada, já próxima do limite superior da escala ($M = 4,51$), sugerindo maior percentagem de respostas nos valores 4 e 5 da escala *Likert*. Esta situação se reflete numa diminuição do índice de

Dispersão das Respostas, e os coeficientes de assimetria e de curtose neste item são superiores à unidade (uma distribuição que se afasta da distribuição normal ou gaussiana). Também o item 17, “A instituição dispõe de espaços de convivência para os estudantes”, apresenta média mais elevada e valores de curtose e de assimetria ligeiramente superiores à unidade. A análise fatorial que se segue destes itens irá permitir decidir da sua manutenção ou supressão (o conteúdo dos itens parece não diferenciar as instituições).

O próximo passo, voltado à análise da validade das duas partes do questionário, consistiu na avaliação de sua dimensionalidade. Para tanto, realizou-se uma *AFE* das intercorrelações entre os itens, utilizando o

método dos componentes principais. Nas situações em que mais de um fator emergiu — ou seja, com valores próprios iguais ou superiores a um —, procedeu-se à rotação *promax* dos eixos. Para a definição da associação dos itens aos respectivos fatores, adotou-se como critério uma saturação (*loading*) igual ou superior a 0,40.

Relativamente aos 17 itens da parte 1 do questionário, os valores iniciais indicativos da fatorização dos itens foram: *Kaiser-Meyer-Olkin* de adequação de

amostragem (*KMO*) = 0,887 e teste de esfericidade de *Bartlett* = 2.824,590, *gl* = 136, *p* < 0,001, ou seja, nos dois casos, favoráveis à fatorização dos itens. Na Tabela 3 apresenta-se a vinculação dos itens aos quatro fatores isolados (com valor-próprio superior à unidade), indicando o respectivo coeficiente de saturação. A última coluna da Tabela 3 indica a percentagem de variância do item explicada pelos fatores (comunalidade ou *h2*).

Tabela 3
Saturações dos itens da parte 1 do QEE-ES nos quatro fatores (Recursos Pessoais)

ITENS	F1	F2	F3	F4	h2
3) Dedico tempo fora da sala de aula para revisar os conteúdos abordados.	0,79				0,65
5) Utilizo materiais complementares para compreender e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas.	0,75				0,59
2) Busco organizar os conteúdos apresentados nas aulas.	0,69				0,59
4) Analiso de forma reflexiva os conteúdos abordados no curso.	0,65				0,54
16) Avalio regularmente o meu progresso no curso e busco identificar áreas de melhoria.	0,49			0,41	0,51
1) Consulto o cronograma de atividades e os planos do curso/ensino.	0,41				0,38
6) Participo de atividades em grupo com os colegas de sala de aula.		0,73			0,61
17) Interaço socialmente com colegas do curso fora da sala de aula.		0,71			0,57
8) Converso com os colegas e/ou professores sobre assuntos do curso e/ou conteúdo das disciplinas.		0,69			0,65
7) Faço perguntas e/ou compartilho conhecimentos das disciplinas com os colegas e professores.		0,68			0,63
11) Converso com os professores e/ou colaboradores (servidores, funcionários) sobre planos de atuação profissional.			0,78		0,67
10) Participo de discussões em grupo promovidas na instituição.			0,73		0,62
12) Interaço com profissionais que atuam na área do curso que realizo.			0,64		0,49
9) Participo de atividades e projetos extracurriculares.			0,49		0,43
14) Sinto-me motivado nas atividades que realizo no curso.				0,79	0,74
13) Valorizo o curso que realizo e reconheço sua importância para o meu desenvolvimento.				0,76	0,61
15) Acredito que sou capaz de atender às demandas e desafios académicos do curso.				0,59	0,57

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados da análise fatorial permitiram identificar quatro componentes ou fatores, sendo que o primeiro assume maior relevância ou percentagem de variância explicada. O conjunto dos quatro fatores explica 58,2% da variância dos 17 itens. Face ao valor mais baixo de comunalidade do item 1, “Consulto o cronograma de atividades e os planos do curso/ ensino”, optou-se pela sua retirada, ficando esta parte do questionário com 16 itens. Tomando o conteúdo

dos itens agregados em cada um dos quatro fatores, pôde-se definir a primeira dimensão como “Estratégias de aprendizagem” (5 itens), a segunda dimensão “Interação com colegas e docentes” (4 itens), a terceira dimensão “Experiências extracurriculares” (4 itens) e a quarta dimensão “Motivação académica” (3 itens).

Em seguida, procedeu-se à análise da consistência interna dos itens dentro de cada uma das quatro dimensões identificadas, estimando o coeficiente *alfa de*

Cronbach e o coeficiente *ômega de McDonald*. Nas tabelas de número quatro a sete apresentam-se os coeficientes de correlação item x total corrigido (ritc) para as quatro dimensões, indicando o coeficiente alfa se o item for eliminado (alfa se...). Tomando o conjunto de itens

para cada dimensão, os valores de alfa e de *ômega* mostram-se satisfatórios, pois superiores a 0,70. Por outro lado, em nenhuma das quatro dimensões, o valor do alfa aumenta se algum dos seus itens for eliminado.

Tabela 4
Consistência interna dos cinco itens da dimensão Estratégias de Aprendizagem

ITENS	RITC	ALFA SE...
2) Busco organizar os conteúdos apresentados nas aulas.	0,591	0,744
3) Dedico tempo fora da sala de aula para revisar os conteúdos abordados.	0,633	0,728
4) Analiso de forma reflexiva os conteúdos abordados no curso.	0,590	0,744
5) Utilizo materiais complementares para compreender e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas.	0,521	0,766
16) Avalio regularmente o meu progresso no curso e busco identificar áreas de melhoria.	0,514	0,769

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.
Fonte: dados da pesquisa.

Os coeficientes de correlação corrigidos dos resultados em cada item com o total da dimensão são elevados, registrando-se um coeficiente alfa de 0,79 e um coeficiente *ômega* de 0,79. Olhando para

estes valores, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente alfa final, justificando-se a manutenção dos cinco itens.

Tabela 5
Consistência interna dos quatro itens da dimensão Interação com os Pares e Docentes

ITENS	RITC	ALFA SE...
6) Participo de atividades em grupo com os colegas de sala de aula.	0,582	0,713
7) Faço perguntas e/ou compartilho conhecimentos das disciplinas com os colegas e professores.	0,608	0,699
8) Converso com os colegas e/ou professores sobre assuntos do curso e/ou conteúdo das disciplinas.	0,634	0,690
17) Interajo socialmente com colegas do curso fora da sala de aula.	0,488	0,765

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.
Fonte: dados da pesquisa.

Os coeficientes de correlação corrigidos dos resultados em cada item com o total da dimensão são elevados, registrando-se um coeficiente alfa de 0,77 e um coeficiente *ômega* de 0,76. Olhando para estes

valores, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente alfa final, justificando-se a manutenção dos quatro itens.

Tabela 6
Consistência interna dos quatro itens da dimensão Experiências Extracurriculares

ITENS	RITC	ALFA SE...
9) Participo de atividades e projetos extracurriculares.	0,445	0,690
10) Participo de discussões em grupo promovidas na instituição.	0,566	0,617
11) Converso com os professores e/ou colaboradores (servidores, funcionários) sobre planos de atuação profissional.	0,544	0,629
12) Interaço com profissionais que atuam na área do curso que realizo.	0,464	0,677

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.
Fonte: dados da pesquisa.

Os coeficientes de correlação corrigidos dos resultados em cada item com o total da dimensão são elevados, registrando-se um coeficiente alfa de 0,72 e um coeficiente ómega de 0,71. Olhando para

estes valores, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente alfa final, justificando-se a manutenção dos quatro itens.

Tabela 7
Consistência interna dos três itens da dimensão Motivação Acadêmica

ITENS	RITC	ALFA SE...
13) Valorizo o curso que realizo e reconheço sua importância para o meu desenvolvimento.	0,517	0,696
14) Sinto-me motivado nas atividades que realizo no curso.	0,632	0,544
15) Acredito que sou capaz de atender às demandas e desafios acadêmicos do curso.	0,546	0,644

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.
Fonte: dados da pesquisa.

Os coeficientes de correlação corrigidos dos resultados em cada item com o total da dimensão são elevados, registrando-se um coeficiente alfa de 0,73 e um coeficiente ómega de 0,76. Olhando para estes valores, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente alfa final, justificando-se a manutenção dos três itens. Assim, tomando o conjunto de itens para cada uma das quatro dimensões, os valores de *alfa* e de *ómega* mostram-se satisfatórios, pois superiores a 0,70. Por outro lado, em nenhuma das quatro dimensões, o valor do alfa aumenta se algum dos seus itens for eliminado. Neste sentido, esta parte do questionário fica composta por 16 itens, ficando a dimensão Estratégias de Aprendizagem com cinco itens, as dimensões Interação com os Pares e Docentes e Experiências Extracurriculares com quatro itens, e a dimensão Motivação Acadêmica com três itens.

Analisando a dimensionalidade dos itens que formam a parte 2 do questionário (recursos institucionais), procedeu-se à AFE seguindo os procedimentos atrás

mencionados a propósito desta mesma análise para os itens da parte 1 (recursos pessoais). Analisando os itens que poderiam fazer emergir um segundo fator, verifica-se que o item 16, “A instituição proporciona aos estudantes o uso da biblioteca e dos laboratórios do campus”, e o item 17, “A instituição dispõe de espaços de convivência para os estudantes”, não saturam no primeiro fator, mas fazem emergir um segundo fator apenas formado por estes itens. Analisando o conteúdo destes dois itens, parece que ambos se reportam a condições básicas de qualquer instituição de ensino superior, ou seja, não reúnem especificidades que possam diferenciar as avaliações dos estudantes. Aliás, ao observar a distribuição dos resultados dos estudantes nestes dois itens (cf. Tabela 2), verifica-se média mais elevada (generalidade dos alunos a pontuar no total acordo), menor dispersão (desvio-padrão) e coeficientes mais elevados de assimetria e curtose. Neste sentido, optou-se por eliminar estes dois itens da parte 2 do questionário, passando a considerar na

análise 16 itens. Na Tabela 8 indica-se a saturação dos itens no único fator isolado (valor próprio de 8,626 e 53,9% de variância dos itens explicada) e o coeficiente de comunalidade (h²). Acrescenta-se que o

valor *Kaiser-Meyer-Olkin* de adequação de amostragem (*KMO*) se situou em 0,960 e o teste de esfericidade de *Bartlett* foi de 4.822,931, *gl* = 120, *p* < 0,001, ou seja, nos dois casos, favoráveis à fatorização dos itens.

Tabela 8
Estrutura fatorial dos 16 itens da parte 2 do QEE-ES (recursos institucionais)

ITENS	F1	h2
1) O conteúdo das disciplinas é estruturado de forma organizada.	0,736	0,542
2) O curso promove interligações dos conteúdos entre as disciplinas, cursos e/ou projetos.	0,752	0,566
3) A abordagem dos conteúdos é implementada de forma a facilitar o aprendizado.	0,803	0,645
4) As orientações para a realização das atividades acadêmicas são claramente explicadas.	0,735	0,541
5) A instituição promove atividades de apresentação de trabalho pelos estudantes.	0,702	0,493
6) Os professores dão retorno sobre o desempenho dos estudantes nas atividades e avaliações.	0,714	0,509
7) A instituição incentiva a participação em atividades que envolvem a prática de pesquisa.	0,754	0,569
8) A avaliação das aprendizagens recorre a metodologias diversas.	0,805	0,648
9) As atividades de ensino incorporam o uso de novas tecnologias.	0,792	0,627
10) As questões sobre diversidade e sustentabilidade, por exemplo, a nível social e ambiental, são abordadas no curso.	0,607	0,368
11) As atividades de ensino favorecem a compreensão mais abrangente dos conteúdos recorrendo a uma variedade de informações.	0,819	0,671
12) A instituição estimula nos estudantes o interesse pela sua formação contínua e valorização profissional.	0,813	0,661
13) A instituição promove atividades para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	0,747	0,558
14) O conhecimento adquirido no curso é aplicado a situações reais do cotidiano.	0,718	0,516
15) A instituição utiliza ambientes virtuais de aprendizagem.	0,545	0,297
18) A instituição está atenta às dificuldades dos estudantes e oferece apoio (acadêmico, social e/ou psicológico) quando necessário.	0,643	0,414

Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, procedeu-se à análise da consistência interna dos itens estimando os coeficientes *Alfa de Cronbach* e *Ómega de McDonald*. Na Tabela 9 apresentam-se os valores corrigidos da correlação de cada item com o total da escala e como fica o valor de *Alfa de Cronbach* caso algum item seja eliminado.

Os coeficientes obtidos (*alfa* = 0,940 e *ómega* = 0,942) são elevados, atestando a consistência ou

homogeneidade interna dos 16 itens retidos na escala (valores claramente superiores a 0,70). Os coeficientes de correlação entre os itens e o total da dimensão a que pertencem são sempre elevados (superiores a 0,40) e, nesse sentido, compreende-se também que nenhum item, se eliminado, faz subir os coeficientes de consistência interna.

Tabela 9
Análise da consistência interna dos 16 itens da parte 2 do questionário (Recursos Institucionais)

ITENS	RITC	ALFA SE...
1) O conteúdo das disciplinas é estruturado de forma organizada.	0,689	0,937
2) O curso promove interligações dos conteúdos entre as disciplinas, cursos e/ou projetos.	0,706	0,937
3) A abordagem dos conteúdos é implementada de forma a facilitar o aprendizado.	0,762	0,936
4) As orientações para a realização das atividades acadêmicas são claramente explicadas.	0,686	0,937
5) A instituição promove atividades de apresentação de trabalho pelos estudantes.	0,656	0,938
6) Os professores dão retorno sobre o desempenho dos estudantes nas atividades e avaliações.	0,668	0,938
7) A instituição incentiva a participação em atividades que envolvem a prática de pesquisa.	0,713	0,937
8) A avaliação das aprendizagens recorre a metodologias diversas.	0,769	0,935
9) As atividades de ensino incorporam o uso de novas tecnologias.	0,756	0,936
10) As questões sobre diversidade e sustentabilidade, por exemplo, a nível social e ambiental, são abordadas no curso.	0,556	0,941
11) As atividades de ensino favorecem a compreensão mais abrangente dos conteúdos recorrendo a uma variedade de informações.	0,783	0,935
12) A instituição estimula nos estudantes o interesse pela sua formação contínua e valorização profissional.	0,775	0,935
13) A instituição promove atividades para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	0,708	0,937
14) O conhecimento adquirido no curso é aplicado a situações reais do cotidiano.	0,674	0,938
15) A instituição utiliza ambientes virtuais de aprendizagem.	0,498	0,942
18) A instituição está atenta às dificuldades dos estudantes e oferece apoio (acadêmico, social e/ou psicológico) quando necessário.	0,596	0,940

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.

Fonte: dados da pesquisa.

Considerações Finais

A abordagem teórica sobre o conceito de engajamento, bem como as categorias e subcategorias identificadas nas escalas analisadas, convergem para indicadores alinhados aos princípios e finalidades estabelecidos para a formação superior no Brasil, conforme observado na análise documental. Tal repertório possibilitou a construção e a distribuição dos itens por meio da organização do questionário em duas partes: Recursos do Estudante e Recursos Institucionais. A análise quantitativa incidiu sobre a apreciação da fiabilidade e da validade dos resultados nos respectivos itens. A *AFE* revelou uma estrutura composta por quatro fatores relacionados aos Recursos do Estudante e por um único fator referente aos Recursos Institucionais. Por sua vez, a consistência interna dos itens, avaliada por meio dos coeficientes *Alfa de Cronbach* e *Ômega de McDonald*, situou-se acima de 0,70.

Assim, as análises preliminares sugerem que o *QEE-ES* assegura resultados com suficiente precisão e validade interna para avaliar o engajamento do estudante no ensino superior. Logo, a verificação de duas dimensões diferenciadas e entendidas como complementares na análise do engajamento (recursos pessoais

dos estudantes e recursos institucionais) oferece um referencial analítico para a investigação das práticas educacionais e para informar políticas institucionais em favor do engajamento, da permanência e do sucesso acadêmico dos estudantes no Ensino Superior.

Considerando a heterogeneidade do sistema de ensino superior brasileiro, marcada por diferenças institucionais e regionais, recomenda-se a realização de estudos adicionais com amostras mais diversificadas e representativas, a fim de fortalecer as evidências de validade e de precisão do instrumento. Embora o *QEE-ES* não incorpore itens específicos sobre raça, gênero, deficiência ou trajetórias escolares, tal opção não implica a desconsideração dessas dimensões. Ao contrário, parte-se do pressuposto de que as condições de engajamento avaliadas pelo instrumento são vivenciadas de forma desigual por diferentes grupos sociais. Entende-se que a aplicação do *QEE-ES* permite identificar padrões diferenciados de resposta, possibilitando análises comparativas que evidenciem desigualdades estruturais e institucionais que atravessam as experiências dos estudantes. Além disso, reconhece-se que instrumentos psicométricos possuem limites interpretativos, razão pela qual seus resultados devem ser articulados a análises qualitativas.

Da mesma forma, futuras investigações, contemplando análises fatoriais confirmatórias e a correlação do engajamento com variáveis relacionadas à satisfação e ao sucesso acadêmico dos estudantes, poderão contribuir para o aprimoramento contínuo do instrumento e para a ampliação da compreensão sobre os fatores que promovem o engajamento e seus impactos na permanência e no sucesso acadêmico, considerando a diversidade do público do ensino superior, por meio de amostras devidamente equilibradas em relação a essa diversidade.

Referências

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207. <https://hdl.handle.net/1822/12080>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: uma revisão e conceituação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, K. (2022). Increasing undergraduate student satisfaction in Higher Education: the importance of relational pedagogy. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 490-503. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985980>
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil (2004). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2022). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF.
- Canal, C. P. P., & Almeida, L. S. (2023). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: Desafios pessoais e institucionais. In A. Osti, C. Fior, C. P. P. Canal, & L. S. Almeida (Eds.), *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. Pedro & João Editores. <https://www.doi.org/10.51795/9786506950>
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chipchase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Clothier, P., Klupp, N., Coelho, G. R., & Amantes, A. (2014). A influência do engajamento sobre a evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(1), 48-72.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60(1), 1-17. <http://www.jstor.org/stable/40784042>
- Coates, H., Gao, X., McCormick, A. C., Guo, F., & Shi, J. (2022). Charting research on student engagement. In H. Coates, X. Gao, F. Guo, & J. Shi (Eds.), *Global Student Engagement*. Routledge.
- Coimbra, C. L., Silva, L. B. E., & Costa, N. C. D. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, 47, e228764. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>
- Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior (2019). Parecer CNE/CES nº 334/2019: Institui a orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores. Ministério da Educação.
- Deng, Z., & Yang, Z. (2025). Exploring the impact of online education on student engagement in Higher Education in post-COVID-19: what students want to get? *Frontiers in Psychology*, 16, 1574886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1574886>
- Denovan, A., Dagnall, N., Macaskill, A., & Papageorgiou, K. (2020). Future time perspective, positive emotions and student engagement: A longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1533-1546. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616168>
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 23-42.

- Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Liber Livro.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 2(4), 31–41.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, 19(1), 7–17. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59, 448–460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43, 555–575. <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
- Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (2015). *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed.
- Jinghuan, S., Wen, W., Yifei, L., & Jing, C. (2014). China college student survey (ccss): breaking open the black box of the process of learning. *International Journal of Chinese Education*, 3(1), 132–159. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340033>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24–32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5–20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Kuh, G. D. (2016). Making learning meaningful: engaging students in ways that matter to them. *New Directions for Teaching and Learning*, 145, 49–56. <https://doi.org/10.1002/tl.20174>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Masika, R., & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 138–150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>
- Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1). <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012>
- McDaniel, A., & Van Jura, M. (2020). High-impact practices: evaluating their effect on college completion. *Journal of College Student Retention*, 24(3), 740–757. <https://doi.org/10.1177/1521025120947357>
- Oliveira, E. T., Caldini, C., & Coutinho, C. (2023). Definição de engajamento estudantil no ensino superior: Um estudo bibliométrico. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 28, e023009. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100009>
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2022). A satisfação acadêmica no contexto do ensino superior brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 17(3), 1558–1576. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16088>
- Pace, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. Improving teaching and institutional quality. *Current Issues in Higher Education*, 1, 10–19.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM & IBAPP.

- Pickenpaugh, E. N., Yoast, S. R., Baker, A., & Vaughan, A. L. (2022). The role of first-year seminars and first-year college achievement for undeclared students. *Higher Education*, 83, 1063–1077. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00279-0>
- Pospisilova, L., & Rohlikova, L. (2022). Reforming higher education with ePortfolio implementation, enhanced by learning analytics. *Computers in Human Behavior*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107449>.
- Schudde, L. (2019). Short- and long-term impacts of engagement experiences with faculty and peers at community colleges. *Review of Higher Education*, 42(2), 385–426. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0001>
- Silva, G. P. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18[s.n.], 311–333.
- Silva, P. T. F. E., & Sampaio, L. M. B. (2022). Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. *Revista de Administração Pública*, 56(5), 603–631. <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034>
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1–8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Tinto, V. (2025). Student persistence through a different lens. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, (S.1.), 26(4), 959–969. <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>
- Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: the overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50(4), 407–428. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0077>
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697–708. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901956>

Recebido em 13/04/2025

Aceito em 11/02/2026



SEÇÃO II
Inclusão no Ensino Superior

PSICOLOGIA ESCOLAR E DOCÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Camila Alves Fior¹; <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal²; <https://orcid.org/0000-0003-2342-1302>

Soely Aparecida Jorge Polydoro³; <https://orcid.org/0000-0003-4823-3228>

Resumo

A ampliação do acesso e a diversidade dos estudantes desafiam as instituições de ensino superior a implementar políticas de permanência. Para tanto, a contribuição de distintos profissionais é necessária, com destaque para os psicólogos escolares. Embora a atuação da Psicologia já esteja presente nos serviços de apoio ao estudante, reconhece-se que a contribuição de psicólogos para o desenvolvimento profissional de professores poderá cooperar com a inclusão educacional, devido aos impactos diretos na sala de aula e nas vivências acadêmicas. Soma-se que a formação de professores deve dialogar com o contexto educativo e o conhecimento dos desafios enfrentados pelos estudantes é um caminho para o entendimento das instigações vinculadas à docência. O objetivo deste artigo é discutir as contribuições da Psicologia Escolar e seus compromissos para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior, a partir da identificação das experiências associadas à prática docente vividas por estudantes no primeiro ano de graduação. Para tanto, foi realizada uma investigação qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com oito estudantes ao final do primeiro ano. Dos relatos emergiram três temas: as decisões pedagógicas; a relação professor-aluno; as exclusões vividas em sala de aula. Tais temas descrevem as possibilidades de aproximações da psicologia com o desenvolvimento profissional docente, atentando-se para que as ações formativas valorizem as experiências prévias dos educadores e pautem-se em ações coletivas e reflexivas. Para suportar a proposição de ações voltadas à formação dos professores, outras investigações que destaquem a narrativa dos educadores sobre os desafios presentes na docência universitária são sugeridas.

Palavras-chave: ensino superior, interação professor-aluno, inclusão escolar, formação de professores, psicologia educacional.

School Psychology and University Teaching: Contributions and Issues to Social Inclusion

Abstract

Widening access and the increasing diversity of the student population raise important issues for higher education institutions regarding the implementation of student retention policies. In this context, the involvement of multiple professional groups is essential, with particular emphasis placed on the role of school psychologists. Although psychological services are already integrated into student support structures, psychologists' contributions to faculty professional development are recognized as a means of fostering educational inclusion, given their direct impact on classroom practices and students' academic experiences. Teacher education must be responsive to the educational context, and understanding the challenges faced by students is a key pathway to understanding the demands of teaching. This article examines the contributions of School Psychology and its commitments to the professional development of higher education faculty by identifying first-year students' experiences related to teaching practices. A qualitative study was conducted based on semi-structured interviews with eight students at the end of their first year. Three themes were identified in the participants' accounts: pedagogical decision-making, teacher-student relationships, and experiences of exclusion in the classroom. These themes indicate potential points of articulation between psychology and faculty professional development, underscoring the importance of designing professional learning initiatives that build upon

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; cafior@unicamp.br

2 Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória – ES – Brasil; claudia.pedroza@ufes.br

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; soelypolydoro@gmail.com

educators' prior experiences and are grounded in collective and reflective practices. To further inform the development of initiatives aimed at faculty professional education, additional research focusing on teachers' narratives regarding the challenges inherent in university teaching is warranted.

Keywords: higher education, teacher student interaction, school inclusion, teacher education, educational psychology.

Psicología Escolar y Docencias Universitarias: Contribuciones y Desafíos para la Inclusión Social

Resumen

La ampliación del acceso y la creciente diversidad del estudiantado invitan a las instituciones de educación superior a implementar políticas de permanencia. En este sentido, la contribución de distintos profesionales resulta necesaria, destacándose el papel de los psicólogos escolares. Aunque la actuación de la Psicología ya está presente en los servicios de apoyo al estudiante, se reconoce que la contribución de los psicólogos al desarrollo profesional del profesorado puede favorecer la inclusión educativa, debido a sus impactos directos en el aula y en las experiencias académicas del estudiantado. La formación docente debe dialogar con el contexto educativo, y el conocimiento de los desafíos que enfrentan los estudiantes constituye una vía clave para comprender las demandas vinculadas a la docencia. Este artículo analiza las contribuciones de la Psicología Escolar y sus compromisos con el desarrollo profesional del profesorado de educación superior, a partir de la identificación de experiencias relacionadas con la práctica docente vividas por estudiantes de primer ingreso. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas con ocho estudiantes al finalizar el primer año. De los relatos emergieron tres temas: las decisiones pedagógicas, la relación profesor–estudiante y las experiencias de exclusión en el aula. Estos temas describen posibles puntos de articulación entre la Psicología y el desarrollo profesional docente, subrayando la importancia de que las acciones formativas valoren las experiencias previas de los educadores y se fundamenten en prácticas colectivas y reflexivas. Para respaldar la formulación de acciones orientadas a la formación del profesorado, se sugieren futuras investigaciones que enfatizen las narrativas de los docentes acerca de los desafíos presentes en la docencia universitaria.

Palabras clave: educación superior, interacción profesor-estudiante, inclusión escolar, formación de profesores, psicología educacional.

Introdução

Tem-se como ponto de partida a consideração das distintas políticas e legislações derivadas da redemocratização política do Brasil, a partir de 1985, e que marcaram o início das transformações vividas no ensino superior (ES). Destacam-se a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito social e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996). Somam-se o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), voltado à expansão do acesso e à garantia de permanência de estudantes nas universidades federais; o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) direcionados às instituições privadas.

Para além da expansão do ES brasileiro, era urgente o estabelecimento de políticas de combate ao elitismo presente nas universidades públicas,

ampliando o acesso às pessoas egressas da educação básica pública, de baixa renda, negras e indígenas (Heringer & Carreira, 2023; Trevisol et al., 2023). Sem desprezar o papel de ações isoladas de políticas de ações afirmativas em instituições nacionais (Heringer & Carreira, 2023; Trevisol et al., 2023), somente em 2012, após lutas de coletivos e diante de resistências, foi aprovada a Lei nº 12.711/12, também conhecida como Lei de cotas. Essa legislação e suas complementares tornaram obrigatória a reserva de vagas nas instituições federais para estudantes oriundos do ensino médio público, aos estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (Brasil, 2012, 2023). Passados dez anos da aprovação da Lei de Cotas, há de se admitir avanços no que diz respeito à democratização do ES público brasileiro, especificamente o ingresso de estudantes que historicamente estiveram pouco representados nesse nível de ensino e que afirmam a efetividade de tal legislação e de outras políticas afirmativas que

foram implementadas ao longo do período (Heringer & Carreiras, 2023; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024).

Mesmo com resultados bastante favoráveis, deve-se reconhecer que a democratização do acesso a esse nível de ensino está em construção. A efetiva inclusão social no ES só ocorrerá se as políticas de acesso estiverem acompanhadas por ações que viabilizem a permanência e a conclusão dos cursos (Heringer, 2018), o que pressupõe o oferecimento de igualdade de oportunidades para todas as pessoas que ingressam na graduação. A promoção da permanência e da conclusão do curso deve ser acompanhada de respostas distintas às diversas variáveis que influenciam a trajetória acadêmica dos estudantes (Fior & Almeida, 2023).

Heringer (2018, p. 12) pontua que a presença de tais condições ocorre por meio de ações institucionais e pela “disposição dos atores envolvidos, principalmente gestores, docentes, funcionários e colegas que possibilitem a efetiva inserção destes estudantes na vida universitária”. Para tanto, distintos profissionais, tais como pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, têm sido chamados para auxiliar nesse diálogo e na edificação das transformações de um ES elitizado para um contexto democrático e inclusivo.

Apesar da presença de ações pontuais, no contexto nacional, a regulamentação de um programa de apoio aos estudantes foi implementada no ano de 2010, com o Decreto no. 7234/10, que dispôs sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), posteriormente regulamentado pela Lei n. 14.914/24 (Brasil, 2024, Graciola et al., 2025). Essa legislação visa diminuir os efeitos das desigualdades sociais e viabilizar a democratização das condições de permanência no ES, além de reduzir as taxas de reprovação, de evasão e buscar a inclusão de todas as pessoas, por meio de ações de assistência voltadas para o suporte material como moradia, alimentação, transporte, além de outros apoios como a atenção à saúde, ao esporte e apoio pedagógico.

No que se refere à Lei 14.914/24, alguns limites são apresentados, como o fato de ser direcionada aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não atingir a totalidade de estudantes que hoje acessam o ES. Apesar disso, é um programa exitoso no apoio às distintas demandas trazidas pelos estudantes, em especial aos que acessam esse nível de ensino por meio de ações afirmativas, e auxiliam a construção de um ES democrático e plural (Dias et al., 2020, Macedo

& Soares, 2020). A diversidade de ações implementadas pelos serviços de apoio ao estudante e o impacto para sua permanência encontram-se documentados na literatura (Dias et al., 2020). Outro marco do PNAES está na previsão de distintos profissionais que devem atuar de maneira interdisciplinar junto à assistência estudantil, incluindo o psicólogo (Dias et al., 2020).

No Brasil, a ausência de documentos oficiais e as escassas investigações científicas dificultam uma demarcação histórica e precisa sobre quando se deu a inserção da Psicologia na educação superior (Moura & Facci, 2016). Mesmo reconhecendo que a presença da Psicologia nos serviços de assistência estudantil antecede o PNAES, tal legislação trouxe uma ampliação do número de psicólogos nas instituições de ES e, conseqüentemente, questionamentos sobre a formação dos profissionais, bem como sobre os fins e os compromissos de sua atuação (Moura & Facci, 2016, Santos et al., 2015).

Em síntese, as últimas décadas caracterizaram-se por um esforço, mediado por políticas públicas voltadas para a expansão do ES, de ampliação do acesso e da permanência dos estudantes. Essas mudanças não se restringem a aspectos quantitativos, mas alteram a natureza da experiência acadêmica e do processo formativo, o que implica novas exigências aos docentes. No entanto, esse cenário de políticas públicas não focaliza a formação do professor para atuação no ES ou confere apoio para a docência. Mobilizado por tais reflexões e com o reconhecimento da relevância do trabalho docente na transformação do cotidiano universitário, este texto problematiza as contribuições da Psicologia Escolar e seus compromissos junto ao desenvolvimento profissional de professores, a partir da identificação de experiências associadas à prática docente vividas por estudantes ingressantes. Para tanto, são apresentadas considerações sobre as docências universitárias e a formação dos professores. Na sequência são descritas as aproximações da Psicologia Escolar com as demandas do ES. Uma vez que a formação de professores deve estar alinhada ao contexto educativo e o conhecimento das vivências dos distintos atores, inclusive de estudantes, pode cooperar com a apreensão dos desafios presentes na docência, há o relato de uma investigação com alunos ingressantes. Os resultados da investigação são discutidos a partir de aspectos importantes a serem trabalhados junto às docências universitárias, seguidos por reflexões sobre as contribuições e os compromissos do psicólogo escolar

nesse trabalho. O texto é finalizado com considerações que apontam novos desafios e demandas das aproximações da psicologia junto ao ES.

As docências universitárias e o desenvolvimento profissional de professores

Diferente da educação básica, não há um *locus* definido para a formação do professor do ES, o que remete ao apagamento de que a docência tem sua especificidade teórica e profissional que, dada sua complexidade e abrangência, exige uma formação direcionada (Cunha, 2009). As indicações restringem-se ao artigo 66 da Lei 9394/96 que diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

Em termos gerais, essa recomendação vem sendo atendida. De acordo com dados do último censo da Educação Superior, no ano de 2023 existiam 368.290 docentes em exercício no ES brasileiro (INEP, 2024). Dos vinculados às instituições públicas, a maioria possuía doutorado, devendo lembrar que nas instituições públicas brasileiras a exigência de tal titulação é um dos requisitos para ingresso na carreira docente. A maior parte dos que estavam em instituições privadas havia concluído o mestrado (INEP, 2024).

O ponto é que a pós-graduação *stricto sensu* tem se dedicado principalmente à formação em pesquisa. Apesar de assegurar a competência de pesquisador do futuro professor, tal título não se traduz, necessariamente, em formação para a docência, considerando aspectos pedagógicos, político-educacionais, curriculares e da realidade cultural e socioeconômica brasileira (Soares & Cunha, 2010).

Um aspecto a ser pontuado é a diretriz da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela oferta da maior parte das bolsas de pós-graduação no Brasil, quanto à obrigatoriedade de realização do estágio em docência na graduação para os bolsistas (Brasil, 2010). Tal fato faz com que os programas ofereçam essa modalidade de atividade formativa em modelos e procedimentos diversos, visando contribuir para a formação do discente como futuro professor.

O estágio docente, apesar de ser uma iniciativa tímida e obrigatória somente aos bolsistas, é um dos poucos movimentos institucionais em busca de

transformações no contexto formativo dos docentes para o ES (Lima & Leite, 2019). Tradicionalmente, os programas de pós-graduação priorizam as atividades de pesquisa em detrimento da docência (Lima & Leite, 2019). E sobre essa última, há o entendimento de que os saberes de conteúdo seriam suficientes para a docência, sem considerar a relevância dos saberes pedagógicos. Esse viés é observado quando se defende que a reconhecida experiência profissional na área de conhecimento seria suficiente para a assunção da docência, sem garantir a necessária formação pedagógica para o exercício do magistério superior.

O fomento às ações voltadas ao desenvolvimento profissional do professor, ainda no âmbito da pós-graduação, certamente traria impactos futuros no ensino na graduação. No entanto, não é esse o único momento de investimento formativo. O desenvolvimento profissional ao longo da carreira deveria estar na centralidade das políticas institucionais, apesar da complexidade do tema (Cunha, 2009). Tal formação deve ser realizada em contexto, por meio do trabalho coletivo, da valorização da experiência na docência e da criação de oportunidades de reflexão sobre os próprios processos de ensinar e aprender (Cunha, 2018). Tais princípios são necessários, visto que as transformações no cotidiano de ensino são edificadas pelo reconhecimento do papel ativo do professor na construção da prática pedagógica e pela criação de caminhos de reflexões sobre as próprias ações e de oportunidades e suporte para a experimentação de novas práticas pedagógicas. Assim, a formação continuada de professores não deveria se limitar ao acúmulo de conhecimento ou à apresentação de orientações a serem seguidas, visto que a docência é uma “ação complexa, que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos” (Cunha, 2018, p. 10).

Além disso, esse processo não deveria estar, exclusivamente, sob responsabilidade da iniciativa pessoal do professor, como tem sido atualmente. Ao contrário, deve ser objeto de propostas intencionais e das políticas das instituições de ES (Magalhães et al. 2023).

Apesar do conhecimento de que a formação docente é importante para o magistério superior, sendo um componente fundamental para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, essa carreira não é precedida e acompanhada de oportunidades formativas ofertadas pelas instituições (Almeida et al., 2022; Magalhães et al., 2023).

Sem desvalorizar o papel agêntico do professor na busca pelo aprimoramento no exercício da docência, a falta de espaços formalizados de desenvolvimento profissional é um indicativo da não valorização das instituições pelas práticas de ensino. Aponta-se o baixo reconhecimento que as atividades de ensino têm na construção da carreira do professor universitário, sendo esta edificada mais fortemente por métricas relacionadas à pesquisa em detrimento do ensino. Ademais, o esforço exclusivo do docente pela sua formação pactua com perspectivas neoliberais que atribuem ao indivíduo a responsabilização pelo seu percurso formativo e por sua carreira.

Mesmo com a existência de instituições de ES que começam a propor políticas no campo da formação docente, inclusive de maneira contínua e com a formalização das ações e, também, do reconhecimento dos ganhos que tais práticas trazem para o processo educacional (Canal & Figueiredo, 2021), ainda há um amplo caminho a ser percorrido, e que envolve o estabelecimento de políticas e sua implementação no interior das instituições de formação, além da construção do conhecimento sobre a docência universitária e sobre os princípios e as características da formação inicial e continuada de professores. Há reflexões sobre como as distintas áreas de conhecimento, inclusive a psicologia, também podem contribuir para esse processo. Sobre este último tópico, apesar de a atuação do psicólogo escolar junto aos professores ser pouco frequente (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015), na sequência buscamos descrever caminhos pelos quais podem ser construídas aproximações entre a Psicologia escolar e a docência universitária.

A psicologia escolar, as docências universitárias e a inclusão social

As ações dos psicólogos escolares no ES têm avançado de práticas tradicionais, caracterizadas por uma atuação clínica, remediativa e individualizada, para uma perspectiva emergente, voltada ao desenvolvimento pessoal e profissional de todos os autores da instituição (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015). Isso significa atuações direcionadas não exclusivamente para estudantes em risco de insucesso acadêmico ou em situações de sofrimento, mas também ações que se debruçam sobre o desenvolvimento integral e a promoção de saúde e bem-estar que apoiam todas as

pessoas no enfrentamento das distintas demandas e oportunidades que se apresentam no ES (Graciola et al., 2025).

Apesar de evidenciarem uma ampla possibilidade de atuação, com ênfase em temas importantes para a permanência estudantil, historicamente as intervenções no âmbito da psicologia escolar no ES têm sido direcionadas principalmente aos estudantes (Moura & Facci, 2016). É fato que parte da atuação do psicólogo nesse nível de ensino está vinculada aos serviços de apoio aos estudantes, com o desenvolvimento de ações junto às políticas de assistência estudantil (Freitas et al., 2024). Considerando que o ingresso no ES, pelas características e exigências, traz desafios de natureza acadêmica, social, pessoal e institucional aos estudantes, a Psicologia tem se destacado na proposição de intervenções que visam ancorar a experiência dos estudantes ingressantes (Fior & Almeida, 2023). Mesmo quando se apresentam proposições coletivas e/ou em grupos, e que superem uma prática clínica, individual, as propostas envolvendo distintos atores, com ênfase nos docentes, ainda são escassas (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015).

A importância da atuação da psicologia escolar junto à formação continuada de professores e o seu papel na inclusão educacional parece estar corroborado na literatura (Marinho-Araújo, 2016). A recente revisão de literatura sobre as contribuições deste profissional para o ES identificou que a gestão das políticas e dos processos educacionais, incluindo a formação continuada de professores, coordenadores de curso e demais atores educacionais é uma área de atuação bastante profícua ao psicólogo (Freitas et al., 2024).

Diante da complexidade das demandas presentes no ES, a democratização nesse nível de ensino passa pela construção de um trabalho integrado com gestores, docentes, profissionais de apoio técnico-administrativo, famílias e estudantes. Como já pontuado, apesar do reconhecimento da relevância da prática do psicólogo junto aos distintos atores educacionais, constata-se que as intervenções têm mantido uma tendência por reproduzir as ações desenvolvidas em outros níveis de ensino e que priorizam a atenção ao estudante (Freitas et al., 2024; Zavadski & Facci, 2012).

Inspirados nas considerações de Antunes (2005) de que a compreensão da história de construção da ciência psicológica é tão importante quanto o conhecimento das teorias e das técnicas, reconhecemos que a centralidade das práticas do psicólogo escolar nos

estudantes pode dificultar o conhecimento sobre o conjunto de forças que atuam na promoção da permanência no ES, e, com isso, incorrer na implementação de intervenções voltadas ao ajuste, ao enquadramento e que não reconheçam a potencialidade da diferença e da diversidade na construção do ES brasileiro e que, portanto, não fomentem a inclusão educacional. A fim de que a atuação do psicólogo junto ao ES não produza práticas estigmatizantes e excludentes que acompanham a atuação da psicologia em outros níveis de ensino (Bock, 2003), é que lançamos o desafio de ampliar as reflexões sobre o papel da psicologia no ES, a partir das distintas lutas sociais, éticas e políticas implicadas na história de construção dos saberes e dos fazeres dos psicólogos no Brasil (Fior & Polydoro, 2021).

Por sua vez, debruçar o olhar sobre as contribuições da psicologia escolar para a construção da docência no ES, não significa atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela permanência estudantil, mas lembrar que “a atuação do psicólogo na área educacional, coerente com o processo de democratização da escola, implica no seu engajamento junto aos demais profissionais da área, no sentido de garantir que a instituição cumpra a sua função prevista” (Leite, 2022, p. 12). Dentre os distintos profissionais, a presença de educadores comprometidos com a democratização no acesso e na permanência é fundamental para a construção da inclusão social no ES.

Método

Para fomentar as reflexões sobre as contribuições da psicologia escolar no desenvolvimento profissional de docentes que pactuem com a inclusão de todas as pessoas que hoje acessam o ES, tomamos como referência uma investigação realizada junto a alunos ingressantes, ao final do primeiro ano, com foco na compreensão das experiências vividas na transição para este nível de ensino. A investigação seguiu as exigências éticas das pesquisas com seres humanos (CAAE: 38288320.0.0000.8142). Neste artigo é feito um recorte para a análise das vivências vinculadas à docência universitária e ao contexto de sala de aula, uma vez que a formação de professores deve dialogar com a realidade educacional. Portanto, conhecer os desafios enfrentados pelos estudantes pode contribuir para a construção de programas e ações voltadas às

demandas reais que hoje se apresentam no ES e que envolvam os distintos atores, como os docentes, e propor intervenções formativas.

Os ingressantes foram convidados a participar da pesquisa por meio de redes sociais e de mensagens enviadas pelos canais institucionais. Após a primeira etapa da investigação que envolvia o preenchimento de três instrumentos de autorrelato que versavam sobre a transição ao ES, os estudantes foram chamados a contribuir com a segunda etapa, composta pela entrevista sobre as vivências no primeiro ano de graduação. Neste artigo estão analisados os dados obtidos nas entrevistas com oito estudantes vinculados a cursos da área de Ciências Exatas de uma universidade pública, sendo três mulheres e cinco homens, dos quais metade do grupo era egresso do ensino médio público. Além disso, como já indicado neste texto, são realizadas descrições das vivências envolvendo a docência universitária e o contexto de sala de aula.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas qualitativamente. Houve uma leitura exaustiva do material e posterior identificação das unidades de análise, sendo o tema o foco da presente investigação. Posteriormente, houve a categorização das unidades identificadas, e o conjunto de categorias emergiu dos próprios dados, em diálogo com a literatura. A seguir, cada uma dessas categorias estará descrita e ilustrada com falas dos participantes.

Resultados

Das análises dos relatos das experiências de estudantes ingressantes com relação à sala de aula e à docência universitária emergiram três temas que foram agrupados nas seguintes categorias: as decisões pedagógicas de docentes; a relação professor-aluno; e as exclusões vividas no contexto de sala de aula.

Sobre as decisões pedagógicas adotadas pelos docentes e que afetaram a experiência acadêmica, das entrevistas identificamos que no ES nem sempre a prática pedagógica se centraliza no conhecimento do aluno real que se encontra em sala de aula. Tal como expresso, “meu primeiro semestre foi mais conturbado porque eu vi que (...) estava muito defasado o meu conteúdo. Foi muito difícil porque sem meus amigos eu nem teria conseguido passar” (Gal).

Ainda referente às decisões pedagógicas, a metodologia utilizada pelo professor foi uma barreira na aquisição de conhecimentos, como descrito no

excerto “eu tive bastante dificuldade em entender a metodologia de alguns professores” (Gal). Por sua vez, os caminhos propostos pelos docentes também motivaram os estudantes, fomentando o aprendizado “o que aconteceu é que [o professor] fazia um ensino voltado à contextualização (...). Ele nos motivava em aula (...) era sensacional. A aula dele era muito boa, a forma como ele ministrava era única (...)” (Alê).

Apesar de descrever positivamente as metodologias e os caminhos indicados pelo professor, este estudante sinaliza a incoerência entre a forma como o conteúdo era trabalhado na disciplina e as atividades avaliativas propostas, pontuando os aspectos negativos das decisões pedagógicas, tais como “ele tem uma taxa de reprovação grande porque são (...) provas extremamente difíceis, não dava para fazer” (Alê). Este ingressante ainda sugere que “queria realmente que o professor revisse a forma de avaliação dele (...) porque a prova dele só tinha uma hora para fazer” (Alê).

O segundo tema que emergiu dos relatos de ingressantes diz respeito à relação professor-aluno. O trecho a seguir ilustra como as relações estabelecidas entre professores e ingressantes constituíram-se em barreiras para o aprendizado de estudantes: “meu professor (...) do primeiro semestre era bem distante, não acatava tanto as reclamações da turma, acho que talvez por isso que eu tenha tido tanta dificuldade” (Gal).

Nas vivências de estudantes no primeiro ano de graduação identificou-se que a relação professor-aluno foi um componente importante para a permanência, tal como expresso no excerto: “o meu orientador da iniciação científica é um amor de pessoa. (...) Quando eu falei que estava com dificuldade (...) ele falou: ‘não, se você quiser, a gente marca um horário que eu te dou umas ajudas extras’” (Gal). A presença e o contato com os docentes, mesmo que por meios virtuais foi fundamental para as pessoas que ingressaram no ES, tal como mencionado “Sempre respondendo e-mails dizendo: gente, se vocês precisarem de ajuda, me procurem” (Gal). Acrescenta-se a interação do pós-graduando por meio do estágio docente, oferecendo suporte ao processo de aprendizado dos ingressantes e da construção de uma relação pedagógica que fomentou a aprendizagem, tais como: “o professor foi muito bom, mas quem ajudou foram os pós-graduandos. Acho que sem eles não teria como ter passado e nem aprendido (...)” (Cris).

Outro tema que emergiu das dificuldades enfrentadas pelos ingressantes diz respeito à vivência

de exclusão e violência dentro do contexto de sala de aula. No relato de uma estudante do gênero feminino evidenciou-se que a violência de gênero ainda esteve presente no primeiro ano de vida universitária: “por eu estar num curso da engenharia (...), que é o curso que tem mais homens (...) é difícil, porque em sala é aquela molecada (...) vêm aqueles comentários chatos que você não sabe lidar (...)” (Cris).

A partir dos temas que emergiram das entrevistas com estudantes ingressantes, na sequência, busca-se discutir os compromissos da psicologia escolar com a formação de professores a fim de fortalecer a inclusão social neste nível de ensino.

Discussão

O compromisso social da Psicologia junto às docências universitárias

Uma vez que o desempenho acadêmico e as reprovações impactam a decisão do estudante de permanecer no ES (Fior et al., 2022), é necessário que sejam trabalhadas condições que fomentem o aprendizado de todas as pessoas que hoje acessam esse nível de ensino. Do relato de ingressantes, as decisões pedagógicas adotadas pelos docentes contribuíram tanto para a aproximação como para o distanciamento do estudante em relação ao objeto de conhecimento, o que converge com as constatações de que as docências universitárias podem ser construídas de forma a potencializar a permanência e a conclusão do curso, mas também viabilizar situações de insucesso e fracasso (Fior & Martins, 2021).

Diante disso, pontua-se a relevância de a psicologia dar suporte ao docente no seu desenvolvimento profissional no que diz respeito à compreensão do impacto das decisões pedagógicas no processo de aprendizado de estudantes. O professor, apesar de não ser o único, é o principal agente mediador entre o estudante e o objeto de estudo, sendo necessária uma constante postura reflexiva do educador sobre o papel das práticas de ensino no aprendizado dos estudantes (Leite, 2012; Magalhães et al. 2023). Em consonância com as produções de Leite (2012), é essencial que a psicologia auxilie nas reflexões sobre o impacto das mediações estabelecidas pelos professores entre o estudante e o objeto de conhecimento, a fim de serem fomentadas ações que potencializem a aprendizagem de todas as pessoas. Isso se dá visto que “a mediação pedagógica ocorre através de práticas e situações concretas”, que

ocorrem nos contextos sociais de ensino e que “podem ser planejadas de forma a aumentar as chances da aprendizagem com sucesso pelo aluno” (Leite, 2012, p. 361). Entre as decisões pedagógicas assumidas pelo professor, Leite (2012) pontua que a ação docente deve ter como ponto de partida o estudante, além da identificação dos saberes prévios necessários para a aquisição dos conhecimentos. Em um contexto no qual o ES se abre para novos públicos, é necessário que a ação docente tenha por referência todos os estudantes que hoje estão nesse nível de ensino e que carregam trajetórias escolares distintas (Fior & Martins, 2020).

Ainda sobre as decisões pedagógicas que afetam os estudantes, Leite (2012) menciona o papel da organização pedagógica, com atenção ao conhecimento específico da área, à seleção de procedimentos de ensino, o que inclui as metodologias, além da proposição de atividades avaliativas coerentes com a prática pedagógica, com ênfase no *feedback* oferecido aos discentes. Os relatos de ingressantes expressam que a mediação docente e as decisões pedagógicas tiveram um impacto no processo de aprendizado dos estudantes e que, como já pontuado, é importante que as decisões pedagógicas aproximem os aprendizes de sua área de formação, fomentem a motivação para a persistência diante dos desafios, resultem em aprendizado e contribuam para a permanência no ES (Fior & Martins, 2020, Leite, 2012). Como refere Ritchie (2016, p. 75), “o professor tem um papel privilegiado que lhe permite convidar os estudantes a aprender, experimentar, pensar e acreditar”. E isso inclui, ainda, o pensar sobre a própria organização didático-pedagógica, abarcando as atividades avaliativas de forma a superar uma lógica punitiva, mas que a considere essencial para um novo planejamento das atividades de ensino.

Soma-se que a psicologia pode auxiliar os docentes a superarem uma concepção de ensino baseada na transmissão da informação e de aprendizagem como memorização do conhecimento. É necessário que se fomente, na formação inicial e continuada de professores, a compreensão de ensino e de aprendizagem como práticas sociais interligadas, complexas e que dialoguem com a realidade dos estudantes (Cunha, 2018, Leite, 2012).

Considerando que o aprendizado é mediado por outras pessoas (Leite, 2012), a relação estabelecida pelos docentes com os estudantes afeta o aprender. No ES, a organização didático-pedagógica pode dificultar uma maior interação entre alunos e professores, além

desses últimos estarem menos disponíveis para a escuta dos estudantes (Fior & Almeida, 2023). A psicologia escolar pode potencializar, junto aos docentes, reflexões sobre o valor das relações interpessoais no ES, já que estas podem funcionar como fatores de proteção também para a permanência (Pinheiro & Antoniassi Junior, 2022).

Uma vez que os estudantes buscam a ajuda de colegas e de pós-graduandos envolvidos com as práticas de estágio, o psicólogo pode oferecer suporte, ainda, aos docentes no processo formativo dos monitores e dos participantes do programa estágio docente, futuros professores e que também atuarão como mediadores do processo de aprendizado.

O psicólogo inserido no ES pode auxiliar os professores a refletirem sobre a importância do conhecimento do estudante real do ES e da potencialidade da diversidade e da diferença para o processo de aprendizado. Mobilizados pelo ingresso de estudantes que historicamente estiveram pouco representados nesse nível de ensino, é preciso que o psicólogo promova, junto aos professores, espaços de reflexão crítica acerca de questões como gênero, racismo, pobreza, capacitismo, da interseccionalidade entre os mesmos e de seus desdobramentos nas instituições, nos relacionamentos, nos processos de ensino-aprendizagem e na permanência estudantil (Canal & Almeida, 2023).

Busca-se ancorar o docente na proposição de metodologias que incluam todos os estudantes e que, além do foco em conhecimentos específicos fundamentais para o desenvolvimento profissional, fomentem debates sobre as exclusões presentes na sociedade brasileira, e, com isso, se caminhe para a formação de pessoas que respeitem a diversidade e a diferença e que trabalhem em prol da inclusão social nos distintos campos de atuação.

Mesmo considerando a relevância dos saberes psicológicos para apoiar os professores a trabalharem a favor da inclusão social, o compromisso dessa ciência não deve ser centralizado apenas no que desenvolver, mas em como esses saberes devem ser trabalhados (Cunha, 2009). Assume-se como princípio nas aproximações da psicologia junto à formação de professores, o reconhecimento de que esse trabalho deve ter ênfase nas docências universitárias no plural, pois na docência não há um caminho único a ser seguido, mas “implica compreender as múltiplas reconfigurações singulares que são produzidas, tendo em vista as condições subjetivas e objetivas deste exercício profissional” (Bolzan et

al., 2022, p. 7). Assim, as contribuições da psicologia não deveriam centralizar-se em ações prescritivas, mas viabilizarem a reflexão dos professores em formação sobre os seus contextos de trabalho e de seus estudantes, e, por meio do trabalho coletivo, fomentarem práticas pedagógicas coerentes com as distintas realidades que se apresentam.

Como já pontuado, em um cenário de expansão e diferenciação das características dos estudantes que hoje acessam o ensino superior, devem ser criados, ainda, espaços de reflexão junto aos docentes sobre as suas concepções de ensino, aprendizagem e sobre ser estudante, a fim de promover revisões em ideias preconcebidas que possam perpetuar preconceitos, discriminações e exclusões na educação superior. Com isso, almeja-se que possam ser propostas práticas pedagógicas que não reproduzam marginalizações e fracassos, os quais, apesar de amplamente denunciadas, principalmente a partir da produção de Patto (2022), desde a década de 1980, ainda estão presentes na realidade educacional brasileira.

Ainda é necessário que a formação dos professores tenha como ponto de partida as necessidades formativas, expectativas e desafios enfrentados. Mas, sob inspiração de Bolzan et al. (2022), resgata-se que o compromisso da psicologia com a formação inicial e continuada de docentes deveria avançar de interesses e demandas individuais imediatas para vincular-se a uma ação integrada entre todos os atores da instituição. Para isso, a formação em serviço, com o coletivo dos atores educativos, é fundamental.

O desenvolvimento profissional docente realizado por meio de ações acolhedoras, em grupo e interdisciplinares poderá oferecer apoio aos docentes no enfrentamento dos distintos desafios presentes nas práticas de ensino, reduzindo, inclusive, o estresse ocupacional decorrente do magistério. Em trabalho de revisão integrativa, Pinho et al. (2024) mostraram que o estresse está muito presente nas universidades, sendo que os professores apresentaram altos níveis de insatisfação e de transtornos mentais, lembrando que os compromissos da psicologia também pactuam com a promoção do bem-estar e da saúde mental de todas as pessoas.

Os processos formativos iniciais e continuados de professores deveriam potencializar a reflexão sobre a docência e suas implicações no processo de aprendizagem, de desenvolvimento e de emancipação social. E isso só será possível por meio de ações coletivas,

envolvendo o diálogo, a escuta, a partilha entre docentes e um compromisso ético de todos os envolvidos, inclusive dos psicólogos formadores, de valorização da diversidade, da diferença e das especificidades das docências (Bolzan et al., 2022).

Por fim, o empenho da psicologia na atuação junto aos distintos atores educativos deve valorizar a produção de conhecimento sobre a realidade nacional, que ofereça sustentação aos programas de desenvolvimento profissional de professores. Além disso, que fomenta o fortalecimento de redes de diálogos institucionais a fim de construir uma teia de saberes em prol da democratização do ES brasileiro.

Considerações Finais

Das múltiplas ações que podem ser desempenhadas pelos psicólogos na sua aproximação com o ES, este texto discutiu alguns dos compromissos desses profissionais com as docências universitárias, viabilizados por meio da formação de professores. Apesar da relevância e do impacto deste trabalho, uma vez que, indiretamente, vários estudantes podem ser beneficiados com a construção de uma prática pedagógica inclusiva, a intervenção junto a professores ainda é um desafio (Santos et al., 2015, Cunha, 2009).

Assim, não basta disponibilizar um leque de oportunidades de formação. Os docentes precisam (re)conhecer o espaço e as ações, promover acolhimento e identificar que se trata de um espaço seguro de aprendizagem e de desenvolvimento. A formação deveria ocorrer coletivamente já que é o conjunto de atores educativos que conseguirá imprimir mudanças que viabilizem uma formação integral, humanista e emancipatória da comunidade.

A despeito deste ser um recorte sobre o processo formativo para a docência no ES e a contribuição da Psicologia Escolar, deve-se registrar que a atuação docente não depende isoladamente do professor, mas também das condições contextuais nas quais está inserido. Nessas condições, podemos olhar para o ambiente mais próximo, como o tamanho da turma, a autonomia do professor no processo de ensino, a relação com os estudantes (Rosário et al., 2013), o que é importante, mas não suficiente. Acima de tudo, é preciso considerar a efetiva valorização da docência e do docente na instituição, como condição/sobrecarga de trabalho, critérios de avaliação, remuneração, plano de carreira, disponibilidade de recursos, oportunidade de

formação continuada e de apoio ao docente e reconhecimento, dentre outros. Entende-se, portanto, que o psicólogo escolar deve estar envolvido com as questões do microambiente da sala de aula, mas também, do macro contexto da definição de políticas e gestão de programas institucionais, além do suporte aos docentes na luta por melhores condições de trabalho e de valorização da docência.

Dos limites deste estudo destaca-se que na investigação empírica foi dada voz apenas aos estudantes. É necessário construir espaços de escuta aos docentes a fim de serem fomentadas intervenções que dialoguem com suas reais demandas. Também se sugere a utilização de propostas metodológicas mais dialógicas e compreensivas que valorizem a agência e o papel do professor nas investigações.

Considerando que o fracasso dos estudantes diz sobre as dificuldades da instituição em cumprir o seu papel na construção de ambientes de aprendizagem que contemplem as demandas de todos os estudantes e não de alguns (Pereira et al., 2022), o trabalho do psicólogo escolar para a inclusão social também deveria envolver toda a comunidade. Novos estudos poderiam problematizar a interação da psicologia escolar com os demais setores da instituição, tais como gestores e coordenadores de curso que também têm um papel fundamental na permanência estudantil.

Destaca-se, ainda, que o compromisso da psicologia com a formação de professores deve estar na proposição de uma atuação comprometida com a inclusão educacional. Mas isso também exige um contínuo desenvolvimento desse profissional; sobre esse aspecto permanecem questionamentos sobre a formação dos psicólogos para atuar junto ao ES.

Apesar dos desafios que ainda se apresentam, há de se reconhecer que as últimas décadas foram bastante promissoras no que diz respeito a uma maior democratização do acesso à educação superior brasileira, como também, para uma aproximação da psicologia junto a esse nível de ensino. Almeja-se que as conquistas registradas nos últimos anos possam impulsionar novas contribuições da psicologia escolar em prol da democratização do ES brasileiro.

Referências

Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J. R. do, Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no Ensino Superior: cenários e caminhos de transformação*. Lisboa, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Antunes, M. A. M. (2005). *A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição* 4.ed. EDUC.

Bisinoto, C. I., & Marinho-Araujo, C. (2015). Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33–46.

Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. M. Meira, M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* Casa do Psicólogo. (pp. 70-104). Casa do Psicólogo.

Bolzan, D. P. V., Cunha, M. I. da, & Powaczuk, A. C. H. (2022). Docências e Movimentos Formativos: Desafios e Tensões nas Práticas Pedagógicas. *Revista Internacional de Educação Superior*, 8.

Brasil (1996). *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. n. 9394. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil (2010). *Portaria n. 76*, de 14 de abril de 2010. Estabelece o Regulamento do Programa de Demanda Social – DS. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>

Brasil (2012). *Lei no 12.711*, de 29 de agosto. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Brasil (2023). *Lei n. 14.723*, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm

Brasil (2024). *Lei n. 14.914*, de 03 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm

Canal, C. P. P., & Almeida, L. S. (2023). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: desafios pessoais e institucionais. Em A. Osti, C. Fior, C. P. P. Canal, & L. S. Almeida. (orgs.). *Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes* (pp.41-58). São Paulo: Pedro & João Editores.

- Canal, C.P.P. & Figueiredo, Z.C.C. (2021). Permanência na educação superior. *Revista docência do ensino superior*, 11, 1-20.
- Cunha, M.I. (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 81-90.
- Cunha, M.I. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Revista Educação*, 41, 6-11.
- Dias, C. E. S. B., Toti, M. C. da S., Polydoro, S. A. J., & Andery, H. M. S. (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. Pedro & João Editores.
- Fior, C. A., & Martins, M. J. (2020). A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Fior, C. A., & Polydoro, S. A. J. (2021). O compromisso social do ensino de psicologia no fomento à promoção da dignidade humana. Em N.B. Almeida (org.). *Os direitos humanos e as profissões: diálogos fundamentais*. BBCL/UNICAMP.
- Fior, C., & Almeida, L. S. (2023). Transição e adaptação acadêmica dos estudantes ao ensino superior. Em A. Osti, C. Fior, C.P.P. Canal, L.S. Almeida. *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. São Carlos: Pedro & João Editores. p. 59-76
- Fior, C. A., Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. da S. (2022). Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e235218. <https://doi.org/10.1590/2175-3539202235218>
- Freitas, L. O. de, Freitas, P. O. de, & Passone, E. F. (2024). Contribuições do psicólogo escolar para o Ensino Superior: uma revisão de literatura. *Revista Educar Mais*, 8, 585–600. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.4024>
- Graciola, M. A. D., Toti, M. C. da S., Polydoro, S. A. J., & Pelissoni, A. M. S. (2025). Serviços de orientação educacional no ensino superior: a transversalidade da psicologia e da educação. Em K.L. Oliveira, L.S. Almeida, A.A.A. dos Santos, & E. Boruchovitch. *Compêndio de psicologia e educação: Avaliação prática e transculturalidade*. (pp. 56-67).
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Heringer, R., & Carreira, D. (org.) (2023). Introdução. Em: R. Heringer, & D. Carreira. *10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas*. Ação Educativa.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2024). *Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas*. http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf.
- Leite, S. A. da S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas Em Psicologia*, 20(2), 355–368. <https://doi.org/10.9788/tp2012.2-06>
- Leite, S. A. da S. (2022). A psicologia e a construção da escola democrática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022267189>
- Lima, J. O. G. de, & Leite, L. R. (2019). O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(256), 753-767.
- Macedo, Geórgia Dantas, & Soares, Swamy de Paula Lima. (2020). Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(2), 439-457. <https://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200011>
- Magalhães, C. R., Santos, A. C. F. dos, Fior, C. A., & Polydoro, S. A. J. (2023). Formação de professores e a autorregulação da aprendizagem na universidade: experiências em duas instituições públicas brasileiras. Em J. C. B. Tortella, S. A. J. Polydoro, C. R. Magalhães, A. S. L. Melo, C. Zanatta, & P. Rosário. *Autorregulação da aprendizagem: teoria e práticas*. Porto Alegre: RS: Letra1.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 2, 199-211.
- Moura, F. R. de, & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503–514. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031036>
- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>
- Pereira, S., Taveira, M., Silva, A. D., & Soares, J. (2022). Apoyando el aprendizaje y la carrera de estudiantes universitarios en un contexto de pandemia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 61-73. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8895>

- Pinheiro, R. V., & Antoniassi Junior, G. (2022). Atuação do psicólogo escolar com grupo de Universitários: uma proposta acolhedora embasada na prática da Universidade promotora de saúde. *ID on line. Revista de psicologia*, 16(64), 165-187. <https://doi.org/10.14295/online.v16i64.3630>
- Pinho, P. de S., Freitas, A. M. C., Patrão, A. L., & Aquino, E. M. L. (2024). Estresse ocupacional, saúde mental e gênero entre docentes do ensino superior: revisão integrativa. *Saúde & Sociedade*, 32(4), e210604pt. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902023210604pt>
- Ritchie, L. (2016). *Fostering Self-efficacy in Higher Education Students*. New York: Palgrave Teaching & Learning.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. A. J. (2013). Approaches to Teaching in High School when Considering Contextual Variables and Teacher Variables. *Revista de Psicodidática*, 18(1), 25-45. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6215>.
- Santos, A. S. dos, Souto, D. da C., Silveira, K. S. da S., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 515-524. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193888>
- Soares, S. R., & Cunha, M. I. (2010). Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar da formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 7, 577-640.
- Trevisol, J. V., Dal Bello, J. C., & Nierotka, R. L. (2023). A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 155-183. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1784>
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705.

Recebido em 19/05/2025

Aceito em 27/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E CONQUISTAS

Roseli Fernandes Lins Caldas¹; <https://orcid.org/0000-0002-4806-8675>

Leonidas Valverde da Silva²; <https://orcid.org/0000-0003-3975-7097>

Christiane Jacqueline Magaly Ramos³; <https://orcid.org/0000-0002-0317-6293>

Ivaneide Guedes da Silva⁴; <https://orcid.org/0009-0006-3807-5050>

Resumo

Contribuir para a inclusão na Educação é uma das atribuições fundamentais da Psicologia Escolar e Educacional. Este artigo tem por objetivo apresentar ações de um programa de inclusão no ensino superior, tendo como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Oferecido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, o Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO) foi instaurado oficialmente na universidade em 25 de junho de 2015 e tem se desenvolvido com novas iniciativas nestes 10 anos de existência. Busca oferecer acolhimento e orientação psicopedagógica para estudantes de graduação e pós-graduação com deficiência ou aqueles com dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem. Foi implantado com a finalidade de desenvolver intervenções com profissionais de Psicologia, Serviço Social, Educação e Capelania junto à comunidade interna e externa. Os atendimentos são realizados por uma equipe técnica multiprofissional, predominantemente na modalidade presencial, com acompanhamentos individuais, em duplas ou em grupos. São desenvolvidas ações de acolhimento, orientação de estudos e promoção de acessibilidade, visando contribuir com o ingresso, a permanência e o bom aproveitamento acadêmico. O Programa oferece também encontros com docentes e coordenadores, visando à formação destes para a inclusão. Os resultados têm se mostrado promissores e tecnologias assistivas têm sido ampliadas, assim como oportunizadas discussões com grupos de estudantes e docentes. Pouco a pouco tem se verificado maior sensibilização na universidade sobre o tema. Entretanto, alguns desafios ainda se apresentam, tais como o trabalho de conscientização da comunidade acadêmica a respeito da importância da inclusão na universidade e a compreensão sobre a atuação da psicologia escolar, na perspectiva institucional, com base na psicologia histórico-cultural.

Palavras-chave: ensino superior, estudante universitário, pessoas com deficiência, processos de ensino e aprendizagem, queixa escolar.

Inclusion in Higher Education: challenges and achievements

Abstract

Contributing to inclusion in education is one of the fundamental tasks of school and educational psychology. The aim of this article is to present the actions of a program for inclusion in higher education, using Historical-Cultural Psychology as its theoretical perspective. Offered by Mackenzie Presbyterian University, through the Pro-Rectorate of Extension and Culture, the Program for Attention and Guidance to Students (PROATO) it was officially established at the university on June 25, 2015, and has developed with new initiatives over the past 10 years of its existence. Seeks to provide welcoming and psycho-pedagogical guidance to undergraduate and postgraduate students with disabilities or those with difficulties in the teaching and learning process. It was set up with the aim of developing interventions with Psychology, Social Work, Education and Chaplaincy professionals for both internal and external communities. Services are provided by a multidisciplinary technical team, primarily in person, with individual, paired or group support sessions. Actions are developed to welcome students, guide them in their studies and promote their accessibility, with the aim of

1 Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – São Paulo – SP – Brasil; roseli.caldas@mackenzie.br

2 Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – São Paulo – SP – Brasil; leonidas.silva@mackenzie.br

3 Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – São Paulo – SP – Brasil; christiane.ramos@mackenzie.br

4 Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – São Paulo – SP – Brasil; ivaneide.silva@mackenzie.br

contributing to their admission, permanence and good academic performance at the university. The program also offers meetings with teachers and coordinators to promote inclusion-focused training. Results have been promising, assistive technologies have been expanded and discussions have been held with groups of students and teachers. Gradually, there has been greater awareness within the university regarding the topic. However, some challenges remain, such as raising awareness among the academic community about the importance of inclusion at university and understanding the work of critical school psychology from an institutional perspective, based on historical-cultural psychology.

Keywords: higher education, university student, people with disabilities, teaching and learning processes, school complaint.

Inclusión en Educación Superior: desafíos y logros

Resumen

Contribuir a la inclusión en la Educación es una de las funciones fundamentales de la Psicología Escolar y en la Educación. El objetivo de este artículo es presentar las acciones de un programa de inclusión en la enseñanza superior, utilizando la Psicología Histórico-Cultural como perspectiva teórica. Ofrecido por la Universidad Presbiteriana Mackenzie, a través de la Prorectoría de Extensión y Cultura, el Programa de Atención y Orientación al Estudiante (PROATO) se fundó oficialmente en la universidad el 25 de junio de 2015 y se ha desarrollado con nuevas iniciativas en estos 10 años de existencia. Busca proporcionar atención y orientación psicopedagógica a estudiantes de grado y posgrado con discapacidad o con dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se creó con el objetivo de desarrollar intervenciones con profesionales de Psicología, Trabajo Social, Educación y Capellanía tanto para la comunidad interna como externa. Los servicios son realizados por un equipo técnico multiprofesional, predominantemente presencial, con apoyo individual, en pareja o en grupo. Se desarrollan acciones para acoger a los estudiantes, orientarlos en sus estudios y promover su accesibilidad, con el propósito de contribuir a su admisión, permanencia y buen rendimiento académico. El programa también ofrece reuniones con profesores y coordinadores, orientadas a darles formación para la inclusión. Los resultados han demostrado ser prometedores, se han ampliado las tecnologías de apoyo y se han celebrado debates con grupos de estudiantes y profesores. Poco a poco, la universidad ha ido tomando conciencia del problema. Sin embargo, aún quedan algunos retos, como sensibilizar a la comunidad académica sobre la importancia de la inclusión en la universidad y ayudar en la comprensión del trabajo de la psicología escolar crítica desde una perspectiva institucional, basado en la psicología histórico-cultural.

Palabras clave: enseñanza superior, estudiante universitario, personas con discapacidad, procesos de enseñanza y aprendizaje, queja escolar.

Nas últimas décadas, o Brasil, em conformidade com o que acontece no mundo, tem produzido políticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, buscando ofertar a esses grupos a redução de obstáculos e barreiras para sua inclusão educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI⁵ promulgada em 2015 estabelece garantia de direitos às pessoas com deficiência nos mais diversos âmbitos como trabalho, saúde, educação, assistência, lazer, dentre outros. Esta Lei, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou avanço expressivo, apesar das dificuldades ainda presentes para sua implementação efetiva.

5 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

A Psicologia Escolar e Educacional tem muito a contribuir em prol da inclusão na educação, em consonância com as Referências Técnicas para a Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica⁶ e com a Lei 13.935/2019⁷, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Ressaltamos que a inclusão deve ser garantida não somente na educação básica, mas em todos os níveis educacionais. A Psicologia Escolar, atuante na educação básica há bastante tempo, tem recentemente se dedicado ao ensino superior como objeto de estudo e intervenção.

Neste texto nos dedicaremos a discutir a respeito da inclusão de estudantes universitários(as) com

6 <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica/>

7 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm

deficiência ou aqueles(as) cujas dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem lhes tragam prejuízos na formação universitária. O objetivo é apontar desafios na inclusão universitária, bem como revelar algumas alternativas de atuação que vêm sendo exitosas neste campo, tendo em vista a participação de equipe multidisciplinar na promoção da inclusão na universidade.

Apresentaremos um programa de apoio a estudantes de uma universidade, indicando as atribuições e ações dos profissionais de psicologia, educação e serviço social, e evidenciando os desafios e as conquistas que têm sido obtidas ao longo dos dez anos de existência do programa.

Inclusão, deficiência e processos de ensino-aprendizagem

A etimologia da palavra *inclusão*, vinda no latim, significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço, entrar num lugar, até então fechado”. Assim, considerando-se tantas possibilidades de pessoas estarem “do lado de fora” e necessitarem ser incluídas, há muitos campos em que a psicologia deve lutar por inclusão, entre os quais a educação merece destaque.

A definição de *Deficiência*, segundo a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) indica:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Impossível discutir deficiência (ou qualquer outra temática) sem recorrer à história, pois é imprescindível conhecer o passado, para atentar-se ao presente e planejar o futuro. (Patto, 2018/2025).

Historicamente, a deficiência foi permeada de intolerância e preconceito. Na *Antiguidade* predominou o Modelo Mítico no qual a deficiência era atribuída a elementos sobrenaturais e impeditivos, inclusive à sobrevivência. O corpo disforme pouco contribuía para a agricultura ou para a guerra, sendo, portanto, desvalorizado em relação à produtividade. A estética perfeita na arquitetura e na arte faziam do *belo* o ideal a ser buscado. Grandes pensadores como Platão e Aristóteles deixaram claras as concepções possíveis de serem expressas na época (D’Antino, 2005).

A força do corpo também deve ser cuidada e caberá à ginástica desenvolvê-la, sem ter, contudo, por finalidade a formação exclusiva de atletas. *Aos inválidos não serão dados cuidados: serão simplesmente abandonados.*” Platão 427 a/c.

quanto a saber quais os filhos que se devem abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme.” *Aristóteles* 384 a/c. (Pereira, 2009/2025)

Na *Idade Média*, o modelo espiritual prevaleceu. O nascimento de uma criança com deficiência era tido ora como eleição divina, ora como castigo de Deus ou possessão demoníaca. As pessoas com deficiência passam a ser consideradas instrumentos de Deus para alertar os homens e para agradecer outros com a possibilidade de fazerem caridade. O cristianismo trazia um avanço não mais permitindo o extermínio das pessoas com deficiência, mas em lugar disso o assistencialismo, o acolhimento em conventos e igrejas e a difusão de donativos revelavam uma “falsa proteção”, pois a segregação era evidente.

O modelo biológico foi, na *Modernidade*, o caminho em que os padrões de normalidade versus anormalidade eram o parâmetro diante da deficiência, pois o enfoque exclusivamente biológico era a matriz predominante. Contudo, naquele momento histórico começam a ser abertas novas perspectivas de integração por meio de reabilitação e adequação ao sistema social.

Na *Contemporaneidade* o avanço veio por meio do modelo de inclusão social, compreendendo a dualidade saúde/doença sob a égide da multicausalidade, na perspectiva biopsicossocial. Organizações governamentais, como ONU, OMS, UNESCO, OIT⁸, passam a apoiar a equiparação de oportunidades no atendimento das deficiências e começam a ser implantados programas de reabilitação.

Entretanto, embora tenhamos tido evidentes avanços ao longo da história, seria ingenuidade pensar que o modelo de inclusão social já torna hegemônicas as concepções e práticas a respeito da inclusão.

O preconceito, intolerância e discriminação ainda se fazem presentes, em especial por meio do *Capacitismo*, prática que consiste em conferir a pessoas com deficiência tratamento desigual (desfavorável ou

8 ONU – Organização das Nações Unidas, OMS- Organização Mundial da Saúde, UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, OIT – Organização Internacional do Trabalho.

exageradamente favorável), baseando-se na crença equivocada de que elas são menos aptas às tarefas da vida comum ou simplesmente como discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência. (Guerra, 2021/2025)

O grande desafio continua sendo a convivência pacífica na diversidade tão própria da humanidade, levando-se em conta a complexidade das relações sociais. Afinal, somos “iguais como espécie, semelhantes como sujeitos sociais, porém diferentes, e, portanto, únicos como indivíduos”. (D’Antino, 2005/2025).

Entretanto, o ciclo da invisibilidade ainda se faz presente, ou seja, muitas pessoas com deficiência não saem de casa, logo não são vistas, como não são vistas como membros da comunidade, a acessibilidade não é tida como um problema. Porém, sem bens de acessos e serviços não há como saírem e serem incluídas, sem serem vistas continuam invisíveis e alvos de estranhamento.

O preconceito, fundamentado em generalizações, informações imprecisas, incompletas, cumpre uma função social: atribuir ao diferente a culpa pelos males e inseguranças daqueles que são iguais. O corpo diferente visto como insuficiente e obstáculo à produção, o corpo disforme remetendo à imperfeição humana, o receio do contágio, a superexposição de corpos como produto, a mídia veiculando estereótipos e mostrando a pessoa com deficiência com vitimização ou heroísmo, discursos beneficentes e tantos outros elementos de nossa sociedade ainda fortalecem o preconceito. (Crochik, 2006, Silva, 2006). A convivência e a possibilidade de reflexão são antídotos ao preconceito e, como sociedade, ainda há muitos desafios a serem vencidos, neste sentido.

Vigotski nos convida a vislumbrar potenciais, a olhar para as potencialidades de aprender, em contraposição a um olhar que procura somente *o que* faltou, *onde* precisaria ter se desenvolvido mais ou *como* poderia ter aprendido melhor. (Vigotski, 2011) Sua teoria da *Defectologia* aponta processos compensatórios, por meio dos quais pessoas com deficiência buscam suplantar suas dificuldades rumo ao desenvolvimento por meio de caminhos alternativos, como o uso de Libras a pessoas surdas ou de Braille a pessoas cegas. Vigotski faz críticas à dualidade *capacidade / incapacidade* que estabelece seleção segundo ângulos negativos, ou seja, apoiando-se somente naquilo que falta à pessoa e não ao que ela é e tem, e especialmente ao que pode vir a conquistar em termos de desenvolvimento. Para esse

autor a insuficiência orgânica pode conduzir a duas possibilidades: limitação ou estímulo ao desenvolvimento por meio de um processo qualitativo peculiar, alternativo.

A Compensação, mecanismo essencialmente social, favorece o enfrentamento de tarefas por meio de caminhos novos e diferentes produzindo desenvolvimento de processos psíquicos mais elaborados. Assim, o “defeito” só se tornaria deficiência quando a pessoa fosse privada de ser partícipe da vida social. O comprometimento de órgãos ou funções é biológico, entretanto o maior ou menor grau de desenvolvimento é essencialmente social.

Para além das deficiências, as dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem têm merecido atenção constante na busca da inclusão e do desenvolvimento acadêmico estudantil. Historicamente, as dificuldades escolares foram atribuídas unicamente aos(as) estudantes. O *fracasso escolar* tem sido objeto de estudo da psicologia escolar desde a década de 1980, com os trabalhos de Maria Helena de Souza Patto, que, utilizando como alicerce teórico o materialismo histórico-dialético, denunciou a cumplicidade ideológica entre a psicologia escolar e a educação. Suas ideias foram um marco revelador de práticas da psicologia a serviço da ideologia de uma determinada classe social e provocaram intensos debates sobre os mascaramentos dos fenômenos educacionais que acabavam por favorecer a ótica que atribuía filiações sociopolíticas e econômicas às práticas escolares. (Araujo & Caldas, 2012/2025)

Antunes (2008) retrata a *hipertrofia da psicologia* na educação, que, baseada numa visão reducionista, desconsiderava os determinantes de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo. Concepção que passou a ser alvo de profundas críticas pela própria psicologia, que tem buscado novos rumos para a compreensão dos fenômenos educacionais e escolares.

Patto nos alerta sobre a importância de caminhar no sentido contrário à amnésia da gênese, ou seja, buscarmos as origens dos fenômenos, neste caso, a gênese dos processos educacionais, muitas vezes, produtores de fracasso escolar. (Patto, 2019/2025)

Os espaços educacionais que deveriam promover desenvolvimento e potencialidades, para muitos tem sido palco de depreciação, humilhação e consolidação de desigualdades. A barbárie na escola, apontada por

Adorno (2000), continua parecendo familiar e natural, muitas vezes apoiada pelos conhecimentos construídos pela própria psicologia. (Adorno, 2000/2025)

Barbárie que pode se dar no espaço educacional de diversos modos, dentre os quais a medicalização da educação. Laudos médicos e psicológicos têm sido recorrentes na explicação das dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem. Ainda não está totalmente superada a visão individualista que atribui ao sujeito suas mazelas educacionais e acadêmicas.

O fenômeno da medicalização, ou seja, transformar questões de origem educacional, econômica e política, em questões médicas, tentando encontrar no campo médico ou biológico as causas e soluções para problemas de natureza social, ainda tem sido recorrente na educação em seus diferentes níveis. Questões da vida são facilmente transformadas em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria, tudo é transformado em doença, em problema individual. (Moysés & Collares, 2019/2025)

Os índices de medicalização e patologização crescem exponencialmente em todos os níveis educacionais. As dificuldades de aprendizagem na escolarização muitas vezes têm sido imputadas a possíveis transtornos e distúrbios pertencentes aos próprios estudantes, desde crianças da educação infantil até universitários e pós-graduandos.

Maria Rita Kehl nos aponta com clareza as consequências deste fenômeno e embora cite as crianças, a experiência tem mostrado que a medicalização tem se ampliado de modo alarmante entre os estudantes de graduação:

A resposta à dor psíquica não é buscada pela via da palavra, mas pelo consumo abusivo dos psicofármacos que prometem adicionar a substância faltante ao psiquismo deficitário. O remédio age em lugar do sujeito, que não se vê responsável por seus desejos e escolhas. Não se concebe a vida como um percurso de risco que inclui altos e baixos, incertezas, acertos, dúvidas, sorte, acaso. A vida é um empreendimento cujos resultados devem ser garantidos desde os primeiros anos - daí o surgimento de uma geração de crianças de agenda cheia de atividades preparatórias para a futura competição por uma vaga promissora no mercado de trabalho. Não por acaso, essas mesmas crianças estarão mais predispostas à depressão na adolescência, esvaziadas de imaginação, de vida interior, de capacidade criativa. (Kehl, 2011/2025)

Nossa experiência na universidade tem revelado um índice bastante elevado de laudos médicos e psicológicos de estudantes, principalmente a respeito de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Transtorno Específico de Aprendizagem - Dislexia, tendo como consequência o uso abusivo de medicamentos, em especial, o metilfenidato.

Anna Lembke (2023) em seu best seller *Nação Dopamina* nos alerta sobre os efeitos danosos dos estimulantes medicamentosos para o déficit de atenção, tidos na maioria das vezes como a primeira alternativa para desenvolvimento da atenção:

Medicamentos como Ritalina (metilfenidato) prescritos para transtorno de déficit de atenção promovem memória e atenção de curto prazo, mas existe pouca ou nenhuma evidência para um aumento na cognição complexa de longo prazo, melhora no conhecimento ou notas melhores” (2023/2025, p. 125)

Como contraponto, os estudos da Psicologia Histórico-cultural têm assinalado que a atenção é uma função passível de ser desenvolvida. Segundo Vigostki a atenção voluntária deve ser analisada não como uma função meramente biológica, mas como um ato social. O sentido pessoal e a motivação da atividade proposta, daquilo a ser aprendido, têm relação direta com o desenvolvimento ou não da atenção. O papel do professor na produção de motivos que gerem sentido pessoal, pode fazer grande diferença na formação das chamadas *Funções Mentais Superiores*, num caminho oposto à medicalização dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a real inclusão.

Inclusão na Universidade

Destacamos neste artigo a inclusão universitária, tanto de estudantes com deficiência, com laudos de transtornos de aprendizagem, como TDAH ou Dislexia, seja de estudantes que apresentam reverses nos processos de escolarização universitária. Dentre as dificuldades destacamos a falta de pré-requisitos, questões psicossociais provenientes de lutos, desajustes quanto à adaptação à vida universitária ou à cidade, má gestão do tempo, vulnerabilidade socioeconômica, dentre outros percalços.

Por muito tempo, na Educação Básica, alunos com deficiência foram segregados em salas especiais. Entretanto, paulatinamente, isto tem se alterado, com a elaboração de políticas públicas e o estabelecimento

de uma série de Leis⁹ e Decretos, resultando na promulgação, em julho de 2015, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), já citada no início deste artigo.

Assim, conquistas alcançadas pela Educação Básica, em termos de inclusão, têm produzido efeitos importantes no Ensino Superior, uma vez que é perceptível o aumento de estudantes com deficiência ingressando no ensino universitário. Com isso, as instituições têm se mobilizado para o estabelecimento de políticas relativas ao apoio discente, promovendo ações voltadas para estudantes com deficiências sensoriais, motoras, cognitivas, psicossociais ou outras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

O *lôcus* desse atendimento nas universidades, denominado geralmente *núcleo de acessibilidade*, tem como objetivo conceber e conduzir ações que envolvam planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção das acessibilidades: arquitetônica, comunicacional, informativa, didático-pedagógica e atitudinal, que devem ser disponibilizadas nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades universitárias que envolvam ensino, pesquisa e extensão.

Por meio dos núcleos ou programas de acessibilidade, as instituições de ensino superior estão desenvolvendo políticas e refletindo sobre alterações necessárias para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos aqui a importância do investimento na formação dos docentes do ensino superior, cuja atuação é fundamental como mediadores entre os universitários e o conhecimento, de modo que estas relações se deem não somente no plano cognitivo, mas sobretudo no âmbito afetivo. (Leite, 2020). Vínculos que se tornam ainda mais necessários quando se trata de estudantes com deficiência ou dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem.

Buscando atender a tais políticas e necessidades, a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), em sintonia com sua missão, visão, valores e princípios, instituiu pela Resolução CONSU 5 de 25 de junho de 2015, o Programa de Atenção e Orientação ao Discente (PROATO).

9 Brasil, 1988, 1989, 1996, 1999, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2005, 2008a, 2008b, 2015.

Programa de Atenção e Orientação aos Discentes

O Programa de Atenção e Orientação aos discentes - PROATO é um núcleo de inclusão psicopedagógica que tem como objetivo desenvolver ações de equiparação de oportunidades para a redução das barreiras pedagógicas, psicológicas, sociais, atitudinais, entre outras, visando a permanência, participação e bom desempenho nas atividades acadêmicas dos(as) estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. Tem ainda como finalidade atuar junto à comunidade interna e externa, informando e orientando sobre a inclusão social, educacional e profissional das pessoas com deficiência/dificuldades de aprendizagem.

Desempenha funções propositivas, orientativas e consultivas, estabelecendo a política institucional e o planejamento de ações que favoreçam a inclusão. É composto por uma equipe técnica interdisciplinar, e uma equipe de apoio em cada unidade acadêmica da universidade. A equipe técnica multiprofissional do PROATO é composta por um(a) coordenador(a) e profissionais das áreas de psicologia, pedagogia, psicopedagogia, serviço social, com o apoio de um capelão, uma vez que a universidade é confessional. Conta ainda com profissional responsável pela recepção e atividades administrativas.

O público-alvo do programa está dividido em 3 (três) grupos:

Grupo 1 – Composto pelo público-alvo da educação especial previsto na Legislação Nacional, a saber:

- a. Deficiência física/mobilidade reduzida;
- b. Deficiência intelectual;
- c. Deficiência sensorial (surdez, baixa audição, cegueira, baixa visão);
- d. Transtorno do Espectro do Autismo - TEA;
- e. Altas habilidades.

Grupo 2 – Composto pelos estudantes com Transtornos de Aprendizagem e/ou Dificuldades de Aprendizagem, tais como:

- a. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH);
- b. Transtornos Específicos de Aprendizagem - Dislexia, Discalculia.

Grupo 3 – Composto por estudantes vivendo outras situações que podem impactar em seus processos de ensino-aprendizagem (problemas diversos de saúde, luto, dificuldades emocionais, dificuldades de adaptação acadêmica, questões relacionais, não adaptação ao curso, assuntos familiares, distanciamento da família, vulnerabilidade socioeconômica, dentre outros).

Os procedimentos de apoio e acompanhamentos dos(as) estudantes devem respeitar as exigências da formação específica, de modo que, ao final do curso o egresso deve estar devidamente preparado para atuar profissionalmente, independentemente de sua condição de deficiência ou transtorno de aprendizagem.

A seguir serão explicitadas as atuações específicas dos profissionais envolvidos no programa.

A atuação da psicologia escolar no PROATO está fundamentada, principalmente, na psicologia histórico-cultural, de Lev Vygotsky (1896-1934), cujos pressupostos consideram a centralidade da mediação da cultura na constituição do pensamento e no desenvolvimento integral do ser humano (Vygotsky, 1998). A teoria histórico-cultural contribui para uma atuação crítica, marcada por intervenções que considerem a complexidade e multiplicidade dos fenômenos que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a compreensão dialética da realidade pressupõe o desenvolvimento de práticas em psicologia escolar que contemplem a relação que os estudantes estabelecem com seu processo formativo, a natureza e a finalidade da formação superior, sua realidade material e condições objetivas, bem como as especificidades dos diversos campos de formação acadêmica e profissional.

A diversidade no meio social e especialmente no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem.

Fundamental a diferença feita por Mantoan (2003) entre integração e inclusão escolar, conceitos incompatíveis, segundo a autora. Na **integração educacional**, a inserção dependerá do aluno. Ele é que deverá adaptar-se às opções oferecidas pelo sistema educacional, ou seja, sua aprendizagem dependerá do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, “trata-se de uma alternativa em que quase tudo se mantém, quase nada se questiona do esquema escolar em vigor.” (s.pg)

A **inclusão**, por sua vez, envolve uma inserção incondicional, na qual o movimento é de todos, possibilitando que TODOS, sem exceções possam se beneficiar da vida social e educativa. O sistema escolar é que precisa se adaptar às particularidades dos diferentes estudantes. Mantoan nos remete à metáfora do caleidoscópio que revela a necessidade de que todos os diferentes pedaços é que fazem a riqueza do desenho. Esta autora nos aponta a necessidade de abstrairmos a diferença, afinal, todos somos diferentes. Entretanto, nos alerta para o cuidado diante de uma armadilha, pois quando desconsideramos as diferenças, tratando todos igualmente, corremos o risco de também desconsiderarmos as especificidades de cada pessoa, com ou sem deficiência.

Para fugir dessa armadilha, a autora nos alerta sobre a necessidade de assegurar a igualdade, no que diz respeito aos direitos, uma vez que a deficiência é produto de dois fatores, a pessoa com deficiência e as barreiras impostas pelo meio social.

“A passagem que temos de fazer de uma escola que celebra a competência e as capacidades de alguns, para aquela que vai encarar as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontáveis, é estreita e incômoda. (Mantoan, 2017 p. 42).

No ensino superior, a atuação psicologia escolar demanda uma compreensão da natureza institucional da prática, que exige conhecimento pleno da finalidade do programa de apoio aos estudantes, bem como do alcance e possibilidades de atender e conciliar as expectativas institucionais com as demandas acadêmicas individuais e coletivas dos estudantes que procuram o serviço. São considerados os preceitos éticos preconizados pela Resolução CFP nº 10/2005 do Conselho Federal de Psicologia, que institui e regulamenta a prática psicológica nos diversos campos de atuação profissional (Brasil, 2005/2025).

Recebemos um número elevado de casos com demandas de natureza psicopedagógica e psicossocial. No que se refere às queixas de ordem psicossocial, organizamos as demandas trazidas pelos estudantes em três grupos, queixas comumente associadas às seguintes condições: 1) dificuldades de adaptação dos estudantes ao formato e às exigências do ensino superior, sobretudo dos(as) estudantes ingressantes; 2) problemas associados aos processos de socialização, como formação de grupos em sala de aula, relação professor-aluno, e participação nas diversas atividades que

exijam iniciativas coletivas, sejam de caráter obrigatório ou extracurricular; e 3) dificuldades psicossociais oriundas de condições de problemas de saúde mental, deficiências e/ou transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e/ou outras Deficiências.

Inicialmente, esses(as) estudantes são acolhidos pelo psicólogo, que realiza um primeiro atendimento, buscando compreender como as questões psicossociais apresentadas podem estar associadas a dificuldades de desempenho e aprendizagem. A escuta técnica do(a) profissional busca legitimar os conflitos, de forma a contribuir para a desconstrução e desnaturalização de concepções estereotipadas e estigmatizantes a respeito de suas dificuldades. Os conflitos relatados pelos(as) estudantes são utilizados como possibilidades de reflexão a respeito dos elementos envolvidos na problemática da queixa apresentada, cujo embate com concepções pré-estabelecidas e instituídas pode se tornar uma oportunidade única de ajudar os estudantes a construir novas formas de compressão e resolução dos conflitos.

O esforço do(a) profissional de psicologia escolar não se resume unicamente aos aspectos cognitivos associados ao desempenho, mas também aos elementos afetivos e sociais que estruturam as relações. O acolhimento inicial busca estabelecer um vínculo de confiança entre o(a) profissional/serviço e o(a) estudante, que muitas vezes torna-se um recurso significativo do(a) estudante para lidar com as dificuldades da vida acadêmica. Nesse âmbito, o(a) psicólogo(a) atua como mediador entre o estudante e a universidade, entre o repertório trazido pelo(a) estudante e as exigências do mundo acadêmico. O(a) profissional de psicologia torna-se uma espécie de “elo de ligação”, que ajudará o(a) estudante a internalizar o mundo simbólico da universidade. A experiência da universidade, por sua vez, passa a ser um novo dispositivo social a compor o universo simbólico dos(as) estudantes.

A articulação com professores, coordenadores e demais membros da comunidade acadêmica é parte essencial do trabalho da equipe multidisciplinar. O(a) profissional apresenta as demandas que chegam ao serviço, buscando mapear os principais problemas que compõem as queixas dos estudantes. Por conseguinte, o profissional contribui para a continuidade das intervenções nas unidades acadêmicas, oferecendo apoio técnico a estudantes e promovendo diálogo com professores, coordenadores, diretores e reitoria.

Nesse sentido, o(a) profissional de psicologia transita entre a assistência estudantil e a atuação com diversos atores institucionais. Sua ação se constitui na intersecção entre os objetivos e interesses institucionais e as necessidades e anseios dos(as) estudantes. Esse formato interventivo tem buscado superar o modelo clínico individualizante dominante por muito tempo na psicologia escolar e promover um fazer estruturado nos processos de ensino e aprendizagem, em uma concepção institucional (Oliveira de Freitas; Oliveira de Freitas; Passone, 2024).

A atuação do(a) assistente social é guiada, em todos os contextos ocupacionais onde está presente, pelos princípios e diretrizes estabelecidos no Código de Ética Profissional de 1993, pela Lei que regulamenta a profissão e pelas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS. Esses instrumentos orientam a dimensão política que fundamenta a defesa da profissão e a parceria com os trabalhadores na busca por um novo modelo de sociedade (CFESS, 2012/2017/2025, p. 16).

Nesse contexto, a intervenção do assistente social na política educacional se baseia em uma visão de educação emancipadora, que permite aos indivíduos acessar seus direitos e desenvolverem suas potencialidades e habilidades como seres humanos. O Serviço Social tem como objeto de trabalho viabilizar o acesso aos programas, projetos e políticas institucionais oferecidos pela instituição e assim contribuir para a permanência do aluno até a finalização do curso.

O serviço social desenvolve diversas atividades, tais como:

- atendimentos e acolhimentos individuais ou grupais, concedendo orientações sobre questões acadêmicas e de ordem social que impactam no desenvolvimento e aprendizado acadêmico do estudante;
- Reuniões e articulações com os docentes e professores representantes do PROATO nas unidades acadêmicas para discutir e encaminhar as necessidades apresentadas no decorrer dos atendimentos;
- Estabelecimento de parcerias visando acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência auditiva, visual, física e mobilidade reduzida;
- Participação em entrevistas para seleção de estudantes como tutores (verificar se o candidato atende ao perfil desejado, suas motivações e habilidades na atuação);

- Averiguação, interlocução e mapeamento de serviços que promovem acessibilidade tanto interna e externamente à Universidade;
- Triagem das solicitações para garantir a continuidade dos atendimentos e efetuar os encaminhamentos necessários. Após cada atendimento são elaborados relatos que registram as demandas apresentadas, as intervenções e os resultados alcançados. Essa documentação é essencial para acompanhar a evolução dos casos e planejar ações futuras.
- Orientações sobre registros em órgãos oficiais em busca de garantia de direitos, considerando a parcela de estudantes que apresentam vulnerabilidade social;
- Realização de visitas institucionais com o objetivo de promover parcerias para atender os alunos com deficiência;
- Realização de encontros com estudantes com deficiência visual e auditiva para troca de vivências;
- Oportunizar estratégias que visem o desenvolvimento acadêmico e social;
- Apoio às famílias que buscam orientações sobre a integração dos filhos no Ensino Superior;
- Elaboração de relatos e relatórios dos casos atendidos;

Atuação com a finalidade de favorecer a comunicação e a resolução de conflitos que possam surgir no ambiente acadêmico, bem como questões de inclusão e diversidade, de modo a propiciar um ambiente de respeito e acolhimento. Segundo Mantoan (2015/2020, p. 60), “a inclusão torna-se “um motivo a mais para que a educação se atualize”.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008/2025).

Castro (2014) destaca três grandes desafios que as universidades necessitam: a) romper as barreiras ainda existentes, principalmente as atitudinais; b) prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica); c) criar alternativas para evitar práticas excludentes. Deste modo, será possível contribuir para o acesso à tão desejada acessibilidade e inclusão (Castro, 2014/2025, p. 191).

Martinelli (2006) indica que a nobreza da atuação profissional se pauta no acolhimento da pessoa por inteiro, no conhecimento de sua história, na investigação sobre como chegou a esta situação e como é possível construir com ela formas de superação desse quadro. (Martinelli, 2006/2023/2025, p. 12).

As experiências e atribuições no campo de atuação torna o assistente social um profissional essencial para o fortalecimento de um ambiente acadêmico mais acolhedor e propício ao aprendizado e desenvolvimento do estudante também com vistas ao mercado de trabalho.

Na dimensão pedagógica este relato tem por objetivo compartilhar experiências que temos desenvolvido no núcleo, com a finalidade de contribuir para uma melhor formação acadêmica. Para tanto, apresentamos algumas estratégias, a saber:

a) Grupo de Orientação Pedagógica

O grupo de orientação pedagógica tem como finalidade refletir e propor ações relacionadas, por exemplo, à organização e planejamento de um determinado projeto a ser desenvolvido ao longo de um semestre letivo. O grupo é composto por estudantes com demandas específicas relacionadas à organização de projetos. Neste grupo há estudantes do mesmo curso mas que se encontram em etapas diferentes.

Os encontros pedagógicos acontecem com agendamento prévio, frequência quinzenal e com duração média de 90 minutos. Uma das propostas do grupo é compreender os desafios no processo de elaboração e execução das atividades, o que torna os encontros marcados pela escuta ativa e pelo fortalecimento dos vínculos afetivos, a fim de superar os desafios acadêmicos.

Constata-se que durante o processo os estudantes compartilham muitas das suas inquietações. Neste sentido, podemos tomar como exemplo algumas questões apresentadas pelo grupo, tais como:

- a) *Procrastinação*: Por que não consigo começar e concluir uma atividade? Esta tem sido uma das perguntas recorrentes por diversos estudantes.
- b) *Estágio e Academia*: Conciliar as atividades de trabalho (estágio) e faculdade (academia) tem sido um desafio. Por um lado, o trabalho exige um comprometimento no cumprimento e na execução das tarefas e, por outro, as exigências que a academia impõe necessitam ser atendidas. Ressalta-se que muitas vezes as demandas ocorrem simultaneamente.

c) Os impactos dos desafios, quando não atingidos, desencadeiam, não raro, uma série de questões emocionais relacionadas ao sofrimento, tais como: ansiedade, angústia, insônia e incompetência, entre muitas outras.

Neste sentido, constatamos que as questões apresentadas por este grupo específico vão muito além dos muros da academia, porém reverberam no cenário acadêmico. Assim, temos buscado refletir e propor ações conjuntas para que as atividades sejam concluídas dentro do tempo estipulado, com pleno êxito, de forma satisfatória e sem a necessidade de tempo extra.

Tem sido proposto, ao final dos semestres, a realização de um ensaio das apresentações a serem feitas, identificando-se o envolvimento, o foco, a atenção e a apropriação do conhecimento desenvolvidos ao longo de cada semestre.

É nesse momento que refletimos e fazemos uma autoavaliação do processo de ensino-aprendizagem em busca de pensar e propor novas estratégias para a etapa seguinte da academia ou mesmo para a futura atuação profissional, pois nos encontros é que se dão os momentos de potencialização, trocas e sentimentos relacionados à satisfação dos objetivos alcançados. Estes se constituem num dos momentos mais significativos para a percepção e tomada de consciência em relação à apropriação das aprendizagens.

De acordo com Palomino, Cruz e Durães:

No acompanhamento pedagógico entendemos que a dimensão da pessoa do estudante deve ser considerada, ao passo que impacta, fortemente, durante sua trajetória na universidade. É no movimento de diálogo com os estudantes que podemos conhecê-los enquanto pessoas e entender as dificuldades e especificidades ao passo que parte de grupos com demandas próprias e que necessitam de ações institucionais. (2020/2025, p. 159).

b) Organização, Planejamento e Gerenciamento do Tempo

O ingresso na universidade requer do estudante que assuma o protagonismo, pois encontra-se no processo de formação para a futura atuação profissional. Para tanto, precisará desenvolver a autonomia. Assim, o tripé organização, planejamento e gestão do tempo são instrumentos fundamentais para a formação.

Sendo assim, temos desenvolvido um trabalho relacionado a estas três dimensões: a) organização;

b) planejamento; c) gestão do tempo. Para tanto, os encontros, sobre estas orientações, acontecem individualmente ou em duplas, com ênfase na administração da gestão do tempo e na rotina de atividades.

Nestes encontros apresentamos alguns recursos, tanto físicos como virtuais, relacionados à organização e cronograma. No planejamento de estudos é necessário considerar a dinâmica da rotina pessoal, familiar, profissional e acadêmica, visto que cada estudante é um ser único e requer uma orientação personalizada, de acordo com as suas particularidades, para, então, se atingir o coletivo.

É necessário considerar uma quantidade equilibrada de horas de estudos com as demais atividades que envolvem a saúde, o lazer, o trabalho, a socialização e outras dinâmicas da vida.

Acreditamos que a articulação de um conjunto de estratégias de planejamento, gestão e organização terá um impacto significativo na formação pessoal e profissional, resultando em um aprimoramento considerável na formação.

c) Técnicas de Estudos

Destacamos aqui algumas sugestões que podem beneficiar o processo de ensino e aprendizagem:

Anotações: Consideramos absolutamente relevante e oportuno, nos momentos das aulas, os estudantes buscarem o recurso físico das anotações (caderno). Com o avanço da tecnologia, observamos, por parte da maioria dos estudantes acompanhados, que há um interesse predominante pelo uso do tablet, notebook ou até mesmo celular para realização dos apontamentos. Porém recomendamos como uma das técnicas mais efetivas recorrer ao caderno para a realização das anotações. Como afirmam Peretta e Lima (2021):

Apresenta-se, assim, a análise de cadernos e de outros materiais escolares associada ao diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos nessas produções, como um dos recursos possíveis para compor o processo de investigação de queixas escolares. (2021/2025, p. 41)

O recurso das anotações em caderno pode fortalecer a concentração, a memória, a atenção e potencializar os estudos, ultrapassando o mero caráter de instrumento a ser utilizado no momento da revisão dos conteúdos.

Mapas Mentais: Trata-se de um recurso complementar que contribui na dinâmica dos estudos. Neste sentido é possível recorrer aos modelos que se encontram disponíveis nas plataformas virtuais ou elaborar o mapa mental considerando a sua particularidade.

Leitura: O processo de leitura é um dos mais tradicionais mecanismos utilizados para o acesso ao conhecimento formal. Durante os encontros sempre recomendamos inserir na programação do cronograma de estudos a leitura dos textos indicados pelos professores.

Consideramos que a leitura prévia poderá contribuir para uma melhor compreensão das aulas e dos conteúdos, favorecendo um diálogo mais efetivo.

Quando o estudante busca uma orientação pedindo ajuda em relação ao conteúdo das aulas, recomendamos e incentivamos que recorram aos professores e aos colegas das turmas para esclarecer as dúvidas, bem como às monitorias disponíveis na universidade e ao suporte oferecido pelos Laboratórios, de acordo com as particularidades de cada curso.

Fichamentos, Resumos e Sínteses: Recomendamos aos estudantes procurar sistematizar os conteúdos por meio de fichamentos, resumos e sínteses que poderão contribuir para uma melhor apropriação dos conteúdos estudados.

Considerações Finais

A teoria da Defectologia, proposta por Vigotski (1983, 2011), nos indica dois planos para o desenvolvimento das pessoas com deficiência: o natural, biológico e o cultural e social.

Segundo este autor russo:

“A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida, em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva se revela insatisfatória.” (p 865)

Deste modo, um estudante universitário cego ou surdo precisará, segundo a teoria do psicólogo russo, de caminhos indiretos, uma vez que a aprendizagem por meio os caminhos diretos – visão e audição – se mostra impossível. Encontrarmos meios para que um estudante surdo do curso de fisioterapia, (exemplo real)

envolveu, por exemplo, a criação de um glossário com novos sinais representando as terminologias técnicas necessárias.

Entregue somente às condições de seu desenvolvimento natural, uma estudante cega não conseguiria se formar no curso de psicologia (outro exemplo real). Foi preciso que se criassem adaptações culturais na universidade, como por exemplo o uso de tecnologias como impressão de prova em máquina de braile, dentre outras.

Assim, o Programa surge como auxílio, possibilitando que técnicas culturais sejam adaptadas às peculiaridades dos estudantes com deficiência.

O Programa de Atenção e Orientação aos Discentes - PROATO tem um papel essencial na promoção da inclusão à educação, viabilização dos direitos com equidade e desenvolvimento integral dos estudantes. O fazer profissional nesse espaço incorpora diversas experiências e atribuições que são valiosas para o fortalecimento do processo educativo e suporte aos estudantes na superação de barreiras e desafios apresentados.

Esse modelo de atuação configura uma práxis que contribui para a apropriação da formação superior e autonomia dos estudantes que buscam o serviço. Sobre a operacionalização e o fluxo de atuação, os estudantes são acolhidos, orientados e apoiados pela equipe técnica, que faz contato com professores representantes do Programa para a continuidade do atendimento nas unidades acadêmicas, e caso haja necessidade, são encaminhados à rede parceira de serviços internos e externos à universidade. Esse processo tem como objetivo construir e fortalecer a rede de apoio do estudante.

Ressaltamos que as atividades do PROATO são meio e não fim, de modo a oferecer acessibilidade, sem, entretanto, haver alteração no conteúdo ou qualquer facilitação para aprovação dos estudantes, o que entendemos ser excludente. Nesse sentido, as adaptações visam dar condições para que se minimizem as desvantagens que os estudantes PCDs ou com dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem apresentam em relação aos demais.

Em suma, este Programa considera o contexto social, o território de origem dos estudantes, as características dos cursos, o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, a atuação com a equipe multidisciplinar, a relação professor-aluno(a) e a natureza da queixa escolar apresentada pelo(a) estudante. Por fim, sua atuação busca contribuir com os processos de

escolarização, de forma a promover inclusão, saúde mental, bem-estar e atuar na defesa dos direitos humanos e a superação de barreiras subjetivas e acadêmicas, visando o acesso, a permanência, a participação e o bom desempenho acadêmico.

Os resultados do Programa têm se mostrado promissores, tecnologias assistivas têm sido ampliadas, têm sido oportunizadas discussões com grupos de estudantes e ênfase na formação de docentes objetivando a inclusão. Pouco a pouco tem se verificado maior sensibilização na universidade sobre o tema. Entretanto, alguns desafios ainda se apresentam, tais como o trabalho para a ampliação de conscientização da comunidade acadêmica a respeito da importância da inclusão na universidade e a compreensão sobre a atuação da psicologia escolar crítica, na perspectiva institucional. Para o futuro, é fundamental continuar investindo em ações afirmativas e políticas institucionais que promovam o apoio aos(as) estudantes favorecendo seu desenvolvimento de modo a suplantarem as barreiras em sua trajetória acadêmica.

Unimo-nos a Boaventura de Souza Santos para a conclusão de nossa exposição:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2006/2025, p. 462).

Seguimos na luta por uma universidade mais justa e inclusiva.

Referências

- Adorno, T. W. (2000). Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Araujo, M. V.; & Caldas, R. F. L. (2012). *Psicologia e Educação: expectativas, desafios e possibilidades*. Casa do Psicólogo.
- Barroco, S. M. S.; Tada, I. N. C. (2022). Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, {S. l.}, v. 6, n. 1, p. 54-79. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64384. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64384> Acesso em: 18 de julho de 2025.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. O art. 208 trata do dever do Estado com a educação, incluindo ensino básico gratuito, creches e educação especial. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf> Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Brasil (1989). *Lei 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências, sua integração social... Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília. (Cap. V sobre a Educação Especial). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Brasil (1999). *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Brasil (2001a). *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Brasil (2001b). *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 fev. 2026.

- Brasil (2002a). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Instituto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- Brasil (2002b). *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Brasil (2005). Presidência da República. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Brasil (2008a). *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em 18 de fevereiro de 2026
- Brasil (2008b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> portal.mec.gov.br. Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Brasil (2015). *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- Castro, S. F. de, & Almeida, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 179-194. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO Agosto 2005*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Conselho Federal de Serviço Social (2012). *Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília. Recuperado de <https://www.cfess.org.br>.
- Crochik J. L. (2006). O Conceito de Preconceito. In J. L. Crochik. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. Casa do Psicólogo, 3ª ed.
- D’Antino, M. E. F. (2005). O diálogo possível entre os diferentes. In: *Actas de Los Encuentros Internacionales de filosofía en El Camino de Santiago*, Santiago de Compostela. Sociedad Interuniversitaria de Filosofía.
- Guerra, I. (2021). *A luta contra o capacitismo*. Terra Semamos.
- Kehl, M. R. (2011). Crônica: “*Sonhos do Avesso*”.
- Leite, S. A. S. (2020). Psicologia e Ensino Superior: minha história de aproximação com a pedagogia universitária. In S. M. C. Silva; Z. F.R.G. Leal, & M.G.D, Facci (Orgs.). *A Psicologia Escolar e o Ensino Superior - Debates Contemporâneos*, CRV.
- Lembke, A. (2023). *Nação Dopamina*, Vestígio.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Social: o que é? por quê? como fazer?* (Coleção cotidiano escolar). Moderna.
- Mantoan, M.T.E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, (S. L.), v. 10, n. 2. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- Martinelli, M. L. (2006). Reflexões sobre o serviço social e o projeto ético-político profissional. *Emancipação*, 1, 9-23. Recuperado de <https://revistas.uepg.br/index.php/Emancipacao/article/view/69>.
- Molina, R.; & Angelucci, C. B. (Orgs.) (2012). *Interfaces entre Psicologia e Educação - Desafios para a formação do psicólogo*. Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A.; & Collares, C. A. L. (2013). Controle e medicalização da infância. *Desidades*, <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i1.2456>
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2019). Sobre diferenças, desigualdades, direitos: raízes da patologização da vida. In L. T. L. Surjus, & M. A. A. Moysés (Orgs.). *Saúde mental infantojuvenil: territórios, políticas e clínicas de resistência*. Unifesp, p. 14-30. [chrome-extension://efaidnbmnmbpajpcgleclfdmkaaj/https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Saude-Mental-Infantojuvenil.pdf](https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Saude-Mental-Infantojuvenil.pdf)
- Oliveira de Freitas, L., Oliveira de Freitas, P., Ferdinando Passone, E. (2024). Contribuições do psicólogo escolar para o Ensino Superior: uma revisão de literatura. *Revista Educar Mais*, 8 (número), 585–600. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/4024>.

- Palomino, T. J., Cruz, E. M. R., & Durães, R. R. de P. (2020). Acompanhamento Pedagógico para Estudantes de Graduação: possibilidades e desafios (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar). In C. E. S. B. Dias, M. C. da S. Toti, H. Sampaio, & S. A. J. Polydoro (Orgs.) *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro* (pp. 149 - 182). Pedro & João Editores. ISBN 978-65-87645-79-7
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e compromisso social*. 2a ed. Cortez.
- Patto, M. H. S. (2018). O lugar social da psicologia e a formação de psicólogos. *International Studies on Law and Education*, (33). Recuperado de <http://www.hottopos.com/isle33/07-18Patto.pdf>
- Pereira, R. (2009). Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 16(3), 715–728. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702009000300009>
- Peretta, A. C. S., & Lima, L. R. (2021). O que revelam os cadernos escolares: Uma proposta de roteiro de análise com base na Psicologia Escolar. In F. Negreiros, & T. S. Fonseca (Orgs.), *Psicologia escolar crítica e registros documentais* (pp. 35 - 48). Alínea.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). *Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008*. Brasília: MEC. Recuperado em 27 de novembro de 2019 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Cortez.
- Silva, L. M. da (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424–434. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000300004>
- Vygotsky, R. M. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, Martins Fontes, 6ª ed.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação E Pesquisa*, 37(4), 863–869. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000400012>
- Vigotski, L. S. (2022). *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 488 p. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf Acesso em: 6 fev. 2025.

Recebido em 02/05/2025

Aceito em 23/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

HABILIDADES SOCIAIS PARA UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Leandro Orias de Araujo¹; <https://orcid.org/0009-0002-3859-4206>

Lorena Caroline de Lima Lopes²; <https://orcid.org/0000-0002-1964-9876>

Maria Clara de Freitas³; <https://orcid.org/0000-0002-6639-6429>

Resumo

O desenvolvimento de habilidades sociais (HS) é fundamental para o sucesso acadêmico e adaptação psicossocial de estudantes universitários, especialmente para aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja principal dificuldade reside na comunicação e na interação social. Considerando o aumento da presença de pessoas com TEA no Ensino Superior (ES) e a escassez de estratégias voltadas a esse público, este estudo objetivou realizar uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre intervenções baseadas em Treinamento de Habilidades Sociais (THS) voltadas a universitários com TEA. Seguindo as diretrizes PRISMA®, foram analisados cinco estudos publicados entre 2011 e 2024, obtidos em bases como PubMed, Scopus e PsycArticles. Os resultados apontam evidências positivas quanto à efetividade do THS, destacando melhorias em habilidades como comunicação, socialização, amizades e redução de sintomas de ansiedade e depressão. As intervenções variaram quanto ao delineamento, participação das pessoas com TEA no processo e uso de coaches sociais, sendo o protocolo PEERS® frequentemente adotado. Apesar das limitações, como número reduzido de estudos e escassa participação das pessoas com TEA nas escolhas metodológicas, os achados reforçam o potencial do THS como ferramenta inclusiva no ES. Conclui-se que estratégias adaptadas e mais pesquisas com metodologias robustas são necessárias para consolidar práticas baseadas em evidências, promovendo equidade educacional e inclusão efetiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, ensino superior, habilidades sociais.

Social Skills for College Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review

Abstract

The development of social skills (SS) is essential for the academic success and psychosocial adjustment of college students, especially those with Autism Spectrum Disorder (ASD), whose core difficulties lie in communication and social interaction. Given the increasing presence of individuals with ASD in higher education and the scarcity of strategies aimed at this population, this study aimed to conduct a systematic review of national and international literature on Social Skills Training (SST) interventions for college students with ASD. Following PRISMA® guidelines, five studies published between 2011 and 2024 were analyzed from databases such as PubMed, Scopus, and PsycArticles. Results show positive evidence of the effectiveness of SST, highlighting improvements in communication, socialization, friendships, and reductions in anxiety and depression symptoms. Interventions varied in design, participation of individuals with ASD in the process, and the use of social coaches, with the PEERS® protocol frequently applied. Despite limitations, such as the small number of studies and low autistic involvement in methodological decisions, findings reinforce the potential of SST as an inclusive tool in higher education. It is concluded that adapted strategies and further research with robust methodologies are needed to consolidate evidence-based practices and promote educational equity and effective inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, higher education, social skills.

1 Universidade Estadual de Londrina (UEL) - PR - Brasil; leandro.orias.araujo@uel.br

2 Universidade Estadual de Londrina (UEL) - PR - Brasil; lorena.caroline@uel.br

3 Universidade Estadual de Londrina (UEL) - PR - Brasil; clarafreitas@uel.br

Habilidades Sociais para Estudantes Universitários com Trastorno del Espectro Autista: Una Revisión Sistemática de la Literatura

Resumen

El desarrollo de habilidades sociales (HS) es esencial para el éxito académico y la adaptación psicosocial de los estudiantes universitarios, especialmente para aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyas principales dificultades se encuentran en la comunicación y la interacción social. Dada la creciente presencia de personas con TEA en la educación superior y la escasez de estrategias dirigidas a este público, este estudio tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura nacional e internacional sobre intervenciones basadas en Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) para estudiantes universitarios con TEA. Siguiendo las directrices PRISMA®, se analizaron cinco estudios publicados entre 2011 y 2024, extraídos de bases de datos como PubMed, Scopus y PsycArticles. Los resultados muestran evidencia positiva sobre la efectividad del EHS, destacando mejoras en la comunicación, socialización, amistades y reducción de síntomas de ansiedad y depresión. Las intervenciones variaron en su diseño, en la participación de personas con TEA en el proceso y en el uso de entrenadores sociales, siendo frecuente la aplicación del protocolo PEERS®. A pesar de las limitaciones, como el reducido número de estudios y la baja participación de personas con TEA en las decisiones metodológicas, los hallazgos refuerzan el potencial del EHS como herramienta inclusiva en la educación superior. Se concluye que son necesarias estrategias adaptadas y más investigaciones con metodologías sólidas para consolidar prácticas basadas en evidencia y promover la equidad educativa y la inclusión efectiva.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, educación superior, habilidades sociales.

Conforme Del Prette e Del Prette (2017), as Habilidades Sociais (HS) correspondem a repertórios comportamentais que, alinhados aos valores culturais de um grupo, aumentam a probabilidade de resultados positivos tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, de modo a favorecer um desempenho competente nas interações interpessoais. Esses comportamentos são aprendidos ao longo da vida por meio de processos de aprendizagem, nos quais a variabilidade de comportamentos e a seleção de respostas ocorrem em função das contingências do ambiente (Del Prette & Del Prette, 2010). Ou seja, a depender da história de exposição a contingências, cada indivíduo poderá ou não desenvolver um repertório socialmente habilidoso, ainda que, certamente, será demandado em diversos âmbitos de sua vida.

Um dos contextos em que é exigido um repertório refinado de HS é o Ensino Superior (ES). Entre o rol de comportamentos que envolvem interações interpessoais características de ambientes universitários podem ser citados: apresentar seminários, trabalhar em grupo (Del Prette & Del Prette, 2004), colaborar com colegas e professores, prestar serviços por meio do estágio e envolver-se afetivo-sexualmente (Lessa et al., 2022). De fato, a existência de um repertório socialmente habilidoso parece estar relacionada com melhores resultados nos desempenhos acadêmicos e sociais; já déficits em HS afetam negativamente a

experiência dos alunos no âmbito acadêmico e prejudicam sua adaptação no contexto universitário (Soares et al., 2018; Sahão, 2018).

Del Prette e Del Prette (2004) discutem que o desenvolvimento interpessoal, apesar de relevante para a saúde e o funcionamento psicossocial, é uma questão pendente no ES, e que a formação profissional deveria promover condições articuladas com o desenvolvimento de competências sociais e indicam que programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) podem ser opção promissora (Del Prette & Del Prette, 2004). Esses programas são caracterizados por condições programadas para o desenvolvimento, ou seja, aquisição ou aperfeiçoamento, de comportamentos relacionados ao desempenho social. Lessa et al. (2022) realizaram uma revisão sistemática sobre THS com universitários e reportaram resultados positivos desses treinamentos em relação ao desenvolvimento do repertório de HS, melhora na saúde mental, adaptação dos estudantes diante das demandas de interação no contexto universitário e em situações semelhantes a que encontrarão no futuro ambiente de trabalho.

Essa questão parece ganhar ainda mais relevância quando se considera a crescente presença de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴ nas

4 Neste estudo, adota-se prioritariamente a expressão “pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, em consonância com a

universidades. Dados do Censo da Educação Superior mostram que o número de pessoas com TEA no ES subiu de 137 em 2011, o primeiro ano de contabilização, para 2485 em 2019 (INEP, 2021), o último ano que este dado foi fornecido pelo Censo. No Brasil, a revisão sistemática de Sanches e de Freitas (2022) demonstrou que as pesquisas sobre inclusão de estudantes com TEA no ES ainda são insuficientes.

De fato, a relação entre os temas é claramente pertinente já que um dos dois critérios diagnósticos para o TEA é justamente o prejuízo persistente na comunicação e interação social (juntamente com comportamentos, interesses e atividades restritos e/ou repetitivos) (APA, 2022; OMS, 2022). A revisão sistemática de Davis, Watts e López (2021), ao investigar trabalhos sobre o relato de experiência de estudantes com TEA em universidades, apontou que 70,8% dos estudos indicam dificuldades sociais como um desafio nesse contexto.

Um documento informativo desenvolvido pela *Autistic Self Advocacy Network* – ASAN - (2020) indica que eles se sentem despreparados para os desafios enfrentados no ES e necessitam de apoio em situações como fazer amigos, contatar professores para pedir ajuda e frequentar as acomodações dos *campi*, mas que acabam lidando com isso sozinhos, com impactos negativos em sua percepção de inclusão e bem-estar social (ASAN, 2020). Os relatos desses estudantes expressam que para eles as notas são menos importantes do que uma vida social ativa como medida de sucesso na experiência acadêmica.

Considerando estas necessidades, uma possibilidade bastante promissora de intervenção de apoio junto a universitários com TEA, em sua maioria jovens adultos, parece ser, portanto, o THS. Os resultados de Spain e Blainey (2015), que realizaram uma revisão sistemática sobre intervenções grupais, em contextos comunitários, de HS em adultos diagnosticados com TEA “de alto funcionamento” – expressão anteriormente utilizada para designar pessoas com TEA sem

deficiência intelectual, mas que atualmente é considerada inadequada por produzir estigmatização –, sugerem que, apesar de limitações metodológicas dos estudos, essa ferramenta terapêutica foi eficaz para reduzir déficits de HS (Spain & Blainey, 2015).

Porém, há de se considerar as limitações na área de pesquisa. A revisão de Pallathra et al. (2019) sobre intervenções psicossociais para adultos autistas demonstrou que essas pesquisas ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento e a maioria não utiliza medidas objetivas para mensurar os resultados e generalizações dos ganhos. A revisão de Monahan et al (2021) apresentou resultados mistos de eficácia em intervenções de HS para essa população. Além disso, dos 26 estudos analisados, apenas 4 consideraram contribuições dos próprios participantes no desenvolvimento da intervenção ou na escolha da habilidade treinada. Esse tipo de treinamento imposto deve ser cauteloso, pois pode contribuir para camuflagem ou “*masking*” frente à pressão social de se encaixar nas normas sociais neurotípicas (Monahan et al., 2021).

Frente ao exposto, entende-se que é relevante o desenvolvimento de HS para universitários com TEA e que intervenções baseadas em THS podem impactar positivamente a adaptação acadêmica e social desses estudantes. Além disso, a presença crescente de indivíduos com TEA no ES e a necessidade de promover sua inclusão no ambiente universitário tornam o THS uma intervenção promissora, embora as pesquisas sobre o tema ainda apresentem limitações, especialmente no que tange a jovens adultos. Diante disso, o objetivo deste trabalho é sistematizar os resultados alcançados pela literatura nacional e internacional sobre THS no ES para pessoas diagnosticadas com TEA, visando responder à seguinte pergunta: quais os efeitos e as características de diferentes intervenções baseadas em THS para pessoas com TEA no ES?

Método

Critérios de elegibilidade

Foram critérios de inclusão: (a) artigos publicados entre 2010 e outubro de 2024 e (b) relativos ao tema TEA, HS e ES. Os critérios de exclusão foram: (1) estudos teóricos; (2) que não possuíam o texto na íntegra disponível; (4) [MA5] que não apresentavam intervenções com participantes diagnosticados com TEA; (5) que não fizeram treinamento/capacitação

preocupação desta revista com os cuidados ético-linguísticos voltados à utilização de terminologias não estigmatizantes. Ressalta-se, contudo, que a literatura científica recente e os debates promovidos por coletivos vinculados ao movimento da Neurodiversidade indicam a inexistência de consenso quanto à preferência exclusiva por linguagem centrada na pessoa (e.g. “pessoa com transtorno do espectro autista”) ou linguagem identitária (e.g. “autista”). Estudos apontam que ambas as formas são utilizadas e consideradas aceitáveis por diferentes grupos, com alguma predominância para a linguagem identitária (Schuck et al., 2025).

de HS; e (6) estudos em que não havia participantes universitários/estudantes do ES. Estes critérios foram aplicados à leitura de títulos e resumos.

Fontes de informação

As bases de dados selecionadas foram: *PubMed*, *Scopus* e *PsycArticles* (APA), escolhidas pela sua relação com a Psicologia.

Estratégia de busca

A *string* utilizada para a busca foi: “social skills” AND “training” AND (“autism spectrum disorder” OR “autism” OR “ASD”) AND (“higher education” OR “college” OR “universit*” OR “undergraduate”). Os descritores foram buscados no título, resumo e palavras-chave. Nas bases *Scopus* e *Pubmed* foram aplicados os filtros: publicações entre 2011-2024 e de língua portuguesa e inglesa. A *PsycArticles* não disponibilizava essas opções de filtro.

Seleção dos estudos

Em outubro de 2024, via acesso remoto CAFe ao Portal de Periódicos CAPES, foi efetuada uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, sendo seguidas as recomendações da declaração PRISMA® (Page et al., 2021), que fornece parâmetros para o desenvolvimento de revisões sistemáticas por meio de uma lista de itens para checagem. As buscas e a seleção foram efetuadas por dois pesquisadores, simultaneamente, de modo independente, obtendo uma concordância de 100% ao comparar os resultados.

Dada a baixa quantidade de artigos encontrados na primeira busca, optou-se como estratégia metodológica examinar as referências deles, aplicando os mesmos critérios previamente indicados, conforme as recomendações da declaração TARCiS (Hirt et al., 2023). Dessa forma, os artigos selecionados resultantes destes dois procedimentos de seleção seguiram para a etapa de leitura na íntegra e análise de dados. Após esta análise final de leitura na íntegra, os mesmos critérios de inclusão e exclusão foram reaplicados.

Extração de dados

Para sistematizar os dados, cada artigo selecionado foi lido e teve seus dados extraídos e organizados de acordo com as seguintes categorias: (a) *design*

da pesquisa; (b) características dos participantes; (c) variáveis dependentes – medidas pré e pós intervenção (VD); (d) variáveis independentes – intervenção (VI); (e) uso de *coaches* sociais⁵ e duas variáveis sobre a participação das pessoas com TEA no programa: (f) sua participação na escolha das habilidades a serem ensinadas e (g) presença ou ausência de coleta de *feedback* dos participantes sobre a intervenção.

Avaliação da qualidade metodológica

Para a análise de qualidade utilizou-se o guia “Avaliando a Força da Evidência no Setor de Educação” (BE2, 2015). Para uma análise de qualidade individual, foram avaliados os princípios: (a) enquadramento conceitual; (b) abertura e transparência; (c) robustez da metodologia; (d) adequação cultural; (f) validade; (g) confiabilidade e (h) conveniência. Para uma análise da qualidade geral, foram avaliados: (a) a qualidade técnica dos estudos que constituem o conjunto de evidências; (b) o tamanho do conjunto de evidências; (c) O contexto em que a evidência está inserida; (d) a consistência dos resultados produzidos pelos estudos que constituem o conjunto de evidências.

Resultados

Foram encontrados, a partir da busca nas bases de dados, 115 artigos. Destes, 5 foram excluídos por duplicidade. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados 6 artigos para a leitura integral. O processo de leitura na íntegra resultou na exclusão de 3 artigos que descumpriram os critérios previamente estabelecidos. Por fim, a partir do exame de 110 citações nas referências dos três artigos selecionados, foram adicionados mais 2 artigos que cumpriram os critérios de inclusão e exclusão. Ao todo, 5 trabalhos foram incluídos na síntese qualitativa. A Figura 1 ilustra o diagrama referente ao processo de identificação, triagem e exame de elegibilidade a partir dos critérios de inclusão e exclusão, seguindo o modelo de recomendação do protocolo PRISMA® (Page et al., 2021). As referências dos artigos encontram-se listadas ao final deste artigo, destacadas por asterisco (*).

5 Trata-se de profissionais que atuam no desenvolvimento de habilidades interpessoais, comunicação e autoconfiança, visando aprimorar aspectos que priorizem a formação e manutenção de relações sociais.

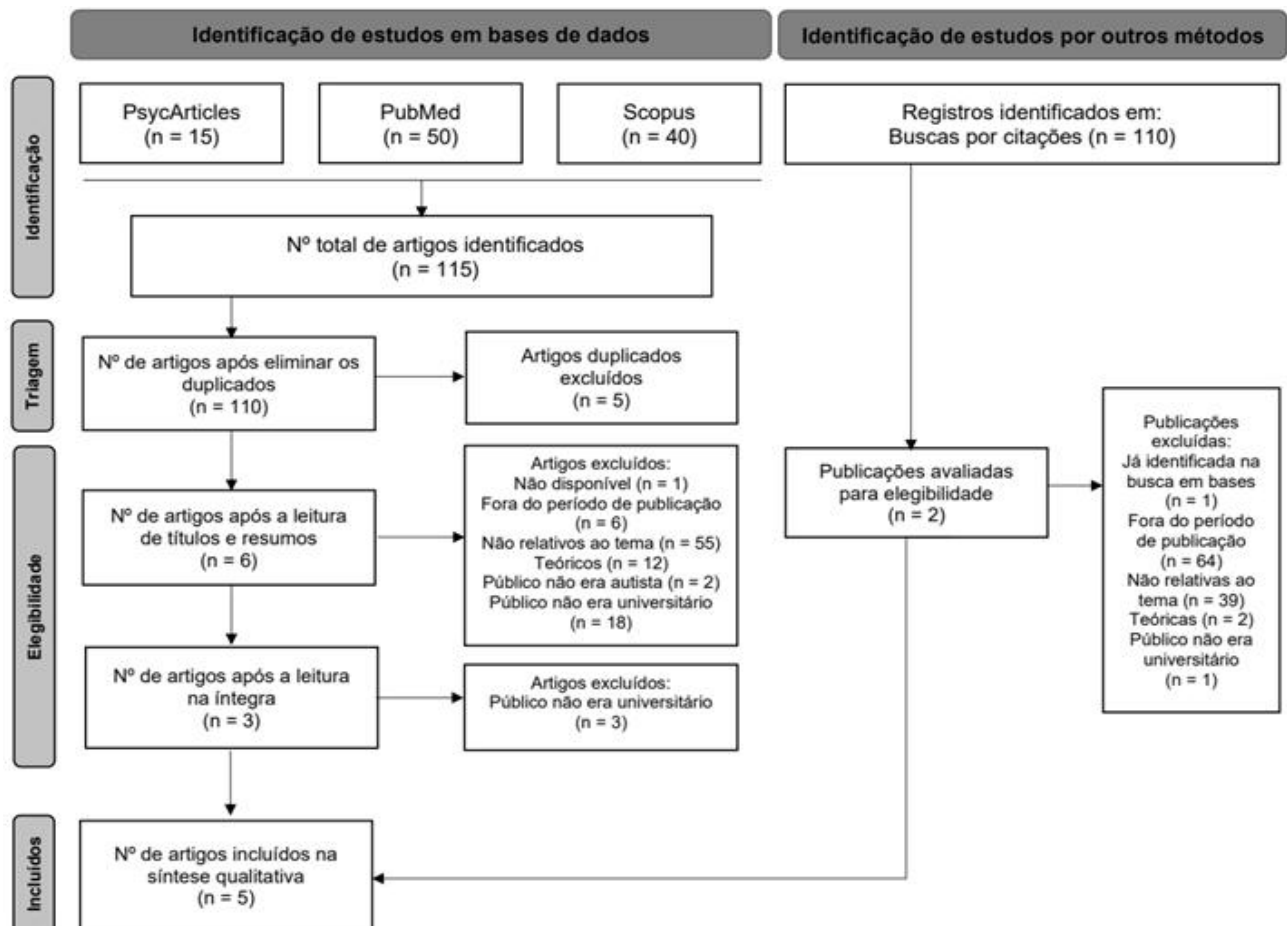


Figura 1. Fluxograma de identificação, triagem e exame de elegibilidade dos artigos incluídos na síntese qualitativa, com base nas recomendações do protocolo PRISMA® (Page et. al, 2021).

Sistematização de dados

A Tabela 1 apresenta a sistematização dos principais dados extraídos dos artigos. Os artigos analisados referem-se ao período de 2011 a 2021, tendo sido publicados em revistas sobre TEA e desenvolvimento (n=3), sobre psicologia escolar (n=1) ou de Análise do Comportamento (n=1). Participaram dos estudos 88 indivíduos, de idades entre 18 e 28 anos. Houve variação na quantidade de participantes, de 3 a 49 participantes por estudo. Do total, 80 eram diagnosticados com TEA.

Quanto aos contextos, quatro intervenções foram realizadas em ambientes universitários (Hillier et al., 2011; Koegel et al., 2013; Rose et al., 2021; Ridgely et al., 2023), enquanto a pesquisa de Gantman et al. (2012) ocorreu em um centro comunitário especializado. Todos foram conduzidos nos Estados Unidos.

Os objetivos dos trabalhos variaram entre relatar, adaptar, desenvolver e testar, avaliar a eficácia de programas de habilidades sociais para pessoas com

TEA. Como resultados, tem-se que os autores indicam evidências de eficácia dos programas por eles implementados, com base nos dados por eles analisados. Destacam-se, como desdobramentos dos programas, melhorias nas seguintes habilidades sociais: socialização (Artigo 3), “desenvolvimento de relacionamentos próximos” e “funcionamento social e psicossocial” (Artigo 1), consciência social, cognição social, motivação social (Artigo 4) e no próprio conhecimento sobre habilidades sociais (Artigo 5). Além disso, também apontaram “maior satisfação com a experiência universitária” (Artigo 3), bem como redução de sentimentos de ansiedade e depressão (Artigo 2) após as intervenções.

Como se percebe, houve variabilidade nos delineamentos. Dois artigos empregaram delineamentos experimentais, sendo um ensaio clínico randomizado (Artigo 1) e um de linha de base múltipla (Artigo 3). Dois utilizaram delineamentos quase-experimentais, sendo um de pré-teste/pós-teste com grupo único (Artigo 5) e um ensaio clínico não-randomizado (Artigo 4). O Artigo 2 não especificou o delineamento.

Tabela 1
Sistematização de dados dos artigos analisados

ID	Design	VI	VD(s)	Participação na escolha	Coleta de feedback	Uso de <i>coaches</i>	Participantes
1	Ensaio clínico randomizado	Protocolo PEERS®; Duração: 14 semanas; Grupos com, em média, 9-10 participantes	7 instrumentos padronizados	Não	Não	Sim	n=17 (12 homens e 5 mulheres) Idade média = 20,4 anos
2	Não especificado	<i>The Aspirations program</i> ; Duração: 8 semanas; 9 grupos com 5-7 participantes	3 instrumentos padronizados	Não	Sim	Não	n=49 (42 homens e 7 mulheres) Idade média = 21 anos
3	Linha de base múltipla	Planejamento social estruturado; Duração: 33 semanas; Grupo único, 3 participantes	Número de atividades sociais frequentadas; Qualidade de vida; Autorrelato de satisfação do nível de socialização	Sim	Sim	Sim	n=3 (homens) Idade média = 21,6 anos
4	Ensaio clínico não randomizado	Protocolo PEERS®; Duração: 14 semanas; Grupo único, 4-5 participantes	3 instrumentos padronizados	Não	Não	Não	n=9 (6 homens e 3 mulheres) Idade média = 21,44 anos
5	Quase-experimental pré-teste e pós-teste com grupo único	Protocolo PEERS®; Duração: 23 semanas; Grupo único, 10 participantes	3 instrumentos padronizados	Não	Não	Sim	n=10 (6 homens e 4 mulheres) Idade média = 21 anos

Fonte: construído pelos autores

As VIs utilizadas para ensino das HS foram os programas de ensino. Três artigos utilizaram o protocolo PEERS® na intervenção (Artigos 1, 4 e 5) e todos realizaram encontros uma vez por semana em grupo, com variação de 8 a 33 semanas de duração. A quantidade de participantes por grupos não excedeu 10 indivíduos. Em relação à mensuração da VD: Gantman et al. (2012) utilizaram, como medidas principais, a *Social Responsiveness Scale* (SRS), a *Social Skills Rating System* (SSRS) e a *Social and Emotional Loneliness Scale for Adults* (SELSA), além de medidas secundárias como o *Empathy Quotient* (EQ), o *Quality of Socialization Questionnaire* (QSQ), o *Social Skills Inventory* (SSI) e o *Test of Young Adult Social Skills Knowledge* (TYASSK). Koegel et al. (2013) avaliaram a eficácia por meio do número de atividades sociais frequentadas por semana, qualidade de vida e autorrelato sobre o nível de satisfação com a socialização. Hillier et al. (2011) empregaram o *Beck Depression Inventory – II* (BDI-II), o *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI) e o *Index of Peer Relations* (IPR).

Ridgely et al. (2023) utilizaram a *Social Responsiveness Scale, Second Edition – Adult Self-Report* (SRS-2), o *Test of Young Adult Social Skills Knowledge* (TYASSK) e o *Quality of Socialization Questionnaire – Young Adult* (QSQ-YA). Rose et al. (2021) utilizaram a *Friendship Qualities Scale* (FQS), o *Test of Adolescent Social Skills Knowledge* (TASSK) e a *Conversational Skills Rating Scale* (CSRS).

Com relação à participação das pessoas com TEA no desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que apenas um estudo relatou participação na escolha das habilidades ensinadas/treinadas (Artigo 3); no restante, as habilidades foram previamente estabelecidas. Sobre a apresentação de *feedback* acerca da satisfação dos participantes pós-intervenção, apenas 2 artigos o fizeram (Artigos 2 e 3). Por fim, 3 estudos disponibilizaram *coaches* sociais para auxiliar na execução de atividades extra sessão (Artigos 1, 3 e 5) e apenas dois estudos realizaram *follow-up* para verificar a manutenção dos resultados após o término das intervenções (3 e 5) – Koegel et al. (2013) observaram que todos os participantes

mantiveram ou superaram o nível de atividades sociais alcançado ao final do treinamento; Rose et al. (2021) relataram que, em uma reavaliação 16 semanas após a intervenção, a maior parte dos ganhos foi mantida e novas melhorias foram observadas.

Outro ponto analisado foram as HS treinadas. Foi realizada a categorização dessas habilidades conforme a semelhança na função das classes de comportamentos identificadas na descrição das intervenções de cada artigo, bem como a quantidade de vezes que a categoria foi trabalhada na intervenção. Foram identificadas sete categorias: 1) Conversação e comunicação; 2) Amizades; 3) Humor; 4) Namoro; 5) Independência; 6) Emprego; e 7) *Bullying* e

adversidades. A Figura 2 traz a representação gráfica da quantificação e distribuição das categorias de HS treinadas em cada artigo.

Nota-se grande variabilidade não apenas sobre quais habilidades foram escolhidas por cada pesquisa, mas também na distribuição delas no treinamento, além da quantidade de menções das categorias. Percebe-se também a presença do treinamento de habilidades relacionadas à Conversação e comunicação, Amizades e Namoro em todas as intervenções. Além disso, é possível analisar a variabilidade de categorias em cada artigo: de no mínimo três (Artigo 3) a no máximo seis (Artigo 4). Nenhum artigo abordou todas as categorias.

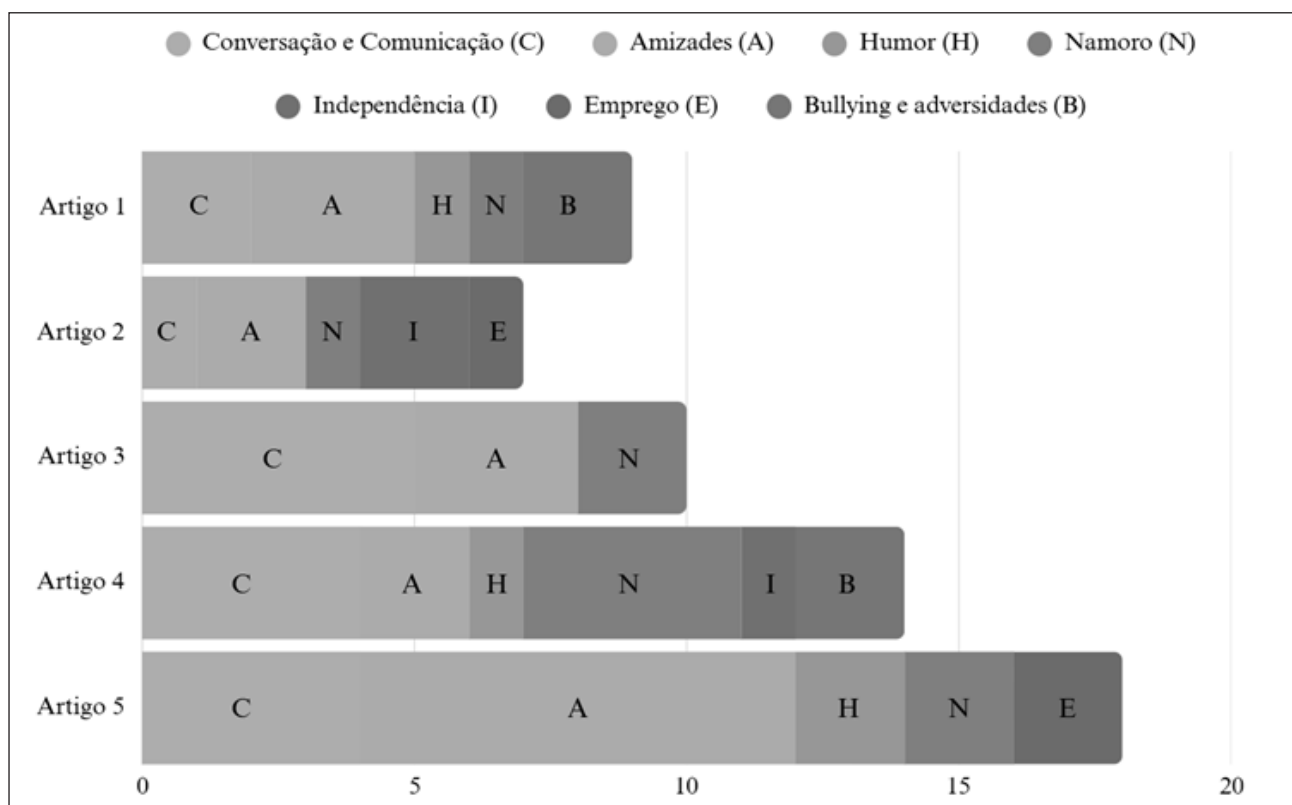


Figura 2. Quantificação das habilidades treinadas por categoria nos artigos selecionados.

Análise da qualidade dos artigos

A Tabela 2 apresenta a pontuação referente à avaliação baseada nos sete princípios metodológicos descritos no instrumento “Avaliando a Força da Evidência no Setor de Educação” (BE2, 2015). Os valores em parênteses correspondem ao percentual alcançado em relação ao total de pontos possíveis nestas categorias.

Como se pode perceber, houve uma variação grande entre os artigos, com alguns atingindo 85% de pontuação *versus* 57% em outros. Com relação às categorias, houve menos variabilidade, de forma que os três artigos que obtiveram a maior pontuação (Artigos 1, 4 e 5) tiveram coincidência nas pontuações em cada categoria, com pontos incompletos apenas em abertura e transparência e validade. Estas foram,

Tabela 2
Avaliação da qualidade individual dos estudos analisados

ID	Enquadramento conceitual	Abertura e transparência	Robustez	Adequação cultural	Validade	Confiabilidade	Convicência	Total
1	6/6	4/8	6/6	4/4	6/8	4/4	4/4	34/40 (85,00%)
2	4/6	3/8	5/6	2/4	4/8	2/4	3/4	23/40 (57,50%)
3	5/6	5/8	5/6	3/4	5/8	4/4	4/4	31/40 (77,50%)
4	6/6	4/8	6/6	4/4	6/8	4/4	4/4	34/40 (85,00%)
5	6/6	4/8	6/6	4/4	6/8	4/4	4/4	34/40 (85,00%)
Total	5,4/6 (90,00%)	4/8 (50,00%)	5,6/6 (93,33%)	3,4/4 (85,00%)	5,4/8 (67,50%)	3,6/4 (90,00%)	3,8/4 (95,00%)	

Fonte: construído pelos autores com base em BEs (2015).

de fato, as categorias com as menores pontuações em todos os artigos, atingindo respectivamente 50% e 67,5% na média geral.

Com base nestes dados, a análise geral foi realizada, de forma que a qualidade técnica dos estudos foi avaliada como satisfatória, pelas pontuações médias elevadas em critérios como rigor metodológico, validade e confiabilidade, variando de 75% a 93%. No entanto, o número de estudos incluídos na revisão (cinco) pode ser considerado limitado, o que restringe a força geral das evidências geradas. Embora a amostra seja suficiente para análises preliminares, um conjunto maior de estudos poderia proporcionar uma base mais confiável para conclusões consistentes.

Quanto ao contexto dos estudos, é necessário observar que eles não foram conduzidos em uma ampla diversidade de países, o que limita a generalização dos achados para diferentes realidades culturais e econômicas. Além disso, embora os estudos tenham apresentado consistência em seus objetivos, a homogeneidade dos contextos e a heterogeneidade metodológica, bem como a variabilidade na magnitude dos efeitos limita a validade externa dos resultados. Portanto, embora o conjunto de evidências seja considerado relevante para a temática da revisão, as limitações apontadas devem ser consideradas na interpretação dos achados e na elaboração de futuras pesquisas.

Discussão

Com o objetivo de investigar e sistematizar a produção científica sobre intervenções baseadas em THS para pessoas diagnosticadas com TEA no ES, foi realizada uma revisão sistemática da literatura em bases de dados nacionais e internacionais. Ao final, foram encontrados apenas 5 artigos, o que suporta a tese de, se não o desconhecimento da relevância da temática, certamente sua baixa produção de investigação científica, bem como, possivelmente, da própria inclusão de estudantes com TEA no ES, como apontam Sanches e Freitas (2018). Esses dados corroboram a escassez de intervenções voltadas a adultos, como indicam Sousa et al. (2022).

Em relação aos resultados, todos os artigos relataram sucesso nas intervenções desenvolvidas em competências que definiram como importantes para universitários diagnosticados com TEA. Contudo, os resultados específicos variaram de acordo com o que foi medido. Houve convergência como melhorias no conhecimento sobre habilidades sociais e competências sociais, habilidades sociais gerais e funcionamento social global, incluindo interações sociais e qualidade nas amizades (Ridgely et al., 2023; Rose et al., 2021; Gantman et al., 2021). Alguns trabalhos demonstraram aumento de frequência na participação em atividades sociais e encontros de amigos (Koegel et al., 2013; Gantman et al., 2012). Além disso, o trabalho de Koegel et al. (2013) demonstrou resultados de ganhos em áreas não treinadas em sua intervenção,

como aquisição de empregos de todos os participantes. Ridgely et al. (2023) reportaram aumento no número de amigos dos participantes. Apenas a intervenção de Hillier et al. (2011) não alcançou resultados significativos na avaliação de relações entre pares, fator este que talvez possa advir do baixo número de habilidades treinadas e curta duração do programa. Contudo, o estudo demonstrou efetividade na diminuição significativa de sintomas de ansiedade e depressão, mudança atribuída ao fato de que muitos dos participantes nunca haviam tido contato com outros autistas e o reconhecimento mútuo das adversidades diárias promoveu inclusão e aceitação (Hillier et al., 2011).

Quanto à mensuração dos resultados, a revisão constatou o uso predominante de instrumentos padronizados que, assim como apontaram Pallathra et al. (2019), são, em grande parte, baseados em autorrelato ou relato de informantes. Complementarmente, o estudo de Koegel et al. (2013) coletou dados consistentes de frequência e manutenção na participação em eventos sociais, o que dá parâmetros para uma avaliação mais objetiva da aquisição de HS.

Outra convergência encontrada foram as técnicas utilizadas. Todos relataram intervenções grupais, o que é indicado na literatura como formato eficaz de THS, para jovens e adultos (Hotton; Coles, 2016), devido ao caráter social dos contextos de ocorrência que adjetivam essas classes de comportamentos operantes (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010). Além disso, os estudos utilizaram estratégias de ensino baseadas em princípios comportamentais, como a decomposição de comportamentos por instrução verbal passo-a-passo, modelação por role-playing e exibição de vídeos com maneiras adequadas e inadequadas de se comportar em determinados contextos, modelagem a partir de ensaios comportamentais, tarefas de casa com feedback na semana seguinte e reforço positivo contingente à execução das tarefas em sessão e intervalos para autorregulação. Nesse sentido, percebe-se uma certa convergência no campo na utilização de estratégias de ensino baseadas em processos comportamentais.

Divergências também puderam ser observadas nas categorias de habilidades treinadas em cada artigo. Houve variação tanto na escolha das habilidades, quanto no número de vezes em que as categorias foram apresentadas. Somente três categorias apareceram em todos os estudos: Conversação/comunicação, Amizades/Namoro. Humor só apareceu em três artigos, sendo esta uma habilidade geralmente deficitária

em pessoas com TEA e essencial para relações sociais (Mention; Pourre; Andanson, 2024). A categoria *Bullying*/adversidades esteve presente em dois artigos, fato preocupante devido à vulnerabilidade apresentada por pessoas com TEA ao *bullying* relacionada a déficits na comunicação social (Fox; Boulton, 2005). Isso sugere falta de consenso sobre quais habilidades sociais caracterizam as necessidades de universitários diagnosticados com TEA.

Nota-se que algumas categorias de habilidades sociais abordadas, como emprego, humor e enfrentamento de adversidades, extrapolam diretamente as demandas do contexto universitário. A presença dessas categorias implica a necessidade de preparar os participantes para situações sociais variadas, que impactam tanto a vida acadêmica quanto a vida cotidiana, incluindo relações interpessoais em ambientes de trabalho e comunidade. Essa escolha pode estar associada à busca por maior generalização das habilidades treinadas, de modo a favorecer que os ganhos obtidos no programa sejam úteis em diferentes contextos sociais.

Ademais, em relação ao programa de ensino implementado, destaca-se o uso do PEERS® em três estudos. O PEERS® é uma intervenção grupal com objetivo de promover o desenvolvimento de HS em jovens com TEA e outras dificuldades sociais (Laugeson, 2021), e seu modelo original (Laugeson et al., 2009) propõe a utilização de cuidadores como *coaches*, de modo a desenvolverem condições para que os participantes generalizem as habilidades treinadas no ambiente natural, técnica que demonstrou ser efetiva e alcançou resultados mais favoráveis quando comparados a programas que não a utilizaram – fato que, por sua vez, fez com que essa estratégia se tornasse uma recomendação característica do protocolo. Essa técnica foi mantida na intervenção do Artigo 1, de Gantman et al. (2012), que treinou cuidadores para atuarem como *coaches* sociais de adultos autistas que frequentavam a universidade, demonstrando-se exitosa. Contudo, como forma de adaptar o modelo à demanda do público universitário, caracterizado por, muitas vezes, morar no *campus*, longe dos familiares ou de outras pessoas que pudessem exercer essa função, o Artigo 5, de Rose et al. (2021) substituiu os cuidadores por estudantes de graduação treinados, que participavam do programa de pesquisa, para atuarem como *coaches*, e alcançaram a manutenção dos resultados favoráveis. Essa estratégia também foi utilizada

por Koegel et al. (2013), relatada no Artigo 3 que, apesar de não seguir o protocolo PEERS®, também disponibilizou graduandos treinados como assistentes para o auxílio na execução de atividades extra sessão. Contudo, verificou-se que o Artigo 4, de Ridgely et al. (2023), optou por não seguir essa recomendação do protocolo do programa PEERS®, como forma de verificar a eficácia de um modelo que não utilizasse *coaches* sociais, também encontrando resultados favoráveis. Esses dados parecem indicar que: 1) houve uma evolução nas adaptações das intervenções voltadas ao THS para universitários no decorrer dos anos; 2) há indícios de que a efetividade do programa PEERS® não parece depender da utilização de *coaches*, mas que 3) adaptações como a substituição para graduandos treinados pode ser uma opção promissora.

Sobre a participação dos autistas na escolha das habilidades a serem treinadas, apenas no Artigo 3 isso ocorreu. Essa pesquisa levou em consideração quais habilidades/tópicos os participantes gostariam de treinar/abordar como forma de facilitar e motivar o engajamento nas atividades sociais (Koegel et al., 2013), devido ao alto índice de pessoas diagnosticadas com TEA apresentarem interesses. Além disso, os Artigos 2 e 3 foram os únicos a coletar *feedback* de nível de satisfação com os resultados da intervenção.

Essa evidente lacuna nos estudos em colher algum tipo de contribuição das próprias pessoas diagnosticadas com TEA também foi encontrada por Monahan et al. (2021), que apontaram que, apesar de essenciais para produzir evidências de efetividade, o uso isolado de delineamentos experimentais sem parâmetros advindos da própria comunidade neurodiversa é problemático, pois pode incentivar comportamentos de mascaramento (Monahan et al., 2021). Recomendam, portanto, intervenções concomitantes ao treinamento nos próprios ambientes sociais, para promover aceitação da diversidade e não a mera adequação de pessoas com TEA a repertórios baseados em normas neurotípicas (Monahan et al., 2021).

A revisão demonstrou que a área de pesquisa do THS para estudantes com TEA no ES apresenta resultados favoráveis, ainda que incipientes. Há de se pontuar limitações e variabilidade metodológica entre os estudos, como já indicaram as revisões de Sousa et al. (2022) e Spain e Bailey (2015). O presente trabalho apresenta limitações em relação ao baixo número

de artigos encontrados/analizados. Pesquisas futuras podem ampliar a busca de estudos em outras bases de dados ou fontes.

Sugere-se que novas pesquisa sobre intervenções de THS para universitários autistas busquem pela avaliação de medidas objetivas, façam adaptações para o contexto brasileiro e implementem efetivamente a participação das pessoas com TEA nas intervenções, com avaliação de suas necessidades e *feedback* do nível de satisfação com a intervenção. Uma sugestão seria a utilização do programa manualizado PEERS®, cuja adaptação em outros contextos culturais, especificamente na China, com tradução em Mandarim, demonstrou efetividade (Chien et al., 2021).

Com base nas evidências identificadas na presente revisão, é possível propor caminhos para a implementação de programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) no contexto do ensino superior brasileiro. Os estudos analisados mostraram que fatores como a atuação de *coaches* sociais, a utilização de protocolos estruturados como o PEERS® e o foco em habilidades sociais relevantes para a vida acadêmica e social são elementos centrais para a efetividade das intervenções, ainda que de diferentes formas e combinações individualizadas para cada trabalho. Assim, recomenda-se que instituições de ensino superior no Brasil adotem estratégias alinhadas a essas práticas, investindo na capacitação de equipes multiprofissionais (incluindo psicólogos, pedagogos e docentes, entre outros), garantindo infraestrutura adequada para atividades grupais, bem como articulando o programa às políticas institucionais de inclusão e acessibilidade e aos contextos específicos das IES brasileiras. De fato, um dado importante encontrado no presente estudo foi a variabilidade das intervenções e a adaptação delas a cada contexto. Ainda que protocolos similares como o PEERS® tenham sido empregados em vários trabalhos, eles foram individualizados e adaptados a cada local, para cada grupo de pessoas com TEA específico. Esta diretriz está em acordo com todas as recomendações das diretrizes de educação especial brasileiras, que indicam a necessidade de planos individualizados de acordo com as necessidades e dificuldades individuais em cada contexto e nível de ensino. Assim, podemos concluir que capacitar o pessoal que atua com inclusão no ES brasileiro deve envolver não apenas o conhecimento dos melhores protocolos existentes, mas sim, também, a habilidade de adaptação à individualidade de cada indivíduo a quem esse protocolo se destina.

Por fim, deve-se ressaltar a importância de envolver ativamente os estudantes que são público-alvo no planejamento e na avaliação das atividades, por meio de feedback contínuo, de forma a adaptar o programa às demandas específicas dessa população e aumentar a generalização das habilidades treinadas. Consideramos esta uma conclusão importante do presente estudo, que identificou que de fato a coleta de feedback e participação das pessoas com TEA não tem sido feita na maior parte dos trabalhos avaliados.

Enfatiza-se que a presente pesquisa apresentou resultados que fornecem subsídios importantes para o fortalecimento das práticas educativas voltadas a universitários com TEA dentro de uma perspectiva inclusiva e que deve buscar autonomia, o desenvolvimento integral e a equidade educacional. Além disso, identificou uma lacuna considerável na literatura e fomentou o campo de pesquisa. Espera-se que ela possa instigar pesquisadores a realizarem novas pesquisas sobre o tema, de modo a produzirem mais dados que contribuam para o desenvolvimento de práticas baseadas em evidências de THS para universitários com TEA.

Referências

- Autistic Self Advocacy Network (ASAN) (2020). *Benchmarks to inclusion: Creating core principles to facilitate autistic student success in higher education*. <https://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2021/03/Benchmarks-paper-draft.pdf>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330–350. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007
- Chien, Y.-L., Tsai, W.-C., Chen, W.-H., Yang, C.-L., Gau, S. S.-F., Soong, W.-T., Chiu, Y.-N. (2021). Effectiveness, durability, and clinical correlates of the PEERS social skills intervention in young adults with autism spectrum disorder: the first evidence outside North America. *Psychological Medicine*, 1–11. doi:10.1017/S0033291721002385
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104–115. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004
- * Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Laugeson, E. A. (2012). Social skills training for young adults with high-functioning autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1094–1103. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1350-6>
- * Hillier, A. J., Fish, T., Siegel, J. H., & Beversdorf, D. Q. (2011). Social and vocational skills training reduces self-reported anxiety and depression among young adults on the autism spectrum. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 267–276. <https://doi.org/10.1007/s10882-011-9226-4>
- Hirt, J., Nordhausen, T., Fuerst, T., Ewald, H., & Appenzeller-Herzog, C. (2024). Guidance on terminology, application, and reporting of citation searching: The TARCiS statement. *BMJ*, 385, e078384. <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-078384>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2021). *Resumo técnico: Censo da educação superior de 2019*.
- * Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Koegel, R. L., Detar, W. J., & Regeher, A. (2013). Increasing socialization in adults with Asperger's syndrome. *Psychology in the Schools*, 50(9), 899–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21715>
- Laugeson, E. (2021). PEERS. In R. F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorder*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_102157
- Lessa, T. C. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2022). Treinamento de habilidades sociais em alunos de graduação: Uma revisão sistemática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e236195. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022236195>
- Mention, B., Pourre, F., & Andason, J. (2024). Humor in autism spectrum disorders: A systematic review. *L'Encephale*, 50(2), 200–210. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2023.10.002>
- Monahan, J. L., Freedman, B. H., Pini, K., & Lloyd, R. J. (2021). Autistic input in social skills interventions for young adults: A systematic review of the literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00280-9>
- Organização Mundial da Saúde (OMS) (2022). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão (CID-11)*. <https://icd.who.int>
- Page, M. J., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- * Ridgely, N. C., Pallathra, A. A., Raffaele, C. T., Rothwell, C., & Rich, B. A. (2023). Adaptation of the PEERS for Young Adults Social Skills Curriculum for College Students With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(4), 234–244. <https://doi.org/10.1177/10883576221133484>
- * Rose, A. J., Kelley, K. R., & Raxter, A. (2021). Effects of PEERS® social skills training on young adults with intellectual and developmental disabilities during college. *Behavior Modification*, 45(2), 297–323. <https://doi.org/10.1177/0145445520987146>
- Sanches, P. F. M., & de Freitas, M. C. (2022). Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura. *Educere et Educare*, 17(43), 147–171. <https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.29642>
- Sousa, C. A. F., Araújo, H. J. N., & Barbosa, M. F. (2022). Ensino de habilidades sociais para pessoas com transtorno do espectro autista: Uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 35, e19/1–16. <https://doi.org/10.5902/1984686X65428>
- Spain, D., & Blainey, S. H. (2015). Group social skills interventions for adults with high-functioning autism spectrum disorders: A systematic review. *Autism*, 19(7), 874–886. <https://doi.org/10.1177/1362361315587659>

Recebido em 17/04/2025

Aceito em 29/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

POLÍTICA E PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO: O TRABALHO DO PSICÓLOGO ESCOLAR¹

Adriana Martins de Oliveira²; <https://orcid.org/0000-0002-5651-5519>

Andrea Perosa Saigh Jurdi³; <https://orcid.org/0000-0002-1111-5562>

Maria da Conceição dos Santos⁴; <https://orcid.org/0000-0002-5100-9676>

Resumo

Este artigo discute a atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), com base na análise das políticas e práticas institucionais voltadas à inclusão. Trata-se de um estudo de campo, descritivo, com abordagem quali-quantitativa, realizado por meio de questionário eletrônico desenvolvido na plataforma *Google Forms*, com 16 participantes ocupantes do cargo de Coordenadores de Assistência Estudantil e Inclusão. Utilizou, para análise, documentos institucionais e ofícios do Coletivo de Psicólogos do IFMT. Evidencia-se a existência de diretrizes que valorizam o trabalho coletivo e uma atuação comprometida com a diversidade e inclusão. Destaca-se o papel da coordenação de assistência estudantil e inclusão, presente em todos os *campi*, e a atuação conjunta com a equipe multiprofissional, da qual os psicólogos fazem parte. Verificou-se a existência de diretrizes que valorizam o trabalho coletivo, superando intervenções exclusivamente individuais. Destacou-se ainda a articulação entre os psicólogos da instituição, que reafirmam a importância de práticas comprometidas com a inclusão de pessoas com deficiência e demais públicos da diversidade. Aponta-se que esses profissionais podem atuar como mediadores entre práticas adaptacionistas e ideais inclusivos. A atuação dos psicólogos escolares no IFMT, embora esbarre em dificuldades, é compreendida a partir da articulação com políticas públicas que sustentam práticas comprometidas com uma formação humana integral, ancorada na inclusão e na equidade. Conclui-se a importância de ampliar o diálogo com a comunidade escolar e desenvolver estudos comparativos para aprofundar a compreensão sobre a atuação psicológica no contexto educacional.

Palavras-chave: psicologia educacional, educação inclusiva, acessibilidade, ensino profissionalizante, pessoa com deficiência.

Policy and Practice of Inclusive Education at the Federal Institute of Mato Grosso: the Role of the School Psychologist

Abstract

This article discusses the role of school psychologists at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT), based on the analysis of institutional policies and practices aimed at inclusion. It is a descriptive field study with a qualitative-quantitative approach, conducted through an online questionnaire developed via *Google Forms* platform, with 16 participants holding the position of Student Assistance and Inclusion Coordinators. The analysis also included institutional documents and official statements from the IFMT Psychologists' Collective. The study highlights the existence of guidelines that value collective work and an approach committed to diversity and inclusion. The role of the Student Assistance and Inclusion Coordination, present in all campuses, is emphasized, as well as the

1 Este artigo apresenta resultados pesquisa de doutorado em andamento intitulada "Educação Técnica, Tecnológica e Inclusiva: Trajetórias de Estudantes com deficiência no Instituto Federal de Mato Grosso" pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo, que foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da UNIFESP, sob número CAAE: 60383622.9.0000.5505.

2 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Santos – SP – Brasil; Instituto Federal de Mato Grosso – IFMS – Campo Grande – MS – Brasil; amoliveira@unifesp.br

3 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Santos – SP – Brasil; a.jurdi@unifesp.br

4 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Santos – SP – Brasil; santos.maria@unifesp.br

joint action with the multidisciplinary team, of which psychologists are part. The results show that the institution promotes collective practices that go beyond exclusively individual interventions. The articulation among psychologists within the institution also stands out, reinforcing the importance of practices committed to the inclusion of people with disabilities and other diversity groups. It is noted that these professionals can act as mediators between adaptation-based practices and inclusive ideals. The work of school psychologists at IFMT, despite facing challenges, is understood as being connected to public policies that support practices aimed at comprehensive human development, grounded in inclusion and equity. The study concludes by pointing to the importance of expanding dialogue with the school community and developing comparative research to deepen the understanding of psychological practices in educational contexts.

Keywords: educational psychology, inclusive education, accessibility, vocational education, person with disability.

Política y práctica de la educación inclusiva en el Instituto Federal de Mato Grosso: el trabajo del psicólogo escolar

Resumen

Este artículo analiza la actuación del psicólogo escolar en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Mato Grosso (IFMT), a partir del análisis de políticas y prácticas institucionales orientadas a la inclusión. Se trata de un estudio de campo, descriptivo, con un enfoque cuali-cuantitativo, realizado mediante un cuestionario electrónico desarrollado en la plataforma *Google Forms*, con la participación de 16 coordinadores de Asistencia Estudiantil e Inclusión. Para el análisis, también se utilizaron documentos institucionales y oficios del Colectivo de Psicólogos del IFMT. Se evidencia la existencia de directrices que valorizan el trabajo colectivo y una actuación comprometida con la diversidad y la inclusión. Se destaca el papel de la coordinación de asistencia estudiantil e inclusión, presente en todos los campus, y su actuación conjunta con el equipo multiprofesional, del cual los psicólogos forman parte. Se constató la existencia de directrices que superan intervenciones exclusivamente individuales. También se resalta la articulación entre los psicólogos de la institución, que reafirman la importancia de prácticas comprometidas con la inclusión de personas con discapacidad y otros públicos de la diversidad. La actuación de los psicólogos escolares en el IFMT, aunque enfrenta dificultades, se comprende a partir de su articulación con políticas públicas que sustentan prácticas comprometidas con una formación humana integral, basada en la inclusión y la equidad. Se concluye destacando la importancia de ampliar el diálogo con la comunidad educativa y desarrollar estudios comparativos que profundicen la comprensión sobre la actuación psicológica en contextos educativos.

Palabras clave: psicología educativa, educación inclusiva, accesibilidad, educación profesionalizante, persona con discapacidad.

A inclusão da pessoa com deficiência, inclusive nos Institutos Federais (IFs), tem sido tema de importantes reflexões e avanços recentes. Embora o IFMT seja uma instituição centenária, apenas em 2022 oficializou sua Política de Educação Inclusiva para Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas, refletindo um movimento mais recente de sistematização das ações inclusivas nas instituições de educação. Ações essas, impulsionadas por normativas internacionais como Declaração de Salamanca (1994), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e nacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de inclusão (2015) e a própria consolidação dos IFs em 2008, que

representa um marco importante nesse processo, ao consolidar uma estrutura voltada à democratização do acesso à educação pública e de qualidade em todo o país.

A literatura aponta para a necessidade de se discutir a atuação do psicólogo neste cenário, uma vez que os mesmos atuam mediando as formas de interagir e atuar dos/com os atores institucionais, desde estudantes, familiares, professores e demais profissionais da instituição (Patrício, 2022; Dias & Mascarenhas, 2020).

Neste trabalho, adota-se o conceito de Psicologia Escolar em seu sentido contemporâneo, voltado à análise e intervenção nos processos pedagógicos, sociais e institucionais, conforme discutido por Patto (1990).

Não se trata, portanto, da perspectiva tradicional da chamada ‘psicologia do escolar’, restrita ao atendimento individual do aluno.

Martinez (2010) discute o trabalho do psicólogo escolar, a partir da necessidade do trabalho em equipe não apenas na dimensão psicoeducativa da instituição escolar, mas também na sua dimensão psicossocial. No entanto, a prática profissional evidencia que a inserção do psicólogo no ambiente escolar ainda enfrenta resistências, em grande parte vinculadas a representações sociais que o associam exclusivamente à dimensão clínica. Essa percepção, marcada pela tradição do modelo clínico-terapêutico predominante na formação em Psicologia no Brasil, restringe seu papel ao diagnóstico e intervenção junto a estudantes com dificuldades emocionais ou comportamentais, bem como à orientação de pais e docentes.

Nos últimos anos, tem se evidenciado uma expansão expressiva das iniciativas em educação inclusiva no Brasil, ultrapassando os limites da educação básica. Um número crescente de pessoas com deficiência, inclusive com deficiência intelectual, tem alcançado os níveis superiores de ensino e ingressado no mundo do trabalho, o que tem gerado novos espaços de intervenção e reflexão para a Psicologia Escolar. Tal movimento revela a urgência de um compromisso ético e político da Psicologia com os processos de inclusão, exigindo do profissional um olhar atento às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e às transformações da sociedade contemporânea (Oliveira & Dias, 2016; Fonseca, Freitas & Negreiro, 2018).

Embora se observe um crescimento recente das produções acadêmicas sobre a atuação de psicólogos nos IFs, o campo ainda carece de investigações mais amplas e sistematizadas. As pesquisas existentes têm se concentrado, em sua maioria, nas práticas da Psicologia Escolar e Educacional, discutindo demandas, desafios e a construção da identidade profissional desses psicólogos (Antunes, 2017; Patrício, 2022; Dryzun & Passone, 2023). No entanto, há uma demanda evidente por uma ressignificação desse fazer, que considere os determinantes institucionais e as especificidades do contexto educacional dos IFs, superando abordagens restritas e centradas no indivíduo.

Antunes (2017) e Patrício (2022) ressaltam a importância de uma Psicologia com atuação crítica, abrangendo não apenas o acesso, inclusão e permanência estudantil, mas também as relações com a comunidade escolar, a gestão institucional e a saúde

do trabalhador. Complementarmente, Petracco, Hamann e Pizzinatto (2023) criticam a lógica capitalista-tecnicista que mede o “sucesso dos estudantes”, defendendo uma Psicologia Escolar que questione essa racionalidade e atue colaborativamente para combater a burocratização e reorientar prioridades, entendendo as demandas subjetivas como exercício da cidadania, visando práticas éticas e coletivas para uma educação pública inclusiva e emancipada de lógicas neoliberais.

No campo da educação inclusiva, Booth e Ainscow (2011) propõem uma abordagem sistêmica com três dimensões: culturas, políticas e práticas inclusivas, ressaltando que a consolidação da inclusão depende da colaboração da comunidade escolar, do fortalecimento de valores e da formulação de políticas de acesso e apoio à diversidade. Para Barbosa e Marinho-Araújo (2010) a efetivação dessas ações requer articulação intersetorial e a atuação técnica de psicólogos escolares, que promovem equidade e justiça educacional, mediando processos institucionais para fortalecer vínculos, revisar práticas excludentes e criar ambientes que favoreçam a participação de todos os estudantes, incluindo os com deficiência.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é compreender a atuação do psicólogo escolar no IFMT em sua articulação com os Coordenadores de Assistência Estudantil e Inclusão de Assistência Estudantil e inclusão principais implementadores da Política de Educação Inclusiva para Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas no âmbito do IFMT (IFMT, 2022a), e discutir a psicologia escolar na educação inclusiva, neste cenário, numa perspectiva crítica.

Método

Esta é uma pesquisa quali/quantitativa do tipo estudo de campo e descritivo. De acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas objetivam a descrição das características de determinado fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Ainda conforme o autor, “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, p. 42, 2002).

Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa, um questionário aplicado aos Coordenadores de Assistência Estudantil Inclusão e documentos institucionais produzidos pelo Coletivo de Psicólogos do

IFMT. A análise dos dados desta pesquisa não tem por objetivo sobrepor as fontes entre si, mas compreendê-las de forma complementar. Enquanto os questionários individuais fornecem indícios quantitativos e descritivos sobre percepções e práticas institucionais, os documentos coletivos permitem captar tensões grupais, demandas políticas e sentidos compartilhados historicamente construídos. Assim, busca-se ampliar a compreensão da realidade institucional a partir de diferentes registros de expressão e posicionamento dos sujeitos.

Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 16 coordenadores que atualmente ocupam a função de Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão em *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Essa função foi criada a partir da Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022, que dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas no âmbito do Ministério da Educação. No IFMT, cada *campus* conta com um coordenador responsável por essa área, sendo o cargo ocupado por servidores efetivos, pertencentes ao quadro de Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) ou de docentes da instituição. O Quadro 1 a seguir apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa.

Procedimentos

O questionário foi desenvolvido, na ferramenta *google forms*, com base nas atividades elencadas como atribuições do coordenador na política de educação inclusiva da instituição e nas barreiras de acessibilidade expostas pela literatura recente. O instrumento foi dividido em quatro seções: na primeira delas foram

coletados os dados sociodemográficos, referente à idade, tempo de trabalho, formação e cargo. A próxima seção se referia ao cargo e as ações desenvolvidas. A quarta seção, feita através de uma Escala Likert, pretendeu avaliar as categorias de impacto na educação inclusiva em cada *campi*. Foi utilizada uma escala linear com quatro itens, entre discordo totalmente e concordo totalmente. A quinta seção, composta por três perguntas abertas sobre a concepção de deficiência, acessibilidade e inclusão.

Além da aplicação do questionário, a pesquisa adotou também a abordagem documental, por meio da análise de documentos institucionais e ofícios encaminhados pelo Coletivo de Psicólogos do IFMT nos anos de 2019 e 2022 (IFMT, 2019; 2022d). A análise dessas fontes permitiu ampliar a compreensão sobre as práticas e atribuições do psicólogo e da equipe multiprofissional na instituição. A discussão dos resultados foi realizada a partir da triangulação entre os dados obtidos no questionário e os conteúdos presentes nesses documentos e a literatura.

Resultados

Participaram desta pesquisa 16 Coordenadores de Assistência Estudantil e Inclusão espalhados pelos 19 *campi* do IFMT, representando 84% do total de coordenadores. Os dados indicam que nenhum deles possui deficiência, sendo 11 mulheres e cinco homens. Todos os participantes atuam de modo articulado junto dos psicólogos escolares e equipes multiprofissionais.

Como mostra o quadro 1 há uma diversidade de formação e cargos, mas, a maioria dos Coordenadores de Assistência estudantil e Inclusão (81%) pertence ao quadro técnico-administrativo, enquanto 18% são professores. Entre os participantes, seis pessoas compõem a equipe multiprofissional (psicólogo, assistente social e tradutor-intérprete de Libras).

Quadro 1
Caracterização dos participantes

Faixa Etária	Gênero	Cargo	Ocupação/Função	Formação	Tempo no IFMT
31-40	Homem	Professor	-	Licenciatura Química	5-10 anos
41-50	Mulher	TAE	Tradutor Intérprete de Libras	Licenciatura História	5-10 anos
41-50	Mulher	TAE	Assistente em Administração	Pedagogia	10-15 anos
41-50	Mulher	TAE	Assistente Social	Serviço Social	10-15 anos
26-30	Homem	TAE	Assistente de Alunos	Gestão Pública	5-10 anos
41-50	Homem	TAE	Outros	Enfermagem	5-10 anos
31-40	Mulher	Professor	-	Licenciatura Matemática	1-5 anos
31-40	Mulher	TAE	Assistente Social	Serviço Social	5-10 anos
31-40	Mulher	TAE	Assistente Social	Serviço Social	5-10 anos
26-30	Mulher	TAE	Assistente de Alunos	Biomedicina	5-10 anos
31-40	Mulher	TAE	Psicóloga	Psicologia	5-10 anos
31-40	Homem	TAE	Outros	Enfermagem	1-5 anos
26-30	Homem	TAE	Outros	Agronomia	1-5 anos
18-25	Mulher	TAE	Assistente de Alunos	Psicologia	1-5 anos
31-40	Mulher	TAE	Psicóloga	Psicologia	5-10 anos
31-40	Mulher	Professor	-	Licenciatura Educação Física	1-5 anos

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao cargo e às ações desenvolvidas, pelo Coordenador de Assistência estudantil e Inclusão no IFMT, destacam-se iniciativas de conscientização entre os alunos, elaboração de relatórios e encaminhamentos para atendimento médico. Além disso, há a orientação aos docentes sobre sites do Ministério da Educação, voltados à capacitação em inclusão, a organização de editais de monitoria com a participação de estudantes assistidos, bem como a orientação durante as monitorias. Também se ressalta o auxílio na comunicação entre alunos e professores e o encaminhamento para avaliações com especialistas.

Algumas das ações realizadas pelos Coordenadores de Assistência Estudantil e Inclusão no IFMT — como o mapeamento de estudantes com deficiência, a elaboração do PEI, a orientação às famílias, e a participação em ações intersetoriais — podem ser potencializadas por meio do trabalho colaborativo com o psicólogo escolar.

Outro dado importante é o de que embora um número considerável de participantes (n = 11) realize

atendimento e orientação à família do estudante com deficiência esse número diminui (n = 7) quando a ação é atender o estudante em específico.

As seções subsequentes do questionário, instrumento utilizado nesta investigação, dizem respeito à avaliação (por escala likert) das categorias de impacto na educação especial e às concepções dos mesmos em relação à educação inclusiva, acessibilidade e deficiência. No que se refere à existência de recursos pessoais nos *campi* (como equipes multiprofissionais completas, profissionais de apoio ao estudante com deficiência e Educador Especial – AEE), observou-se baixa concordância entre os respondentes. A maioria dos participantes discordou totalmente (46,7%) ou parcialmente (46,7%) da afirmação de que seu *campus* possui tais recursos, enquanto apenas 6,7% concordaram totalmente. A média das respostas foi de 1,67, evidenciando percepção predominantemente negativa sobre as equipes estarem totalmente constituídas.

As últimas etapas do questionário aplicaram perguntas dissertativas (abertas), cujas respostas foram analisadas de forma crítica, considerando tanto

os sentidos expressos nas comunicações quanto as possíveis significações implícitas. No que se refere à **concepção de deficiência**, as respostas revelaram que parte dos Coordenadores de Assistência estudantil e Inclusão ainda mantém uma visão baseada no modelo biomédico, compreendendo a deficiência como uma limitação para a vida em sociedade. Termos como “limitação”, “incapacidade” e “falta de capacidade” apareceram em 11 das 16 respostas analisadas. Um exemplo dessa concepção é a seguinte definição: “*É a redução ou falta de capacidade que limita as pessoas em realizarem certas atividades*” (P8). No entanto, algumas respostas indicaram tentativas de incorporar elementos do modelo biopsicossocial, utilizando expressões como: “*Uma diferença, que pode se dar na funcionalidade ou na estrutura corporal*” (P16). Ainda assim, observa-se uma predominância da deficiência física como referência principal, com menções como “*Comprometimento de alguma região do corpo*” (P14) e “*Condição do indivíduo que por motivos físicos...*” (P13).

Na **concepção de acessibilidade**, a categoria “acesso” emergiu com força, sendo associada principalmente à “estrutura física” por 7 dos 16 participantes. Entre os trechos mais representativos, destacam-se: “*Possibilitar oportunidades de acesso a lugares, produtos a todos (as)*” (P11) e “*Acessibilidade refere-se à capacidade de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, mentais, sensoriais ou sociais, de acessar e utilizar produtos, serviços, informações e ambientes de maneira autônoma e segura*” (P7). O “*direito de ir e vir*” foi citado por 3 participantes (P1, P2 e P8), como em: “*Estrutura física que permite a pessoa com deficiência ir e vir sem necessidade de ajuda externa*” (P1).

Em relação à **inclusão**, a categoria mais recorrente foi “participação”, mencionada por cinco

participantes. Incluir foi descrito como “*fazer pertencer a um grupo*” (P14), “*participação de todas as pessoas em todos os espaços com as mesmas condições ou adaptações necessárias para efetivar sua interação*” (P02), além de termos como “*entender as limitações e adaptar*” (P9). Outras expressões associadas incluíram “acesso”, “integração”, “incorporar” e “minimizar o sofrimento”. Também é relevante observar que cinco participantes (P2, P5, P8, P14 e P16) ampliaram o entendimento de inclusão, citando interseccionalidades como gênero, raça, diferença e classe social como dimensões que também demandam atenção e inclusão.

Análise dos documentos

Para ampliar a leitura desses dados e captar os sentidos coletivos mobilizados pelos profissionais, recorreremos também à análise de documentos institucionais e produções escritas pelo Coletivo de Psicólogos do IFMT. Esses registros, elaborados de forma grupal, oferecem outra dimensão de leitura – mais política e dialógica – sobre os sentidos atribuídos ao trabalho da equipe multiprofissional e às lutas por inclusão no Instituto.

O I Encontro de Psicólogos do IFMT que aconteceu em 2019 resultou em uma carta coletiva dos profissionais aos gestores com intuito de dialogar sobre as dificuldades enfrentadas. O encontro discutiu temas relevantes como saúde mental e trabalho, formação e atuação dos psicólogos em contextos escolares, além de sofrimento e suicídio (IFMT, 2019). Especialmente sobre a questão da educação inclusiva, o quadro 2 apresenta as atividades, dificuldades e encaminhamentos propostos pelos psicólogos do IFMT.

Quadro 2

Questões relacionadas à educação inclusiva no I Encontro de Psicólogos do IFMT.

Aspecto	Descrição
Atividades relacionadas à inclusão	Acolhimentos individuais e em grupo; Encaminhamentos à Rede de de Serviços, clínicas escola e o acompanhamento desses encaminhamentos; Acompanhamento de situações relativas à inclusão; Participação em comissões e ações da assistência estudantil e do NAPNE; Desenvolvimento de rodas de conversa e oficinas com foco em diversidade, racismo, gênero e outras questões transversais.
Dificuldades apontadas	Dificuldades enfrentadas na educação inclusiva envolvendo a família; Falta de apoio institucional para lidar com esses conflitos; Falta de delimitação clara do papel do psicólogo nesse processo; Ausência de articulação entre os setores da escola.
Encaminhamentos propostos	Maior integração com a equipe multiprofissional; Delimitação clara das atribuições do psicólogo; Inclusão do psicólogo em espaços decisórios sobre inclusão; Sensibilização da gestão e dos docentes sobre corresponsabilidade na inclusão.

Fonte: Elaboração própria

O II Encontro de Psicólogos do IFMT que aconteceu em 2022 e como resultado um novo documento coletivo foi produzido pelos psicólogos, que também expressam muitas dificuldades enfrentadas

no cotidiano de trabalho no IFMT (IFMT, 2022d). O quadro 3 apresenta as informações da carta produzida pelos profissionais no que diz respeito à educação inclusiva.

Quadro 3

Questões relacionadas à educação inclusiva no II Encontro de Psicólogos do IFMT.

Aspecto	Descrição
Atividades relacionadas à inclusão	Acolhimentos individuais e em grupo; Encaminhamentos à Rede de de Serviços, clínicas escola e o acompanhamento desses encaminhamentos; Acompanhamento de situações relativas a inclusão no que tange à atuação do psicólogo, participando das ações da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão/NAPNE; Oficinas e rodas de conversa com estudantes e servidores sobre temas transversais como inclusão social.
Dificuldades apontadas	Falta de equipe multiprofissional completa na maioria dos campi, ou, a falta de articulação da equipe multiprofissional, por os profissionais estarem lotados em setores diferentes, o que pode impactar a inclusão; Falta de valorização do trabalho e de espaço para posicionamento, mesmo quando o apoio técnico do profissional de psicologia se faz necessário, inclusive nos conselhos de classe, onde há uma estigmatização de estudantes e o psicólogo muitas vezes não é ouvido ou chamado a participar, o que pode afetar a defesa da inclusão.
Encaminhamentos propostos	Garantir a abertura de espaços de escuta e sensibilização dos docentes em relação aos discentes; Garantir, dentro dos limites possíveis do IFMT, a composição das equipes multiprofissionais, nas áreas de psicologia, serviço social, pedagogia, enfermagem, além de técnicos de assuntos educacionais e assistentes de aluno.

Fonte: Elaboração própria

Os documentos produzidos pelos encontros e pelo Coletivo de Psicólogos do IFMT contribuem para a compreensão das ações, demandas e encaminhamentos relacionados à atuação desses profissionais na instituição, também junto às demandas da educação inclusiva.

Discussão

Atuação do Psicólogo e a Educação Inclusiva no IFMT

A análise dos questionários aplicados aos Coordenadores de Assistência Estudantil e Inclusão possibilitou identificar aspectos relevantes sobre a atuação institucional frente às demandas de inclusão, bem como evidenciou limites e desafios nas práticas adotadas. Os psicólogos escolares no IFMT desenvolvem atividades com os professores, tanto para responder a demandas específicas quanto para realizar projetos preventivos focados na formação continuada.

Há ações realizadas pelos coordenadores como, por exemplo, a mediação com docentes, orientação, escuta, relatórios, atendimento ao discente e aos pais, que podem ser ampliadas ou fortalecidas com a atuação do psicólogo escolar. A importância de um trabalho colaborativo entre o coordenador e o profissional da psicologia escolar é reforçada pelos dados da pesquisa, que indicam que, embora 11 Coordenadores de Assistência Estudantil e Inclusão relatem orientar e atender as famílias de estudantes com deficiência, apenas sete realizam atendimentos diretos com os próprios estudantes, o que evidencia uma lacuna que pode ser suprida pela presença ativa do psicólogo na equipe.

A ausência desse profissional compromete a efetividade das ações inclusivas, especialmente no campo da escuta qualificada e no apoio aos vínculos escolares. A psicologia escolar pode proporcionar uma visão crítica da psicologia que denuncia o individualismo e medicalização das dificuldades, expostas pelo coletivo de psicólogos na instituição e reafirmada pelas respostas dos coordenadores (Meira & Tanamachi 2003).

Essa abordagem crítica desloca o foco do indivíduo para as estruturas escolares, propondo práticas coletivas, ações preventivas e problematizações institucionais (Oliveira & Dias, 2016). Os dados do questionário aplicado aos Coordenadores de Assistência Estudantil e Inclusão revelam a presença de ações relevantes voltadas à inclusão, como adaptação de instrumentos, uso de tecnologias assistivas, contratação

de cuidadores e apoio aos docentes. Contudo, predominam respostas a demandas pontuais, sem menção a práticas institucionais coletivas ou enfrentamento de barreiras estruturais, diferindo do enfoque preventivo defendido por Fonseca, Freitas e Negreiro (2018).

A reflexão de Petracco, Hamann e Pizzinatto (2023) se faz fundamental nesse sentido. Para os autores, uma das contribuições mais importantes da Psicologia no ambiente educacional é justamente apontar que o “sucesso” não deve estar restrito à entrada no mercado de trabalho, mas sim à possibilidade de cada sujeito encontrar aquilo que singulariza e dá sentido à sua vida. Para isso, é fundamental promover espaços onde a palavra circule livremente e a escuta de estudantes e profissionais seja ativa, isto é, capaz de gerar leituras críticas das estruturas já instituídas. Em um cenário brasileiro atual marcado por riscos de despolitização e pelo enfraquecimento da participação democrática na educação, essas ações tornam-se ainda mais urgentes.

A análise dos documentos produzidos pelo coletivo de psicólogos entre 2019 e 2022 encontram ressonância na literatura atual, especialmente nas críticas de Patrício (2022) à hegemonia da Psicologia Tradicional nos IFs. O autor defende uma Psicologia Escolar pautada em uma abordagem crítica e contextualizada, respaldada por documentos e marcos legais, com foco na promoção do conhecimento sobre essa área tanto entre os profissionais quanto junto à comunidade escolar. Os desafios são persistentes, como a indefinição do papel do psicólogo no contexto escolar. Isso se reflete na demanda por respostas clínicas e imediatistas por parte de gestores e servidores, além da baixa valorização de ações preventivas e coletivas.

Esses documentos também apontam limitações estruturais, como a falta de espaços adequados para acolhimento individual, o que compromete o sigilo. Apesar disso, os psicólogos do IFMT desenvolvem ações como oficinas e rodas de conversa sobre temas como gênero, saúde mental, bullying, racismo e orientação profissional, voltadas a estudantes e servidores. Coordenam ainda o Programa de Orientação Profissional, promovem campanhas institucionais, participam do planejamento pedagógico, de formações, reuniões escolares e realizam visitas domiciliares. Essas ações descritas pelos profissionais podem ser articuladas à luz de Souza, Silva e Facci (2019) quando escrevem que o compromisso profissional do psicólogo com

uma concepção política emancipatória implicada na indignação diante da exclusão social, segregação e preconceito.

Ao recusar a naturalização das ações humanas e das práticas sociais e pedagógicas, essa ética favorece o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo da Psicologia. As possibilidades de atuação na Psicologia Escolar estão diretamente ligadas à capacidade de responder aos desafios impostos pelas demandas sociais e institucionais. Por fim, destaca-se a importância da inserção dos psicólogos escolares e educacionais em espaços organizativos e políticos, assim como na formulação de políticas públicas em educação, incluindo associações profissionais, fóruns de debate, conselhos representativos e instâncias de controle social (Souza et al. 2009).

Percebe-se que o coletivo de psicólogas e psicólogos do IFMT articula-se com o terceiro modelo identificado por Patrício (2022) em sua revisão de literatura. O autor analisa a transição de um modelo clínico-médico-individualizante, ainda predominante em muitas práticas da Psicologia nos contextos escolares, inclusive na educação profissional, como nos IFs, para um modelo centrado na explicação do fracasso escolar, igualmente difundido. No entanto, observa-se o avanço para um modelo mais recente e emergente, pautado na Psicologia Escolar crítica, que tem como foco a promoção do êxito escolar e a transformação das relações institucionais.

Vimos que em 2022 há a descrição de um trabalho diretamente ligado à Coordenação de Assistência Estudantil e apoio às questões da inclusão. Isso porque a Política de Educação Inclusiva para a Pessoa com Deficiência do IFMT entra em vigor em setembro de 2022.

Psicologia Escolar crítica e Concepção de Deficiência, Acessibilidade e Inclusão no IFMT

Em relação aos dados sobre a concepção dos Coordenadores de Assistência estudantil e Inclusão acerca da deficiência, constata-se a predominância da visão de deficiência como *limitação ou incapacidade*, refletindo influência do modelo biomédico, centrado na lesão (Gesser; Bock; Lopes, 2020).

A estigmatização de estudantes nos conselhos de classe, mencionada no segundo documento elaborado pelos profissionais de Psicologia do IFMT, evidencia

os efeitos da prevalência de uma concepção medicalizante no contexto escolar. Essa lógica, centrada em diagnósticos e critérios clínicos, tende a reduzir a complexidade subjetiva e social dos estudantes a categorias patologizantes. Tanto na prática institucional quanto na literatura especializada, observa-se a recorrência de encaminhamentos excessivos, a exigência de laudos como pré-requisito para o acesso a recursos de acessibilidade e a tendência de restringir a identidade do estudante à sua condição diagnóstica, comprometendo a promoção de uma educação inclusiva e emancipadora. A Psicologia Escolar Crítica, da qual o coletivo de psicólogos do IFMT tem tentado se aproximar, por outro lado, propõe romper com essa perspectiva individualizante, e entende a deficiência como resultado de processos sociais e escolares excludentes, questionando práticas que rotulam e marginalizam (Patto, 1990).

Os dados do questionário revelam que a concepção de acessibilidade entre os participantes esteve majoritariamente associada ao acesso físico e estrutural, com destaque para expressões como “direito de ir e vir” e “possibilidade de utilizar espaços e serviços de forma autônoma e segura”.

Tais compreensões dos profissionais sobre acessibilidade, dialogam com a literatura recente, que destaca que o simples acesso não garante a participação plena das pessoas com deficiência. A inclusão efetiva exige condições de igualdade e o enfrentamento das barreiras que ainda limitam essa participação na sociedade (Gesser et al. 2020).

A pesquisa de Patrício (2022) enfatiza a necessidade de construção coletiva de saberes sobre essa prática profissional, que demandam ações inclusivas e sensíveis às especificidades do público atendido. Além disso, são analisadas as experiências dos psicólogos no Instituto Federal Goiano, evidenciando sua práxis e o engajamento político na promoção da diversidade, reforçando o papel do psicólogo como agente de transformação institucional. Também se discutem os desafios enfrentados diante da indisciplina e do fracasso escolar, apontando para a relevância de uma leitura crítica e institucional desses fenômenos. Cabe ressaltar que estes também foram tópicos discutidos nas cartas do Coletivo de Psicólogos do IFMT.

Já em relação à inclusão, predominou a ideia de “participação”, compreendida como pertencimento, adaptação às necessidades e garantia de condições equitativas de interação. Além disso, parte

dos respondentes ampliou essa noção, incorporando dimensões interseccionais como gênero, raça, deficiência e classe social.

A operacionalização da Psicologia Escolar Crítica no contexto institucional demanda uma atuação que vá além das respostas individuais e emergenciais. Essa abordagem propõe práticas fundamentadas na escuta qualificada, na análise institucional e na promoção de ações coletivas que envolvam a comunidade escolar como um todo. O psicólogo, nesse modelo, atua como mediador de processos formativos e relacionais, articulando-se com professores, gestores, estudantes e famílias para problematizar as estruturas escolares que produzem exclusões e desigualdades. A escuta deixa de ser apenas uma técnica individual e passa a constituir um dispositivo político-pedagógico que permite a emergência de sentidos, conflitos e demandas silenciadas no cotidiano escolar. O posicionamento do Coletivos de Psicólogos do IFMT, reflete a tentativa deste grupo de propor uma leitura crítica das situações escolares favorece intervenções que visam não apenas a adaptação do sujeito às normas institucionais, mas a transformação dessas normas em direção à inclusão, ao diálogo e à justiça social (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Antunes, 2017; Patrício, 2022; Dryzun & Passone, 2023)

Por fim, a atuação dos psicólogos no IFMT, embora esbarre em dificuldades, é compreendida a partir da articulação com políticas públicas que sustentam práticas comprometidas com uma formação humana integral, ancorada na inclusão e na equidade. Não obstante é possível refletir que, conforme Patto (2008), apesar das dificuldades enfrentadas, é importante reconhecer que, atualmente, em diversas regiões do país, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ocorrem práticas de formação de educadores e ações de educação popular. Essas iniciativas caminham na direção oposta às políticas que visam controlar os conflitos sociais com promessas enganosas de melhoria para os mais pobres. Em vez disso, elas promovem espaços de diálogo onde o pensamento crítico é valorizado como ferramenta de luta por justiça social.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo discutir a atuação do psicólogo escolar no IFMT, a partir da análise das políticas e práticas institucionais. Observou-se a existência de diretrizes que valorizam o trabalho coletivo,

superando a lógica de intervenções exclusivamente individuais. Também foi possível identificar uma articulação coletiva entre os psicólogos da instituição, que constantemente reafirmam a importância de uma atuação comprometida com a inclusão, tanto de pessoas com deficiência quanto de outros públicos da diversidade.

No IFMT, o principal articulador da política de educação inclusiva é o Coordenador de Assistência Estudantil e Inclusão, cargo presente em todos os *campi*, sendo ocupado por psicólogos em três deles. Essa coordenação atua em conjunto com a equipe multiprofissional, da qual os psicólogos fazem parte, evidenciando o vínculo estreito entre a atuação desses profissionais e as políticas de inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas. O psicólogo pode atuar como mediador das tensões entre as práticas adaptacionistas e os ideais inclusivos, proporcionando uma mudança no cenário institucional.

Entretanto, reconhece-se como limitação desta pesquisa o recorte institucional restrito, bem como o número limitado de participantes. Além disso, a escuta direta dos estudantes e demais membros da equipe multiprofissional poderia ampliar a compreensão sobre os impactos da atuação psicológica. Como desdobramentos, considera-se relevante aprofundar o diálogo com psicólogos, gestores e estudantes sobre os desafios e possibilidades da prática escolar, além de desenvolver estudos comparativos entre diferentes instituições de ensino para enriquecer a análise das políticas e práticas inclusivas.

Referências

- Antunes, A. A. (2017). *Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás: O papel do psicólogo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). Repositório Institucional da UnB.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393–402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Booth, T., & Ainscow, M. (n.d.). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (3ª ed., substancialmente revisada e ampliada) (PDF). <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>

- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Dias, K. A., & Mascarenhas, E. F. (2020). O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: Dialogando sobre ações inclusivas na rede. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 39618–39632. <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/12034>
- Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105–111. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>
- Dryzun, A., & Passone, E. F. K. (2023). Revisão bibliográfica sobre a atuação do psicólogo escolar/educacional nos Institutos Federais. Em *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5445>
- Fonseca, T. S., Freitas, C. S. C., & Negreiros, F. (2018). Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A atuação junto aos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(3), 427–440. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300008>
- Gesser, M., Bock, G. L. K., & Lopes, P. H. (Orgs.) (2020). *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social*. Editora CRV.
- Instituto Federal de Mato Grosso (2019). *Ofício Circular nº 2/2019 – RTR-DDP/RTR-DSGP/RTR-AFMT*.
- Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). (2020). *Regulamento didático* (Resolução nº 081/2020). Conselho Superior. https://ifmt.edu.br/media/filer_public/95/16/9516283c-91af-4108-8285-08a984450e6f/resolucao_no_081_-_26112020_-_aprovar_o_regulamento_didatico.pdf
- Instituto Federal de Mato Grosso (2022a). *Resolução nº 88/2022 – Política de Educação Inclusiva para Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas*. Conselho Superior. https://dsaestudantil.ifmt.edu.br/media/filer_public/07/b0/07b06991-4c86-4342-9652-77f8c2d81957/resolucao_882022_consulp.pdf
- Instituto Federal de Mato Grosso (2022b). *Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*. Conselho Superior. https://ifmt.edu.br/media/filer_public/50/0d/500d73f2-853e-4a3a-b79d-b4e04449c831/resolucao_272022_estatuto_ifmt_dou_1.pdf
- Instituto Federal de Mato Grosso (2022c). *Resolução nº 89/2022 – Política de Assistência Estudantil do IFMT*. Conselho Superior. https://dsaestudantil.ifmt.edu.br/media/filer_public/c1/fe/c1fec4ce-3b76-4d84-8530-9067bfcfd70/resolucao_902022_consulp.pdf
- Instituto Federal de Mato Grosso (2022d). *Ofício Circular nº 1/2022 – RTR-DDP/RTR-DSGP/RTR-AFMT*.
- Instituto Federal de Mato Grosso (2023). *Instrução Normativa Conjunta nº 2/2023 – Plano Educacional Individualizado (PEI)*. Reitoria. https://dsaestudantil.ifmt.edu.br/media/filer_public/81/50/81507b23-2f53-4012-a1c2-f104bc6a5cd6/instrucao_normativa_conjunta_22023_-_rtr-dsae-rtr-ifmt_-_plano_educacional_individualizado_-_pei.pdf
- Jorge, J. P. (2017). Psicologia Escolar e Educação Profissional e Tecnológica: Uma prática em construção. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.), *Práticas em psicologia escolar: Do ensino técnico ao superior* (Vol. 1, p. 35).
- Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Petracco, M., Hamann, C., & Pizzinato, A. (2023). O exercício da Psicologia em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios profissionais. *Trabalho & Educação*, 32(1), 1–21. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2023.41978>
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Revista Em Aberto*, 23(83), 39–56.
- Meira, M. E. M., & Tanamachi, E. R. (Orgs.) (2003). *Psicologia escolar: Práticas críticas*. Casa do Psicólogo.
- Oliveira, A. D., Jurdi, A., & Santos, M. (2023). Educação profissional, tecnológica e inclusiva: Política e prática de educação inclusiva no Instituto Federal de Mato Grosso. In *Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial*. Galoá. <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/educacao-profissional-tecnologica-e-inclusiva-politica-e-pratica-de-educacao-inc?lang=pt-br>

- Oliveira, M. C. S. L., & Dias, S. S. (2016). Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: Um olhar da Psicologia Escolar. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (p. 215). Conselho Federal de Psicologia. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf
- Souza, M. P. R. de, Silva, S. M. C. da, & Facci, M. G. D. (2019). O compromisso Ético-Político da Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia Escolar E Educacional*, 23, e2019011. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019011>
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (2ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes, & R. A. Santos (Orgs.), *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise* (pp. 25–42). Junqueira & Marin.
- Patrício, M. F. S. (2022). *Atuação de Psicólogos nos Institutos Federais Brasileiros: Revisão integrativa da literatura* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal da Paraíba].
- Petracco, M. M., Hamann, C., & Pizzinato, A. (2023). O exercício da Psicologia em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Desafios profissionais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2023.41978>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Recebido em 21/04/2025

Aceito em 23/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

SEÇÃO III
Diversidade, diferença e convivência

A ENCRUZILHADA DA PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: PISTAS PARA ENCANTAR CURRÍCULOS EMBRANQUECIDOS¹

Kathleen dos Santos Galvão²; <https://orcid.org/0000-0002-0959-3717>

Isabelle Carneiro Soares³; <https://orcid.org/0009-0007-6654-1263>

Laiz Maria Silva Chohfi⁴; <https://orcid.org/0000-0003-0552-7517>

Resumo

Este trabalho realiza a tessitura de duas pesquisas acerca da formação em Psicologia no Brasil, tendo como cerne um comprometimento com as questões raciais presentes na esfera do curso. A primeira pesquisa se debruça sobre os currículos de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio de Janeiro, encruzilhando os conteúdos encontrados por meio de sua análise documental e os possíveis efeitos destes na comunidade estudantil negra da Universidade. A autora aponta que a formação em Psicologia no Brasil possui impactos diretos da hegemonia do saber científico moderno em preterir saberes afrodiaspóricos, perturbando diretamente seus estudantes, através de uma alienação intelectual. A saída para o embranquecimento epistemológico seria estratégias autênticas de afirmação da identidade negra dos discentes. A segunda pesquisa aponta a ausência de letramento racial na formação de psicólogos de uma IES privada, propondo uma psicologia que possua tal letramento como prática basilar, construindo terreno fértil para o surgimento de uma Psicologia anticolonial, afrocentrada e plural. Ao encruzilhar os trabalhos, notamos a urgência de nos deseducarmos frente às supostas certezas de um currículo embranquecido, viabilizando a ruptura com práticas alienantes e promovendo estratégias que estruturam uma Psicologia pautada na justiça social.

Palavras-chave: estudantes, ensino da psicologia, currículo, negritude, enfrentamento.

The crossroads of Psychology in Higher Education: clues to enchant whitened curricula

Abstract

This paper critically examines two research studies on psychology training in Brazil, with a central focus on the integration of racial issues in the curriculum. The first study analyzes the psychology curriculum of a Higher Education Institution (HEI) in the State of Rio de Janeiro, investigating the content through documentary analysis and its potential impact on the black student community at the university. The author argues that psychology education in Brazil is heavily influenced by the hegemony of modern scientific knowledge, which marginalizes Afro-diasporic perspectives, leading to intellectual alienation among students. To counter this epistemic whitening, the study advocates for authentic strategies that affirm the black identity of students. The second research highlights the lack of racial literacy in the training of psychologists at a private HEI, proposing racial literacy as a foundational practice in psychology, thereby fostering the emergence of an anticolonial, Afrocentric, and pluralistic psychology. By synthesizing these two studies, the paper underscores the urgency of deconstructing the presumed certainties of a whitened curriculum, advocating for a rupture with alienating practices and promoting strategies that support a psychology rooted in social justice.

Keywords: students, psychology education, curriculum, blackness, resistance.

1 Este manuscrito é resultado da articulação entre dois trabalhos de conclusão de curso: NEGRO DRAMA: OS DISCENTES NEGROS E OS CURRÍCULOS DE PSICOLOGIA NO BRASIL, HILDEBERTO VIEIRA MARTINS, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2023 E LETRAMENTO RACIAL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA, ISABELLE CARNEIRO SOARES, ANDREA ARRUDA PAULA, CENTRO UNIVERSITÁRIO CAPITAL FEDERAL, 2023.

2 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; kathleengalvao@usp.br

3 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; bellecarso@gmail.com

4 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; laiz.chohfi@usp.br

La Psicología en la Educación Superior: pistas para encantar currículos blanqueados

Resumen

Este artículo realiza un análisis crítico de dos investigaciones sobre la formación en Psicología en Brasil, con un enfoque central en la incorporación de las cuestiones raciales en el currículo. La primera investigación analiza el currículo de Psicología de una Institución de Educación Superior (IES) en el Estado de Río de Janeiro, investigando el contenido a través de un análisis documental y sus posibles impactos en la comunidad estudiantil negra de la universidad. La autora sostiene que la formación en Psicología en Brasil está fuertemente influenciada por la hegemonía del saber científico moderno, que marginaliza las perspectivas afro-diaspóricas, provocando una alienación intelectual entre los estudiantes. Para contrarrestar este blanqueamiento epistemológico, la investigación propone estrategias auténticas que afirmen la identidad negra de los estudiantes. La segunda investigación destaca la ausencia de literacidad racial en la formación de psicólogos en una IES privada, proponiendo la literacidad racial como una práctica fundamental en Psicología, promoviendo así la emergencia de una Psicología anticolonial, afrocentrada y plural. Al sintetizar estos dos trabajos, el artículo resalta la urgencia de deconstruir las certezas presuntas de un currículo blanqueado, abogando por una ruptura con prácticas alienantes y promoviendo estrategias que estructuren una Psicología fundamentada en la justicia social. *Palabras clave:* estudiantes, enseñanza de la psicología, currículo, negritud, resistencia.

O presente artigo busca problematizar, por vias que se sobrepõem, a experiência de estudantes pretos, pardos e indígenas que cursam Psicologia no Ensino Superior. Partindo de pesquisas realizadas anteriormente (Galvão, 2023; Soares & Paula, 2023), busca-se evidenciar o efeito das matrizes curriculares de cursos de Psicologia nesta parcela do corpo discente.

À guisa de introdução, neste primeiro momento do texto cabe lançar luz sobre o que o próprio título gostaria de comunicar enquanto posicionamento das autoras que o escrevem; palavra por palavra, desvelando o sentido do que se quer comunicar. Nessa direção, encruzilhada, palavra que pode ser associada ao território dos saberes afro-diaspóricos, possui significados que interessam ao texto aqui apresentado. Diz respeito a ruas que se cruzam, caminhos que se interpenetram, ao mesmo tempo em que se relaciona com um ponto em que decisões e/ou posicionamentos precisam ser tomados. É, nessa direção, um possível ponto de mutação. No presente trabalho, encruzilhada diz respeito aos dois sentidos: por meio do entrecruzamento de pesquisas, como vias de acesso a determinada temática, quer-se apresentar, a partir de um exercício descritivo-fenomenológico, a situação em que se encontra a Psicologia Escolar no Ensino Superior, num ponto que parece demandar posicionamento.

Por sua vez, quando se pesquisa a respeito da Psicologia Escolar, os textos que comumente aparecem têm relação com o ambiente da escola e suas especificidades. São discutidas as potências do trabalho da psicóloga escolar, as dificuldades enfrentadas num ambiente

de trabalho que pouco legitima e reconhece esse fazer (Dias, Patias & Abaid, 2014; Viana & Francischini, 2016), as linhas tênues e tensas dos diagnósticos e medicalização da infância, a inclusão de populações marginalizadas e/ou deficientes, dentre outros temas fundamentais. Porém, da mesma forma que não faz parte da garantia de direito à educação conforme a Constituição de 1988, o território do Ensino Superior parecia ficar, por vezes, alheio aos olhares da Psicologia Escolar. Mais: parecia ficar alheio ao fato de que o Ensino Superior também é escola, no mesmo sentido descrito na Constituição: visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Conclui-se, portanto, que o Ensino Superior também é campo da Psicologia Escolar.

Tal alheamento, felizmente, vem se alterando a partir do maior envolvimento de psicólogas e psicólogos no Ensino Superior. Porém, conforme Pott e Campos (2021), a partir de revisão integrativa de bibliografia, evidencia-se a falta de pesquisas no campo da Psicologia Escolar voltadas para as demandas do Ensino Superior, em especial a partir de modelos ou relatos de como este profissional pode atuar em uma perspectiva coletiva e institucional (p. 193). Por outro lado, Moura e Facci (2016) evidenciam o crescimento da atuação de psicólogos escolares no Ensino Superior, sobretudo no que diz respeito à minimização do fracasso escolar. Vê-se, nessa direção, que há espaço, assim

como necessidade, de reflexão a respeito de possíveis outras atuações da Psicologia Escolar em Instituições de Ensino Superior (IES).

Na linha da discussão a respeito do fracasso escolar e de possibilidades de atuação da Psicologia no Ensino Superior, desafios importantes se fazem avistar quanto mais diversas as IES se tornam. A partir da aplicação das ações afirmativas e da criação de múltiplas portas de acesso ao Ensino Superior, seu corpo discente tem se tornado cada vez mais plural. A título de exemplo, na Universidade de São Paulo (USP), no vestibular de 2024, 5.954 vagas, das 10.753 preenchidas, foram destinadas para ingressantes que cumpriram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). O número representa 55,4% do total de alunos. Do total destinado à política de ações afirmativas, os autodeclarados pretos, pardos e indígenas somaram 2.965 dos estudantes, correspondendo a 27,6% da reserva de vagas (Jornal da USP, 2024). Quanto mais o corpo discente se torna diverso, embora não na velocidade e proporção adequadas, maiores são as necessidades de rede de proteção e cuidado para com os/as estudantes, uma vez que as IES não foram, à partida, projetadas e construídas historicamente para serem ocupadas por outra parcela da população que não seja oriunda de uma elite dominante. Ainda tendo a USP como exemplo, a aderência ao sistema de cotas raciais, bem como para estudantes provenientes do ensino público, é anterior à criação da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP). A USP aderiu às cotas no ano de 2018 (Jornal da USP, 2018) enquanto a PRIP foi criada em 2022. Pode-se dizer que são os efeitos da diversidade que fazem a universidade se organizar para dar conta das demandas e questões nascentes.

Uma questão, no entanto, se faz pertinente neste contexto: as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia acompanham a diversidade do campo de trabalho que se apresenta e se complexifica no Ensino Superior? São cursos que abrangem discussões de raça, classe e gênero?

Desejando trazer subsídios para a atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior, em intersecção com temas que se relacionam com a diversidade na universidade, que se constrói o presente artigo. Para isso, parte-se de duas pesquisas realizadas no âmbito da conclusão da graduação em Psicologia, sendo uma realizada numa universidade pública e outra numa faculdade privada. A primeira (Galvão, 2023) teve

como objetivo analisar matrizes curriculares de IES na direção de refletir criticamente sobre como os currículos da graduação produzem diferentes efeitos no corpo discente negro do curso. Deste modo, realizou-se uma análise documental das matrizes curriculares de Psicologia de diferentes campi de uma IES buscando investigar a existência de disciplinas obrigatórias que estão implicadas em discutir conteúdos relacionados a relações raciais. Por sua vez, a segunda pesquisa (Galvão, 2023) objetivava escutar as pessoas concluintes do curso de Psicologia em IES privada a fim de conhecer como (e se) as questões raciais atravessavam a compreensão dos fenômenos e/ou abordagens estudadas durante a formação.

Buscando organizar a discussão que se quer apresentar, opta-se pela seguinte ordem de apresentação: primeiramente, uma breve indicação metodológica da escritura do presente manuscrito, seguida da apresentação dos achados das pesquisas mencionadas para, em localizando suas intersecções construir, por último, pistas para o *encantamento* das matrizes curriculares uma vez que, aqui, parte-se da compreensão de que os currículos se mostram *desencantados*, uma vez que parecem excluir a diversidade do mundo e as suas potências criativas (Galvão, 2023).

Notas metodológicas

Mencionou-se, anteriormente, que a escritura deste artigo se realiza enquanto exercício descritivo-fenomenológico. Conforme Dartigues (2008 em Chohfi, 2021), a fenomenologia enquanto método trata de “distender o tecido da consciência e do mundo para fazer aparecer os seus fios”. O modo de distensão dos fios, para a fenomenologia, é a descrição.

Não se trata, no entanto, de qualquer descrição, uma vez que há rigor envolvido nesse ato de distender: distende-se consciência e mundo ao mesmo tempo. Nessa direção, a descrição fenomenológica nunca é neutra, uma vez que sempre parte de uma consciência, ou seja, de um eu. O rigor metodológico, a partir da fenomenologia, se refere a deixar evidente de que se parte de algum lugar já pré-existente, algo que Heidegger e outros autores, como Gadamer, vão se referir como tradição. É do mergulho na tradição, por visões particulares e específicas, que os fios aqui descritos e expostos puderam ser separados e des-tecidos, tendo como objetivo oferecer pistas para mudanças fundamentais nas matrizes curriculares dos cursos de

Psicologia se há de fato desejo por uma Psicologia que, conforme o Código de Ética da profissão (CFP, 2005), tem como princípios fundamentais:

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural. IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática. V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão. VI. O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada. VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código. (p. 7)

O *encruzilhamento* adotado neste estudo consiste na articulação analítico-interpretativa entre dois materiais empíricos distintos — (a) análise documental de matrizes curriculares e (b) escuta qualitativa de estudantes concluintes — tratados não como estudos paralelos, mas como planos que se atravessam mutuamente. Em vez de compará-los de modo aditivo, buscamos tensionar seus achados, fazendo com que cada campo ilumine lacunas e potências do outro. Tal movimento, inspirado na noção afrodiáspórica de encruzilhada, opera como estratégia metodológica de leitura cruzada, permitindo evidenciar tanto os dispositivos institucionais de apagamento racial quanto seus efeitos subjetivos e formativos.

O currículo de Psicologia e a autoria discente negra: uma análise a partir da Universidade Federal Fluminense

A primeira pesquisa propõe uma análise crítica dos currículos do curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), com foco nos efeitos desses dispositivos formativos sobre os estudantes negros. Para a autora, “é fundamental enegrecer a discussão” (Galvão, 2023, p. 10), uma vez que as temáticas raciais são frequentemente invisibilizadas, o que fica especialmente evidente a partir de revisão histórica da formação em Psicologia desde a sua regulamentação no Brasil. Segundo Galvão, a hegemonia de uma formação positivista e eurocêntrica transformava os alunos em “consumidores de conhecimento”, distanciando-os de uma práxis crítica embora Bock (1997 apud Galvão, 2023, p. 24) já apontasse a urgência de um “novo paradigma” baseado em compromisso social. A prática psicológica historicamente se manteve distante das realidades brasileiras, o que provocou uma crescente insatisfação com os currículos impostos pelas diretrizes oficiais.

No início do trabalho encontramos as tessituras históricas da formação em Psicologia no Brasil, apontando ainda as especificidades do curso no estado do Rio de Janeiro. Ao abordar os paradigmas presentes nas décadas de 1980, 1990 e anos 2000, identifica similaridades e disparidades presentes entre tais períodos históricos. Ainda que a insatisfação e desobediência dos atores políticos presentes dentro da formação possibilitaram a transformação dos modelos hegemônicos de saber e fazer profissional Psi, destaca-se mesmo assim a invisibilidade do corpo estudantil dentro do próprio processo formativo.

A partir de diálogos com autores como Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux é possível afirmar que currículos são artefatos políticos e, nessa direção, não podem ser lidos como neutros. Como afirma Freire (1996), “ninguém educa ninguém... os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa direção, a autora propõe que os currículos de Psicologia, ao negligenciarem saberes interpretados como subalternos, reafirmam relações coloniais de poder e epistemicídio. Ela argumenta que “o currículo reflete escolhas intencionais de silenciamento” (Galvão, 2023, p. 39), o que se expressa na omissão de conteúdos sobre relações raciais nos cursos analisados.

A pesquisa documental realizada pela autora, ao investigar os documentos curriculares dos cursos de Psicologia da UFF, permitiram que esta analisasse a presença de saberes negros dentro da graduação. Além disso, foi possível encontrar dados acerca do perfil dos estudantes em cada campus estudado, viabilizando o encruzilhamento de dados fundamentais para a visualização de efeitos possíveis frente à comunidade estudantil negra.

Por fim, a autora analisou os possíveis efeitos destes currículos no corpo discente negro, através das discussões realizadas pelo sociólogo negro brasileiro Alberto Guerreiro Ramos, com conceitos como: patologia cultural, alienação, negro tema e negro vida. A partir dessa composição, apresenta as estratégias disruptivas adotadas por estes alunos, afirmando a potência e autoria discente frente a criação de um currículo comprometido com seu contexto social.

Métodos e procedimentos

Os cursos de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, localizada no Estado do Rio de Janeiro, distribuem-se nos campi de Campos dos Goytacazes, Niterói, Rio das Ostras e Volta Redonda. As atividades de Psicologia da UFF estiveram inseridas no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF) até 1968, após uma reforma acontecer e organizar novos departamentos. Assim, o curso de Psicologia da UFF é criado em 1971, após o Conselho Universitário da Universidade criar a resolução 14/70 e o Conselho de Ensino e Pesquisa gerar a resolução 58/70. O curso de Psicologia em Niterói foi o primeiro a ser criado, em 1971, em seguida o curso foi aberto no município de Rio das Ostras em 2004, após uma parceria da Universidade com a Prefeitura da cidade. No ano de 2011, a graduação em Psicologia é iniciada em Volta Redonda, e no mesmo período, a primeira turma do campus de Campos dos Goytacazes é aberta.

A análise feita por Galvão foi realizada em maio de 2023, considerando os documentos curriculares prescritos até aquele período. Neste ano, o campus de Niterói tinha um corpo discente de Psicologia de 607 alunos, em Rio das Ostras 405 alunos, em Volta Redonda 437 estudantes e Campos dos Goytacazes com 624 alunos. Sendo todos os cursos em formato integral e bacharelado, onde os estudantes cumprem no mínimo 10 semestres (5 anos) para a integralização do curso.

Foram utilizados três tipos de documentos, obtidos através dos *sites* oficiais da Universidade: a matriz curricular dos Cursos de Graduação em Psicologia, o ementário dos respectivos documentos e o material divulgado pelo Sistema de Transparência da UFF. No ementário, encontrou-se uma descrição das atividades disponibilizadas pela Universidade.

No Sistema de Transparência, foi possível obter dados relacionados à graduação e pós-graduação da IES, encontrando dados que apontassem o perfil do graduando em todos os campi. Na matriz curricular, era possível encontrar as disciplinas obrigatórias, pré-requisitos, carga horária obrigatória e optativa, número total de horas complementares e carga horária da formação, disciplinas não periodizadas e divisões dos estágios supervisionados. Sendo as disciplinas obrigatórias como foco de sua análise, uma vez que intenta localizar os conteúdos relacionados a relações étnico-raciais dentro do plano de estudos que precisa impreterivelmente ser cursado para obter o grau de bacharelado.

A coleta de dados foi realizada através da análise documental, focando em investigar dois aspectos principais: a verificação da existência ou não de disciplinas obrigatórias que discutam a temática das relações étnico-raciais e o estudo do perfil do discente graduando em Psicologia nos campi investigados. Com relação ao perfil do graduando, foram analisadas informações como etnia, gênero, ação de ingresso, faixa etária e localização por Estado. Sobre o conteúdo dos documentos curriculares, foi desconsiderado a análise de projetos de estágio supervisionado e outras ações acadêmicas, voltando-se apenas à análise das disciplinas obrigatórias.

Achados e conclusões

Os dados encontrados pela autora evidenciam aspectos importantes para a reflexão acerca da formação em Psicologia no Brasil, uma vez que encruzilha a observação do perfil dos graduandos dos cursos aos conteúdos curriculares investigados, discutindo assim a repercussão dos documentos curriculares no corpo discente negro.

Em relação às matrizes curriculares analisadas, o principal ponto de atenção é que apenas 1 campus oferece uma disciplina obrigatória que aborda a temática das relações étnico-raciais. O Curso de Graduação em Psicologia da UFF em Niterói é o único que oferece

a disciplina *Sociedade Brasileira e África: Subjetivações Afrodescendentes*, que passou a ser oferecido desde o ano de 2013, 42 anos após a primeira turma de Psicologia da Universidade. Essa ausência evidencia o não-lugar da experiência negra na formação tornando a estrutura curricular, assim, um mecanismo de exclusão institucional.

A autora traz um importante apontamento sobre a disciplina, pois esta não foi uma iniciativa da Universidade, e sim a mobilização da comunidade acadêmica negra da UFF (Santos, 2019, apud Galvão, 2023, p. 58). Galvão discute ainda a existência da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que traz em seu primeiro parágrafo do artigo 1º, a obrigatoriedade de IES incluírem conteúdos relacionados a Educação das Relações Étnico-Raciais em disciplinas e atividades curriculares. Os campi do interior da UFF, não possuem iguais condições formativas referente aos estudos das relações raciais dentro do curso de Psicologia, sendo fundamental o apontamento da autora sobre como minorias sociais desfrutam de ações pedagógicas voltadas ao acolhimento de sua própria identidade.

Os perfis dos graduandos nos respectivos cursos, traçados por autora, evidenciam um corpo discente majoritariamente composto por mulheres brancas, que ingressaram na Universidade por meio de Ação de Ingresso de Ampla Concorrência. Entretanto, em seguida a esse perfil, a maior porcentagem de estudantes destes polos é negra, deste modo, mesmo ocupando um grande espaço na Universidade, alunos negros são privados do acesso a saberes afrodiaspóricos, como os que são apresentados na disciplina da UFF de Niterói. O não-lugar ocupado por esses estudantes negros, marcados pela exclusão institucional, é ainda reforçado pelas lacunas de disciplinas obrigatórias em campus que deveriam estar comprometidos em discutir conteúdos fundamentais, relacionados a questões de raça, que possuem caráter emancipatório.

A formação em Psicologia no Brasil, destacada pela autora em uma linha do tempo histórica que apresenta o surgimento de práticas ditas psicológicas até a criação de novos paradigmas da atualidade, é caracterizada por atores sociais que desobedecem e destacam o caráter embranquecido da formação e seu comprometimento insuficiente frente à formação encruzilhada a saberes negros. O sociólogo Guerreiro

Ramos, que auxilia a tecer a discussão de autora, nos mostra que cristalizamos um cânone universal ao adotarmos a Europa como referência civilizatória, impactando diretamente nos modelos que utilizamos no âmbito acadêmico, sendo esta a referência de metodologias e teorias científicas. O Brasil, nesse sentido, adota o paradigma do Norte global (Europa e Estados Unidos), aderindo de forma acrítica um currículo, sem relação com o território a que pertencemos.

Através desse trabalho, conseguimos notar que a Psicologia não foge dos efeitos da europeização do mundo. O branco se torna o modelo universal do conhecimento, enquanto o negro se torna o não-saber. A criação dessa não existência, produto do modelo de embranquecimento da formação em Psicologia apresentado pela autora, evidencia o recorte intencional e enviesado dos currículos do curso, evidenciando a privação do acesso a saberes afrodiaspóricos.

Guerreiro Ramos propõe categorias de análise precisas para que a autora discuta as encruzilhadas presentes na experiência dos estudantes negros na graduação em Psicologia. Em seu trabalho “O problema do negro na sociologia brasileira”, publicado em 1954, o sociólogo utiliza o termo “negro tema” para evidenciar que no contexto acadêmico, através da ciência moderna, pensadores cristalizam os indivíduos negros a serem compreendidos a partir da lente de objetos de análise, não sendo considerados criadores de conhecimento válidos.

Que é que, no domínio de nossas ciências sociais, faz do negro um problema, ou um assunto? A partir de que norma, de que padrão, de que valor, se define como problemático ou se considera tema o negro no Brasil? [...] Ora, o negro no Brasil é objeto de estudo como problema na medida em que discrepa de que norma ou valor? [...] O negro é tema, é assunto, é objeto de registro, no Brasil, em todas as situações. (Ramos, 1954, p. 170-172).

Em contrapartida, o “negro vida” é caracterizado por sujeitos que assumem seu destino através da criação autêntica de sentidos, não se deixando imobilizar-se, rompendo com a alienação intelectual forjada pela hegemonia do saber, impregnada de valores europeus que expressam seu conhecimento como verdade irrevogável.

De repente se nos torna óbvio o nosso empedernimento pela brancura, se nos torna perceptível a venda

dos nossos olhos. É como se saíssemos do nevoeiro da brancura - o que nos permite olhá-la em sua precariedade social e histórica. E ainda que, por um momento, para obter certa correção do nosso aparelho ótico, poderíamos dizer que das trevas da brancura só nos libertaremos à luz da negrura. (Ramos, 1954, p. 197).

Galvão e Guerreiro Ramos nos apresentam o caráter emancipatório da expressão autêntica dos alunos, estes possuem a potência de romper com os cânones da Psicologia e encantar o espaço universitário através da utilização dos saberes negros em sala de aula. Ao experienciar a formação em Psicologia de forma autêntica, estes alunos rompem com as falsas verdades criadas pela ciência moderna no entorno do corpo negro, transgredindo a equivocada superioridade posta a saberes hegemônicos. Ao mencionar as metodologias autênticas no modo de fazer ciência, a autora aponta saberes plurais que se originam no terreiro, operando novos modos de produção e pesquisa. Se desencantar do hegemônico na Psicologia, para a autora, é encantar-se da riqueza de saberes considerados outros, é lutar em prol das reflexões epistemológicas que surgem nas encruzilhadas das macumbas, é se guiar por caminhos outros que não o norte-global.

Contornamos a percepção da autora quando ela nos aponta que é necessário desconfiar do que se coloca como verdade fixa dentro da formação em Psicologia, dando espaço para o negro vida urgir dentro da formação, potencializando o caráter emancipatório das práticas desenvolvidas pelo corpo estudantil negro, ao romper com padrões estáticos da brancura intelectual desejada dentro da graduação.

Encruzilhando os resultados das duas investigações, observa-se que a ausência de conteúdos étnico-raciais identificada nos documentos curriculares encontra correspondência direta nos relatos de insegurança profissional, silenciamento e não pertencimento das estudantes. Assim, o plano estrutural do currículo e o plano subjetivo da formação revelam-se mutuamente implicados.

Estudos recentes têm evidenciado que tais atravessamentos não se restringem à dimensão curricular, mas impactam diretamente a permanência, o pertencimento e a saúde psicossocial de estudantes negras/os na formação em Psicologia. A pesquisa de Ribeiro (2025), realizada com estudantes de instituições privadas de ensino superior, demonstra como classe, raça e gênero operam interseccionalmente na produção de

experiências de exclusão, precarização, reforçando a inseparabilidade entre estrutura institucional e vivência subjetiva.

Impactos do apagamento negro e indígena na formação profissional em psicologia: uma proposta de Letramento Racial

A segunda pesquisa objetivou a escuta de estudantes concluintes do curso de Psicologia em IES privada também no ano de 2023, a fim de identificar se e como a questão racial entraria na compreensão dos fenômenos e/ou abordagens estudadas durante a formação de psicólogas/os na supracitada instituição (Soares & Paula, 2023). Partiu-se da hipótese de que o Letramento Racial, que se refere a “um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma ‘prática de leitura’— uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social” (Schucman, 2022, p. 182), seria fundamental na formação em Psicologia.

A noção de *Racial Literacy*, originalmente proposta pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine em estudos com casais inter-raciais, destaca a importância de sujeitos brancos reconhecerem-se como racializados e compreenderem seus privilégios frente às hierarquizações sociais. No entanto, considerando os efeitos do racismo à brasileira, marcados pelos mitos da democracia racial e pelas políticas de branqueamento, a leitura de Letramento Racial proposta pelas autoras (2023) ampliar-se-ia a todos os sujeitos, reconhecendo que todas as pessoas são racializadas e, portanto, ocupam e tensionam de maneiras diversas o tecido social; além de suscitar respostas não apenas no âmbito individual, mas das/os psicólogas/os, enquanto classe profissional.

Método e Procedimentos

No intuito de responder como (e se) as questões raciais entraram na compreensão dos fenômenos e/ou abordagens estudadas durante a formação das psicólogas da IES em questão, a pesquisa foi desenhada em três etapas metodológicas.

A primeira, realização de um questionário fechado digital de cunho demo e etnográfico, a fim também de aproximar a temática racial daquela população e também recolher o interesse pela segunda

etapa. A população esperada era de 121 estudantes, dos quais apenas 26 (21,5%) responderam. A amostra mostrou-se predominantemente feminina (88,5%) e etnicamente dividida entre brancos (50%) e negros (pretos e pardos, 50%). A baixa adesão foi interpretada não apenas como limitação, mas como dado indicativo de desinteresse ou até aversão ao tema racial, consequência da ausência de letramento racial.

A segunda etapa tratou do planejamento de um grupo focal presencial. Inspirada em Grada Kilomba (2019), as autoras partiram dos fundamentos da pesquisa centrada em sujeitos, orientados pela “subjetividade consciente” (Kilomba, 2019, p. 83) para realizar o encontro. Embora 12 participantes tenham inicialmente demonstrado interesse no grupo focal, apenas uma estudante compareceu, transformando o grupo focal em uma entrevista em profundidade.

Terceira, análise de dados quanti e qualitativos a partir de referências decoloniais e contracoloniais. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, foi necessária a aprovação em comitê de ética, a qual foi certificada pelo CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 74954923.0.0000.9487

Achados e conclusões

Partindo dos marcos teóricos da *Black Psychology* (Psicologia Preta), disciplina dissidente do centro global de poder para psicologia: *American Psychological Association - APA*, buscou-se por paralelos neste território. Nesse percurso (re)conheceu uma pluralidade de pessoas - Abdias do Nascimento, Cida Bento, Lélia Gonzalez - que há tempos encampam outras cosmogonias e são, sistematicamente, apagadas e/ou marginalizadas dos centros de saber.

A pesquisa permitiu expor a lacuna na formação de psicólogas/os daquela instituição, uma vez que esta oferece estudos apenas a partir de uma categoria racial e tenta encaixar todas as outras nela. Questionar sobre a temática racial/colonial na formação de psicólogas e psicólogos é ainda “mexer num vespeiro”. De acordo com os achados dessa pesquisa, a temática racial não é trazida como transversalidade em todas as disciplinas, nem mesmo constrói um espaço próprio dentro da matriz curricular, mas marginalizada na disciplina de Psicologia Social, deixada à opcionalidade da/do professor/a em questão. Neste mesmo sentido corroboram os resultados de Ribeiro (2025), em sua tese de doutorado as entrevistas apontaram que não apenas as temáticas

raciais, mas de sexualidade e gênero ficam restritas à disciplina de Psicologia Social. Assim, o Letramento racial proposto se apresenta enquanto percepção da pluralidade, multiplicidade e diversidade de existências e a necessidade de ser compartilhado por essa classe profissional, a fim de gerar respostas mais equânimes para o mundo.

Apresenta-se, então, uma análise entrelaçada a trechos da entrevista junto aos argumentos das bibliografias selecionadas. Na perspectiva da autodeterminação, cujo objetivo é ter a liberdade de nomear as próprias experiências e poder criar uma imagem valorizada e mais compatível com a própria subjetividade (Njeri & Ribeiro, 2019), ela realiza uma leitura possível da entrevista a partir de camadas espectrais: pessoal-comunitária; subjetiva-objetiva. Estas camadas permitem nuances que influenciam mutuamente nossas posturas relacionais cotidianas e também profissionais, além de encruzar relações entre elas e subsidiar nossas ações diárias. Enfatiza, ainda, a relevância dessa leitura, a partir do reconhecimento desses trânsitos, para deslocar a hierarquização de saberes proposto por certa tendência científica que postular para si o lugar de imparcialidade, universalidade e de racionalidade, ignorando os fatores políticos, sociais e culturais que a compõem.

As análises das entrevistas foram, portanto, realizadas apontando os impactos da falta de Letramento racial em três aspectos: Subjetividades (Inteligência?), Formação (Dúvidas na sala de aula) e (Atuação) Profissional. A entrevista com Iza (pseudônimo), mulher negra, quilombola, revelou o sentimento de inadequação, entre o que se é e o que o mundo impõe aos corpos negros. O que ao ser reconhecido daria lugar a outro mal-estar: o *Afrosurto*, termo cunhado por Aza Njeri. Caracterizado como “um fenômeno psíquico potente e necessário às pessoas negras da diáspora, pois sinaliza um estado de ódio à hegemonia devido à lucidez das dinâmicas raciais limitadoras e excludentes do Ser não ocidental” (Njeri, 2022, p. 191).

A respeito do aspecto Subjetividades, a entrevistada relata dúvidas sobre ser ou se sentir inteligente. As autoras (2023) apontam para a percepção, construída ao longo da entrevista, sobre ter sido uma pessoa silenciada também pelo ambiente acadêmico.

Percebe-se então como algo comunitário foi subjetivado a ponto afetar objetivamente o número de amigas/os, entre outros desdobramentos. É possível que para outras pessoas ainda, esse mesmo evento,

as induza a não concluir o curso, pois são variados os efeitos do racismo no trânsito da subjetividade à objetividade cotidiana e impacto no exercício profissional. (Soares&Paula, 2023, p. 10)

A partir da dificuldade da entrevistada em tirar dúvidas na sala de aula, as autoras retomam o reconhecido debate sobre a quem é permitido falar?

Do concreto para o simbólico, tomamos este como um dispositivo colonial ainda vigente: se hoje já não se pode amordçar as pessoas, existem outras maneiras, mais sutis, de impedir que verdades sejam ditas. (Soares & Paula, 2023, p. 13)

E destaca a pressão de constante eficiência não apenas enquanto um desafio acadêmico, mas uma reafirmação contínua da desumanização estrutural sofrida por pessoas negras, o que compromete não só a saúde mental, mas também a vivência plena dentro do âmbito universitário.

A ausência da temática racial na formação impacta diretamente o futuro exercício profissional, Iza aponta que se sentia limitada na relação profissional sobre a temática racial, mesmo sendo uma mulher negra. Ela exemplifica com sua participação como estagiária numa roda de conversa no mês da Consciência Negra e o sentimento de insuficiência na ocasião, lhe faltariam recursos teóricos e metodológicos. Por outro lado, a entrevistada relata ainda que no atendimento a pessoas pretas “a coisa flui”, indicando que a ausência de hierarquização entre as pessoas, o que permitiria um melhor vínculo terapêutico. (Soares & Paula, 2023, p. 15).

As autoras propõem, enfim, o trânsito do conceito de Letramento racial não apenas como uma prática individual, mas como um compromisso comunitário de uma categoria. Ao lado disso, que a Psicologia brasileira se desloque de um modelo colonialista e eurocêntrico, capaz apenas de reforçar desigualdades, para um campo verdadeiramente plural, reparador e ético, necessário para gerar respostas mais equânimes no cuidado em saúde mental.

Em conclusão, Soares e Paula (2023) convocam a Psicologia brasileira a romper com paradigmas ango-eurocêntricos e universalistas, incorporando abordagens afrocentradas, anticoloniais e pluriversais, acreditando num caminho mais coerente para produzir uma prática clínica e acadêmica mais alinhada às realidades e subjetividades do povo brasileiro. Ela finaliza:

Desejo que confrontemos profundamente nosso trauma colonial e abracemos nossa ancestralidade, acreditando que esta poderá (orí)entar melhor nossos caminhos e nomeações. Quiçá encontremos algo como nossa Amefricanidade Pindorâmica ou o que quer que esteja por vir... (Soares & Paula, 2023, p. 22).

Considerações Finais

A partir do material apresentado revelou-se, com rigor metodológico e sensibilidade crítica, a urgência de revisar os currículos de formação em Psicologia, especialmente diante da crescente diversidade racial nas IES, tendo em vista a possibilidade e até necessidade da atuação da Psicologia Escolar no âmbito do Ensino Superior, aqui compreendido como escola. Problematizou-se os efeitos de uma formação eurocentrada e hegemônica sobre estudantes pretos, pardos e indígenas, denunciando o apagamento histórico e epistemológico desses sujeitos na constituição do saber psicológico, constituindo-se como fonte de sofrimento para esta parcela da população universitária.

Inspirando-se em Guerreiro Ramos, Luiz Rufino, Luiz Antonio Simas e Frantz Fanon, propõe-se quatro estratégias fundamentais de resistência e transformação: autenticidade, purgação conceitual, negro vida e deseducação da Psicologia. A *autenticidade*, nesse contexto, aparece como forma de ruptura com a alienação intelectual promovida por currículos que normatizam a brancura como critério de excelência. Essa atitude é também uma forma de encantamento, em que sujeitos negros tornam-se protagonistas de sua trajetória formativa, recusando o lugar de “objeto de estudo” e assumindo-se como sujeitos de saber.

A *purgação conceitual* surge como desdobramento da autenticidade e envolve o desmonte crítico das categorias embranquecidas do saber psicológico. Saber ancestral, pluriversal e nascido em territórios como os terreiros são reivindicados como fontes legítimas de conhecimento. A inclusão desses saberes não apenas enriquece o repertório acadêmico, como também desafia o monopólio das verdades científicas ocidentais.

A estratégia do negro vida, cunhada por Guerreiro Ramos, propõe uma vivência acadêmica que vai além da condição do “negro tema” – aquele sujeito aprisionado na posição de objeto de pesquisa. O negro vida rompe com a lógica da alienação ao afirmar sua presença e criar espaços de resistência e existência ativa, inclusive dentro da Universidade. Essa presença

disruptiva não apenas denuncia os mecanismos institucionais de exclusão, mas também instaura novas possibilidades de subjetivação e atuação profissional.

Por fim, a *deseducação da Psicologia*, inspirada em Simas e Rufino, propõe um movimento contra-hegemônico que visa desencantar a ciência como estrutura rígida, hierarquizada e universalizante. O psicólogo cambono, símbolo desse novo modo de produção de conhecimento, assume uma postura de aprendiz constante, deseducando-se dos saberes excludentes para acolher a multiplicidade epistêmica que emana das encruzilhadas, dos terreiros, das vivências populares.

As duas pesquisas encruzilhadas – uma documental e outra de escuta com estudantes de Psicologia – evidenciam o apagamento de saberes raciais nos currículos e os impactos subjetivos e profissionais dessa ausência. O relato de Iza, estudante negra quilombola, revela os efeitos do racismo institucional sobre a autoestima, a sensação de pertencimento e a construção de competências profissionais. O conceito de *Afrosurto*, nesse sentido, expressa a dor e a lucidez crítica frente às violências simbólicas vividas ao longo da formação.

Conclui-se, portanto, que para que a Psicologia cumpra sua função ética e social, conforme preceituado pelo Código de Ética da profissão, ela precisa se descolonizar. Isso significa rever profundamente suas estruturas curriculares, seus paradigmas epistemológicos e suas práticas pedagógicas. Uma Psicologia comprometida com a liberdade, a dignidade e a pluralidade humana precisa abraçar a autenticidade, valorizar o negro vida, purgar o saber hegemônico e *encantar-se* com outras formas de produzir ciência. Só assim será possível formar profissionais capazes de responder às complexidades do Brasil real, em toda sua diversidade e ancestralidade, bem como ofertar, a partir de sua matriz curricular, fonte de pertencimento para todos os estudantes.

Referências

- Galvão, K. dos S. (2023). *Negro drama: Os discentes negros e os currículos de psicologia no Brasil*. Trabalho de conclusão de curso de graduação, Universidade Federal Fluminense, Rio das Ostras, RJ.
- Soares, I. C., & Paula, A. A. (2023). *Letramento racial: impactos na formação profissional em psicologia*. Trabalho de conclusão de curso de graduação, Centro Universitário Capital Federal, Taboão da Serra, SP.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Bock, A. M. B. (1997). Formação do psicólogo: Um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17, 37–42. <https://www.scielo.br/jpcp/a/8wMf9sFXZtQcdnY5xvMVpsF/>
- Chohfi, L. M. S. (2021). *A permanência estudantil na Universidade de São Paulo: um estudo da situação hermenêutica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.47.2021.tde-13072021-173435. Recuperado em 2026-02-02, de www.teses.usp.br
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105–111. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>
- Fanon, F. (2019). *Alienação e liberdade* (J. Khalfa & R. J. C. Young, Orgs.; G. Soares, Trad.; L. M. Schwarcz, Rev. técnica). Ubu.
- Franschini, R., & Viana, M. N. (2016). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia.
- Jornal da USP (2018, janeiro 5). O sistema de cotas étnico-raciais adotado pela USP. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/artigos/o-sistema-de-cotas-etno-raciais-adotado-pela-usp/>
- Jornal da USP (2024, junho 14). Mais de 55% dos alunos que ingressaram na USP em 2024 são de escolas públicas. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/institucional/mais-de-55-de-estudantes-de-escolas-publicas-ingressaram-na-usp-em-2024/>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó.
- Njeri, A. (2022). Reflexões artístico-filosóficas sobre a indústria cultural. *Revista Observatório Itaú Cultural*(32). <https://doi.org/10.53343/100521.32/9>
- Njeri, A., & Ribeiro, K. (2019). Mulherismo africana: Práticas na diáspora brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, 19(2), 595–608.

- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 541–549. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Ramos, A. G. (1954). O negro desde dentro. In M. S. Barbosa (Org.), *Negro sou: A questão étnico-racial e o Brasil: Ensaios, artigos e outros textos (1949–73)* (pp. 195–205). Zahar. (Publicado originalmente em 1954)
- Ribeiro, M. E. (2025). *(Sobre)viver no ensino superior privado: Análises psicossociais e interseccionais de estudantes de psicologia no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas.
- Santos, A. de O. (2019). O enegrecimento da Psicologia: Indicações para a formação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(1). <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Phjf88DnytttFSHMNxcnWLJ/>
- Schucman, L. V. (2022). O branco e a branquitude: Letramento racial e formas de desconstrução do racismo. *Portuguese Literary and Cultural Studies*, (32), 171–189.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2018). *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Mórula Editorial.

Recebido em 07/05/2025

Aceito em 06/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

PROGRAMA DE INCENTIVO À DIVERSIDADE E CONVIVÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E DECOLONIAL

Leandro Andrade Henriques¹; <https://orcid.org/0009-0007-6241-7927>

Celso Francisco Tondin²; <https://orcid.org/0000-0001-7640-5838>

Resumo

Este ensaio apresenta o *Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência* (PIDIC) da Universidade Federal de Ouro Preto como política institucional de ação afirmativa, a partir de sua normativa e metodologia, estabelecendo diálogos com uma perspectiva crítica e decolonial. Objetiva sinalizar como as proposições e objetivos apresentados na normativa do PIDIC e as etapas que remetem ao desenvolvimento de tal ação, que tem gênero como um dos eixos temáticos, situam-se numa compreensão histórica e crítica sobre direitos humanos. Assim, as noções de gênero e direitos humanos são articuladas a partir de autoras e autores dos campos da Educação, Psicologia Escolar e Educacional e Direito como forma de fundamentar teoricamente os pressupostos de tal programa de ação afirmativa.

Palavras-chave: direitos humanos, gênero, ação afirmativa, universidade.

Diversity and coexistence encouragement program: reflections on gender and human rights in higher education from a critical and decolonial perspective

Abstract

This essay presents the *Diversity and Coexistence Incentive Program* (PIDIC) of the Universidade Federal de Ouro Preto as an institutional affirmative action policy, based on its regulations and methodology, establishing dialogues with a critical and decolonial perspective. Objectives to signal how the propositions and objectives presented in the PIDIC's regulations and the steps that refer to the development of such action, which has gender as one of the thematic axes, are situated within a historical and critical understanding of human rights. Thus, the notions of gender and human rights are articulated as from authors in the fields of Education, School and Educational Psychology and Law as a way of theoretically substantiating the assumptions of such an affirmative action program.

Keywords: human rights, gender, affirmative action, university.

Programa de impulso a la diversidad y la convivencia: reflexiones sobre género y derechos humanos en la educación superior desde una perspectiva crítica y decolonial

Resumen

Este ensayo presenta el *Programa de Incentivo a la Diversidad y Convivencia* (PIDIC) de la Universidade Federal de Ouro Preto como una política institucional de acción afirmativa, basada en su normativa y metodología, estableciendo diálogos con una perspectiva crítica y decolonial. Objetivo de señalar cómo las propuestas y objetivos presentados en el reglamento del Programa y los pasos que se refieren al desarrollo de dicha acción, que tiene el género como uno de los ejes temáticos,

1 Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ – São João del-Rei – MG - Brasil; leandroandradehenriques@gmail.com

2 Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ – São João del-Rei – MG - Brasil; celsotondin@ufsj.edu.br

se situam dentro de uma compreensão histórica y crítica de los derechos humanos. Así, las nociones de género y derechos humanos están articuladas desde autores de los campos de la Educación, Psicología Escolar e Educativa e Derecho como una forma de fundamentar teóricamente los supuestos de dicho programa de acción afirmativa.

Palabras clave: derechos humanos, género, acción afirmativa, universidad.

Introdução

Este texto apresenta elementos de um programa de ação afirmativa no ensino superior, intitulado *Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência* (PIDIC), promovido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), destacando a proposição de um de seus eixos temáticos, gênero, a partir de uma compreensão crítica e decolonial sobre direitos humanos. Entende-se políticas de ações afirmativas como um conjunto de dispositivos e/ou ações direcionadas à minimização das desigualdades sociais históricas que se relacionam à classe, gênero, etnia, raça, sexualidade, diferença funcional (deficiência) etc. “Portanto, parece-nos razoável considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13).

Ajustada a tal objetivo, a *Resolução CUNI/UFOP nº 1.967*, que estabelece as diretrizes do PIDIC, explicita o intuito de promover institucionalmente o combate às opressões, tendo como foco a permanência de estudantes de graduação no ensino superior.

[...] O PIDIC destina-se a implementar atividades de Ações Afirmativas no âmbito da UFOP de forma articulada ao ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento e ampliação das condições de permanência de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2018, art.2º).

Considerando os projetos submetidos ao PIDIC, com foco no eixo temático de gênero, este ensaio visibiliza perspectivas teóricas (crítica e decolonial) que alinham-se aos princípios normativos de tal programa, a saber, noções de gênero e direitos humanos não universalizantes, mas entendidos de forma crítica, a partir de um olhar histórico e localizado.

A noção de crítica que embasa este trabalho é apresentada por Martins (1977), com fundamento no materialismo-dialético (portanto, não estruturalista), e adotada por estudiosas e estudiosos do campo da

Psicologia Escolar e Educacional (PEE) brasileiras, especialmente por Maria Helena Souza Patto (1984; 1990), mas também, como exemplos, por Elenita Tanamachi e Marisa Meira (2003), Fabiana Nasciutti e Silvia Silva (2014) e Meira (2003; 2012). Tal noção direciona a compreensão acerca dos fenômenos relacionados aos contextos educativos, de modo a considerar os determinantes sociais, históricos, políticos, culturais e econômicos que compõem o objeto estudado. Assim, uma análise que se pretenda crítica requer que se contemple os seguintes elementos: a) reflexão dialética, que possibilita a compreensão dos fenômenos como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana; b) crítica do conhecimento, que o considera como necessariamente produzido, ainda que não intencionalmente, a partir de uma perspectiva de classe social e das relações sociais de produção a que corresponde; c) denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana pelas condições postas pelo capitalismo; e d) a possibilidade de o conhecimento ser utilizado como um instrumento no processo de transformação social, de o pensamento crítico desvelar a realidade e indicar alternativas de superação socialmente existentes (Meira, 2003; 2012; Nasciutti; Silva; 2014). Tais formulações, em articulação com a crítica decolonial, comprometida com o saber localizado e histórico, embasarão as questões apresentadas neste ensaio.

A perspectiva decolonial percebe o processo de colonialismo como fruto de um acontecimento histórico, no caso, a colonização (Quijano, 2005). E que as formações sociais advindas dela se situam como processos de dominação com base nas categorias de raça, classe e gênero (Lugones, 2008), que precisam ser visibilizados e constantemente interrogados, tendo a igualdade de direitos como destino. Entende-se como conceito de decolonialidade a concepção de que não estamos num mundo pós-colonial totalmente descolonizados, isto é, precisamos estar atentos aos discursos que estejam atrelados a uma única e hegemônica percepção de mundo. Parte-se do entendimento de que a descolonização jurídico-político de uma nação não basta. É necessário um compromisso em relação a um

processo de ressignificação a longo prazo, dirigido à visibilização e questionamento de hierarquias nas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que se mantêm intactas desde a primeira descolonização (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). O projeto decolonial, segundo Walter Dignolo (2007), teria o compromisso de romper com as opressões naturalizadas por meio do reconhecimento de saberes de povos historicamente marginalizados e silenciados. Saberes estes que têm potencial para elaborar um conhecimento contra-hegemônico (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Conhecendo o Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência: normativa institucional e metodologia

O PIDIC é desenvolvido no âmbito da Assistência Estudantil, que é vinculada à *Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis* (Prace) da UFOP. A assistência estudantil, por sua vez, é organizada institucionalmente de modo a realizar o *Programa Nacional de Assistência Estudantil* (PNAES), disposto no *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*, que tem como um dos objetivos: “[...] minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior” (Brasil, 2010, art. 1º, inc. II). A *Resolução CUNI/UFOP nº 1.967*, aprovada em 25 de janeiro de 2018 pelo *Conselho Universitário* da UFOP regulamenta o PIDIC e destina-se à implementação de atividades de ações afirmativas de forma articulada ao ensino, pesquisa e extensão com vista ao atendimento e ampliação das condições de permanência de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial de tal instituição. Cabe destacar como objetivos do PIDIC, conforme o artigo 3º da supracitada resolução:

- a) Estimular e apoiar a realização de atividades, que visem promover a igualdade de direitos entre estudantes, na modalidade de graduação presencial o enfrentamento de discriminações como o racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, capacitismo, entre outras, que afetam a sua permanência e seu desenvolvimento em todas as unidades da UFOP
- b) Contribuir para a promoção da inclusão social através de atividades que visem a igualdade étnico-racial e de gênero, a diversidade sexual, as ações afirmativas e a formação de cidadania.
- c) Combater os efeitos das

desigualdades sociais originadas por quaisquer tipos de discriminação. d) Incentivar o desenvolvimento de atividades que propiciem uma melhor convivência entre estudantes usuários das Residências Estudantis da Universidade (UFOP, 2018, art. 3º).

Tais objetivos, por sua vez, se alinham às proposições de estudiosas e estudiosos - como Natália Lisboa (2019), do campo do Direito, e Guilherme Silva (2019), da Educação, que se debruçam sobre reflexões relacionadas às desigualdades e diversidades nas universidades, abordando questões que merecem atenção, principalmente a partir da aprovação da *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*, a “Lei de Cotas no Ensino Superior” (Brasil, 2012). Esta lei estabelece que 50% das vagas das instituições públicas de ensino superior seriam ocupadas por pessoas oriundas do ensino público, isto é, que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Nesse contexto, Senkevics e Mello (2019) estudaram o perfil discente das universidades federais brasileiras pós-adoção da “Lei de Cotas” e demonstraram que ela tem trazido resultados inclusivos na maioria das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), em especial para os ingressantes provenientes da rede pública e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Já Guilherme Silva (2019) avalia que tal política de ação afirmativa é um ganho social, mas que dependeria de outras estratégias e políticas para que sejam contempladas as necessidades oriundas do novo público que passou a ocupar as instituições de ensino superior:

O primeiro passo, de “abrir as portas” da universidade, foi importante, sendo que a Lei de Cotas desempenhou uma função ímpar nessa direção. Contudo, apenas esta abertura talvez não seja suficiente. Há outros aspectos das políticas de ações afirmativas que são importantes e influenciam na busca por equidade no ambiente universitário (Silva, 2019, p. 191).

O PIDIC deve ser compreendido como política que agrega projetos de diferentes temáticas. Tais projetos são submetidos e escolhidos tendo como referência os editais de seleção (publicados anualmente), que estão atrelados à resolução que cria o Programa. Esses editais são redigidos pela equipe de *Orientação Estudantil* da Prace e atualizados a cada edição. Essas alterações são propostas pelos envolvidos nos projetos

por meio de registro nos relatórios finais, pós-execução dos projetos, bem como pelos integrantes da equipe da Prace.

Os editais de seleção reúnem as orientações mais importantes para o desenvolvimento dos projetos ao longo do ano, mas, aqui, cabe destacar alguns elementos: a) A proposta de projeto deve ser encaixada em um dos eixos temáticos, dentre as seis opções (1. Convivência nas Moradias Estudantis; 2. Acolhimento e Saúde Mental; 3. Gênero; 4. Raça; 5. Inclusão Social e Ações Afirmativas; 6. Cultura, Esporte e Entretenimento); b) Os proponentes devem ser servidores da UFOP (docentes ou técnicos administrativos) e estudantes de pós-graduação podem atuar como coorientadores/as; c) A seleção do bolsista deverá ser feita pelo proponente do projeto entre estudantes contemplados nas categorias A, B, C, D³ de acesso aos benefícios da Prace ou estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; d) Devem escrever um relatório final (com informações sobre o que foi desenvolvido ao longo do ano) e apresentar os resultados das ações desenvolvidas em evento científico anual da Universidade, intitulado *Encontro de Saberes*.

Essa configuração dos editais denota que os critérios de seleção de bolsistas estão fundamentados no *Decreto nº 7.234/2010* (conhecido como “Decreto do PNAES”), que juridicamente estabelece que o orçamento deve ser direcionado a um público específico; no caso, estudantes de graduação presencial em situação de vulnerabilidade ou que tenham estudado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Já a obrigatoriedade de relatório final e de apresentação em evento científico corporificam a interlocução das ações com base no tripé ensino, pesquisa e extensão - princípio que orienta as atividades formativas nas universidades.

Após os interessados submeterem projetos em um edital de seleção, os documentos são analisados pela *Comissão de Avaliação*, nomeada a partir de 2019 por portaria institucional e publicizada no *Boletim Administrativo* da UFOP. As pessoas que integram essa

Comissão são formadas por servidores lotados na Prace, possuem diferentes formações, e a participação é feita mediante convite da gestão (ocupado pelo pró-reitor da Prace), isto é, não é uma participação compulsória. Os participantes da Comissão realizam encontros para dialogar sobre as propostas, num processo conduzido de forma multidisciplinar, dada as formações específicas dos participantes (psicologia, pedagogia, serviço social, por exemplo) e de suas vivências na Universidade.

A análise dos projetos pela *Comissão de Avaliação* consideram elementos, tais como: a) se a proposta se aproxima dos objetivos presentes na normativa do Programa; b) se a proposta tende a ser executada em três *Campi*, considerando que a UFOP possui a sede (localizada em Ouro Preto) e mais dois *campi* avançados (localizados nas cidades de Mariana e João Monlevade); c) se a proposta será orientada ou coorientada por profissionais com formação qualificada para a temática proposta, considerando análise do currículo *Lattes* dos mesmos. Se a Comissão julgar que a proposta submetida não atende aos requisitos mínimos presentes no edital de seleção e aos critérios anteriormente mencionados, a probabilidade de desclassificação do projeto aumenta. Finalizado o diálogo, os membros da Comissão preenchem um barema único decidindo quais projetos foram aprovados ou desclassificados.

O cronograma das etapas definidas no edital pode ser acompanhado na página institucional da Prace (prace.ufop.br). Após o resultado final, as equipes dos projetos aprovados têm autonomia para gerenciar as atividades neles previstas ao longo do ano, respeitadas as orientações normativas da *Resolução CUNI/UFOP nº 1.967* e do edital de seleção. Em alguns anos, foi realizada uma reunião coletiva com integrantes dos projetos, por intermédio da equipe de *Orientação Estudantil* da Prace. Esta reunião não consta nos editais, porém foi idealizada como forma de estabelecer possíveis aproximações entre participantes de projetos com temáticas afins.

Considerando a referida metodologia de trabalho, pautada no incentivo à submissão de propostas nos diferentes eixos temáticos por pessoas que fazem parte da instituição, torna-se pertinente resgatar a noção de cidadania veiculada por Arisa Cardoso (2015). Nela, a autora indica a responsabilização das pessoas diante de pautas coletivas como um dos requisitos necessários à mudança social numa conjuntura global. Ainda, afirma

3 Estudantes interessados em acessar os Programas de Assistência Estudantil protocolam documentos para que seja feita avaliação socioeconômica (instrumento utilizado para caracterizar o público-alvo dos programas de assistência estudantil). Os que apresentam perfil de vulnerabilidade socioeconômica são classificados nas categorias A, B, C ou D (sendo que a categoria A é o que apresenta maior vulnerabilidade).

a importância do Estado, mas ressalta que a conscientização e a postura política horizontal colaboram para o fortalecimento de uma noção de direitos humanos.

Articulando esse entendimento de cidadania com o campo da Educação, e especificamente com a Psicologia Escolar e Educacional, numa perspectiva humanizadora e integral, como defendida por Patto (2007), é possível situar o Programa em tela como um posicionamento institucional para além das exigências de um ensino tecnicista, o qual ignora a complexidade social presente nos processos educativos. Alinha-se também com a perspectiva de Ângela Soligo, que sinaliza a ruptura com a norma como um compromisso necessário da Psicologia em relação às políticas públicas, cumprindo assim um papel fundamental na educação e no processo de transformação social:

Ruptura com a normatização, que é nossa saída ou nosso movimento de saída desse lugar da norma. Ruptura com a universalização, ruptura com o modelo, com o tipo ideal de sujeito, e ruptura com o ajustamento, ruptura com a Psicologia como ajustamento dos sujeitos. Essas rupturas nos conduzem à compreensão das subjetividades. Subjetividades construídas na relação com a história, com a cultura, com o mundo e subjetividades que apontam para a diferença. Não a diferença como obstáculo, mas a diferença como algo que nos constitui (Delou *et. al.*, 2011, p. 151).

Aproximações e reflexões sobre direitos humanos e gênero a partir de uma perspectiva crítica e decolonial

Uma perspectiva crítica (sustentada por uma visão histórico-cultural) e decolonial é convocada para o conhecimento sobre a metodologia do PIDIC, que tem como premissa o contexto da Educação como constantemente permeado por novas demandas, oriundas de novos sujeitos que adentram a cena universitária e que se constroem a partir de complexos fenômenos sociais. Acerca das questões relacionadas ao marcador social de gênero, aqui tomado como conceito que serve como ferramenta analítica (também política), a estudiosa da Educação, Guacira Lopes Louro (2014, p. 26) assevera:

Pretende-se, dessa forma, colocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Como política institucional, o PIDIC pode ser visto como uma proposta que busca responder às necessidades do novo público ingressante no ensino superior por contemplar, em diferentes eixos temáticos, a diversidade e a complexidade de demandas advindas da comunidade acadêmica. Ao assumir tal protagonismo e por ser referência no debate sobre pautas da atualidade em constante diálogo com quem faz parte desta comunidade, o Programa se alinha aos direitos humanos numa perspectiva decolonial. Essa perspectiva dimensiona esses direitos como noção não neutra e pré-concebida, mas que deve ser entendida por meio de aproximações e diálogos com as pessoas que fazem parte de uma determinada cultura, influenciada por diversos fatores.

Deste modo, quando se trata de direitos humanos, tem que contextualizar o “humano” não como invenção do império ocidental, herdado da fundação histórica do colonialismo moderno, mas pela perspectiva decolonial, afastando-se do padrão de humano, humanidade e ideal de civilização modernos [...] (Lisbôa, 2022, p. 182).

Nessa mesma direção, Felipe Dias e Tamiris Gervasoni (2018) sobrelevam a importância de um olhar sócio-histórico e crítico para a noção de direitos humanos, quando “[...] não se efetivam como direitos humanos para todos, como no cenário da América Latina e em muitos outros locais do globo” (p. 285). Torna-se oportuno, assim, caracterizar os processos educativos e as nuances institucionais no contexto brasileiro como conjunto de fenômenos não estáveis, isto é, que dependem de uma percepção atenta e cuidadosa para questões novas, apresentadas por um novo público oriundo de contextos socioculturais únicos, específicos.

Como profissionais da Educação, vinculados a instituições de ensino superior, consideramos importante apontar estudos de autoras e autores do campo da Educação e da Psicologia Escolar e Educacional, como Tanamachi e Meira (2003), Cristina Delou *et al.* (2011); Louro (2014) e Patto (1984, 1990, 2022), que entendem criticamente os fenômenos educacionais, ou

seja, em seu “[...] caráter fundamentalmente histórico e social [...]” (Meira, 2003, p. 19). Uma análise atenta à complexidade desses fenômenos é compartilhada por tais autoras, bem como a defesa de uma atuação socialmente comprometida a fim de superar posicionamentos teórico-práticos baseados na ideologia capitalista (Patto, 1984; 1990). Concepção que se aproxima do compromisso com uma construção coletiva, arguida pela perspectiva decolonial, em que se estabelecem diálogos que consideram as diferentes dimensões (culturais, econômicas, políticas e interpessoais) que emergem em instituições escolares/educacionais.

Uma das premissas mais eminentes da PEE é fomentar ações direcionadas à emancipação humana, portanto, de forma autônoma, crítica e comprometida ética e politicamente com a transformação social. Ao promover projetos que abarcam diferentes temáticas, como o das relações de gênero, o PIDIC conflui com essa perspectiva crítica, visto que compreende o processo de aprendizado como envolto por uma rede ampla onde interatuam diversos determinantes. Alinha-se, portanto, ao entendimento de Marilene Proença: “Esse movimento de crítica visa a discutir, principalmente, a participação do psicólogo no interior do processo de emancipação, em uma perspectiva de compromisso social, em busca da construção de novas bases teórico-metodológicas de compreensão dos fenômenos educativos” (Delou *et al.*, 2011, p. 135).

Incentivar espaços de discussão e reflexão sobre vivências de opressões na universidade denota a intencionalidade desse programa de promoção de humanização e emancipação das pessoas, o que remete ao postulado de que, “[...] na PEE crítica, amplia-se o objeto de investigação e intervenção para considerar os processos de escolarização, os determinantes sociais, históricos e culturais [...]” (Magalhães *et al.*, 2023, p. 12). Portanto, ao promover esses espaços que versam para além de aspectos estritamente acadêmicos, o PIDIC prima pelo pressuposto da PEE de perspectiva crítica que é o de considerar os determinantes históricos-sociais que produzem os fatos humanos em contextos educacionais (Firbida; Facci, 2014).

Mesmo que embasada numa análise, predominantemente, de classe, os princípios dessa perspectiva teórica, no caso a Psicologia histórico-cultural, aproximam-se dos pressupostos decoloniais, que defendem a dúvida e o questionamento frente à inteligibilidade hegemônica, e ressaltam outros marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, território, sem negar a

compreensão de classe. Premissa essa que conduz as análises das narrativas das pessoas que se envolvem no programa de ação afirmativa aqui debatido.

Especificamente sobre o eixo temático gênero, o PIDIC tem sido uma oportunidade de agregar propostas de intervenção ao longo dos últimos anos, que visam a redução das desigualdades de gênero, de forma crítica e participativa no contexto universitário, tanto que:

[...] é possível observar que, nos últimos cinco anos, por meio de seus editais, dezoito projetos, propostos por discentes e técnicos administrativos da instituição, promoveram e/ou promovem, enquanto prioridade, ações e reflexões relacionadas a gênero e sexualidades no sentido de reduzir estigma social, isto é, impactando na promoção de um ambiente menos vulnerável para a população de mulheres e LGBTQIA+ (Lisboa, Teixeira, Henriques, 2023, p. 22).

Levando em conta que os projetos submetidos ao PIDIC devem cumprir as determinações do edital de seleção e que este é elaborado tendo como referência a *Resolução CUNI/UFOP nº 1.967*, subentende-se que as proposições dialogam com uma perspectiva cultural de gênero, conforme apontado por Joan Scott (1990). A historiadora propõe como estratégia desestabilizar a noção estática sobre gênero, aquela que tem como base o sexo. Assim, diferentemente de uma noção de gênero binária (homem e mulher) atrelada à genitália, a autora nos provoca a pensar gênero como fruto de outras possibilidades, com influências socioculturais e históricas, apesar de ter dado um foco grande ao binarismo como referência teórica nos seus primeiros trabalhos.

A noção de gênero de Scott (1990), como uma forma de indicar construções culturais, é traduzida na ideia de que os papéis tidos como adequados e esperados de homens e mulheres é inteiramente social. Isso nos permite considerar gênero como categoria de análise histórica, portanto, como construção, e não dado como algo biológico e inato ao sujeito. Tal pensamento nos convida a ter um olhar para o outro no sentido de descobri-lo, entendê-lo em suas especificidades, em detrimento de encaixá-lo em noções pré-concebidas, como historicamente se vinculou ao sexo.

Tal concepção, por sua vez, torna-se mais evidente quando compreendemos os pressupostos da Modernidade, como bem colocado por Alexandre

Bahia: “A Modernidade constrói suas estruturas a partir das leis de regularidade descobertas pelas ciências biológicas e exatas. No campo das ciências sociais-humanas, o conhecimento se dá de forma semelhante: pessoas e comportamentos também possuem regularidades que, igualmente, são classificadas” (Bahia, 2017, p. 35).

Considerando a conceituação de gênero apresentada por Scott, cabe resgatar a discussão feita por autoras e autores decoloniais, como a professora Natália Lisbôa, que apresentam gênero como forma de fortalecer ainda mais uma compreensão aberta a novas possibilidades de existências, negando classificações universais. Tais classificações, a partir da perspectiva decolonial, estariam mais comprometidas com as demandas de mercado num modelo capitalista do que propriamente com as subjetividades e vivências das pessoas.

Considerando a abordagem de Quijano, a classificação universal realizada pela colonialidade de poder parte, inicialmente, de termos biológicos e das ciências eurocêntricas para justificar e categorizar as pessoas em consonância com o poder capitalista global. Além disso, deixa de abarcar as subjetividades e as formas plurais de existência (Lisbôa, 2022, p. 60).

Essas pluralidades demandam atenção às especificidades do contexto, o que se alinha às elaborações de Scott (1990) quando ela se compromete com um entendimento cultural, também enfatizado pela perspectiva decolonial quando esta nos leva a compreender gênero e raça como construções coloniais. E dado que o programa de ação afirmativa aqui analisado acontece numa instituição pública no Brasil, um país colonizado, a noção ampla de colonialidade proposta pela filósofa argentina Maria Lugones (2008, p. 53) potencializa nossa reflexão:

Colonialidade não se refere apenas a classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda forma de controle do sexo, das subjetividades, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade.

Tal afirmação nos invita a visualizar a colonialidade do gênero como articulada a outros marcadores sociais da diferença (como raça, como exemplo), de forma a contestar as situações que apresentam relações sociais tendo como referência única o modelo patriarcal e heteronormativo nas múltiplas sociedades existentes pelo mundo, sejam do norte ou do sul. E se os discursos de poder sinalizam um modelo hegemônico de gênero (binário, heterossexual e cisgênero), a perspectiva decolonial nos instiga a todo instante, a interpelar as subalternizações decorrentes desse modelo. “Portanto, sua investigação [da decolonialidade] centra-se na existência de formas diversas de povos que não se organizam conforme uma relação de gênero hierárquica e binária - sexo e gênero como categorias fixas -, mas fluidas” (Lisbôa, 2022, p. 62).

O chamado ao questionamento e à necessidade de estabelecermos um contato próximo com as realidades de todas as pessoas que convivem no contexto educacional nos faz pensar na pertinente pontuação de Louro (2021), quando ela nos mobiliza para pensarmos em nossas posturas para lidar com gênero e sexualidades na Educação:

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca por outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar (Louro, 2021, p. 48).

Considerações finais

O *Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência* se configura como uma ação inédita (em termos de configuração e metodologia) na Universidade Federal de Ouro Preto por fomentar, desde 2018, espaços institucionais de diálogo sobre diferentes temáticas alinhadas às ações afirmativas, que pretendem reconhecer e empoderar sujeitos - visibilizados a partir dos marcadores sociais da diferença e de realidades culturais específicas - nesse contexto institucional, e por extensão na sociedade como um todo. Assim, a proposição, analisada a partir da normativa que rege o PIDIC, alinha-se à compreensão de que “[...] não há formas culturais puras e neutras, e especificamente em relação

aos direitos humanos como produto cultural, que são influenciados diretamente por demais contextos sociais, econômicos e políticos” (Lisbôa, 2019, p. 140).

O Programa agrega, em diferentes eixos temáticos, ações e intervenções que têm como premissa o questionamento de um regime de verdade opressor, que naturaliza práticas machistas, sexistas, misóginas, homotransfóbicas, capacitistas, racistas etc. Tal posicionamento, por sua vez, faz do PIDIC uma referência essencial para reconstrução dos direitos humanos e das diversidades a partir de um novo paradigma de interpretação. Ao destacar tais mudanças para dentro das universidades, Lisbôa (2019, p. 141) pontua:

Tal paradigma deve pensar, a partir das conhecidas limitações impostas pelo eurocentrismo, a produção do conhecimento para a proteção dos direitos humanos e das diversidades, reconhecendo as pessoas como sujeitos do direito, com o trabalho conjunto de toda comunidade universitária rumo à ruptura de uma prática hegemônica, excludente e padronizada.

Os projetos submetidos no âmbito do eixo temático gênero, e desenvolvidos por profissionais vinculados à UFOP, evidenciam que o programa em tela tem gerado oportunidade de institucionalizar a reflexão sobre tal temática. Carece potencializar a escuta das narrativas das pessoas participantes de modo a explicitar possíveis questões pessoais e/ou institucionais que se relacionam com as experiências universitárias, o que deve ser objeto de estudos mais aprofundados.

O Programa, enquanto política institucional de uma universidade pública, ao fomentar espaço de diálogo sobre a temática de gênero (e sexualidades), vai ao encontro de decisões do *Comitê de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas* (ONU) e de Cortes Internacionais (por exemplo, a *Corte Interamericana de Direitos Humanos*), como asseverado por Bahia (2017, p. 33):

ONU, OEA e União Europeia vêm afirmando que os Estados-Parte não podem ser indiferentes à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Ao contrário, precisam reconhecer que a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero é uma realidade, que não se trata de “doença-desvio” - e menos ainda de algo criminalizável - e, logo que a homo-transfobia é uma realidade que precisa ser enfrentada”. Nesse sentido, estabelecem a necessidade de se reconhecer direitos civis à minoria LGBTI;

de se criar mecanismos de proteção de ativistas desses direitos; de se criar uma cultura escolar de formação em diversidade; e de se criar procedimentos eficazes de combate à discriminação, incluindo procedimentos de investigação e punição específicos.

Estar alinhado a essas agendas políticas, por sua vez, não garante a efetividade das normas e ações, “[...] principalmente, pela histórica naturalização estrutural que atribui ao gênero uma categoria binária e colonial” (Locateli; Wenczenovics, 2021, p. 455). Embora limites e contradições estejam sempre presentes, tal apontamento reforça ainda mais a concepção e intencionalidade do PIDIC como uma notória intervenção institucional operacionalizada por meio da participação da comunidade acadêmica. Afinal, a proposta do Programa intenta a garantia de espaços de participação e representatividade política, o que é concretizado por projetos que ampliam debates e reflexões e, assim, contribuem para uma desmistificação das estruturas eurocêntricas de poder (Locateli; Wenczenovics, 2021).

Ao articular a concepção de tal programa de ação afirmativa com as perspectivas crítica e decolonial, nota-se que os pressupostos teóricos alinham-se ao compromisso de desestabilizar verdades que são produzidas no contexto universitário, bem como ao compromisso com um entendimento não rígido e mais plural sobre direitos humanos e gênero.

Referências

- Bahia, Alexandre Gustavo Melo Franco e Moraes (2017). Discurso de ódio homo-transfóbico vs. liberdade de expressão: é o direito moderno capaz de incluir a pauta da diversidade?. In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALCKMIN, Gabriela Campos (org.). *Gênero, sexualidade e Direitos Humanos: perspectivas multidisciplinares*. 1. ed. Belo Horizonte: Initia Via, 29-41.
- Bernardino-Costa, Joaze; Grosfoguel, Ramón (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, 15-24. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Brasil (2010). Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

- Brasil (2012). Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Cardoso, Arisa Ribas (2015). Reflexões sobre cidadania e Direitos Humanos no mundo globalizado. *Revista Videre, Dourados*, v. 5, n. 9, 17-24. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/2247>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (org.). (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Delou, Cristina Maria Carvalho; Proença, Marilene; Rocha, Marisa Lopes Da; Guzzo, Raquel; Soligo, Ângela (2011). Psicologia, educação e políticas públicas. In: Conselho Federal de Psicologia. *V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas: subjetividade, cidadania e políticas públicas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 127-155.
- Dias, Felipe da Veiga; Gervasoni, Tamiris (2018). A insustentabilidade da visão tradicional sobre Direitos Humanos nas questões de gênero: a Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso Rosendo Cantú y Otra versus México. *Revista Videre, Dourados*, v. 10, n. 10, 277-294. <https://doi.org/10.30612/videre.v10i20.8357>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Feres Júnior, João, Campos, Luiz Augusto, Daflon, Verônica Toste; Venturini, Anna Carolina (2018). *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EdUERJ. (coleção sociedade & política). Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Firbida, Fabíola Batista Gomes; Facci, Marilda Gonçalves Dias (2014). A relação entre psicologia e educação na formação do psicólogo escolar e educacional. *Ensino em Re-Vista, Uberlândia*, v. 21, n. 1, 51-68. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25051>. Acesso em 16 jul. 2025.
- Lisbôa, Natália de Souza (2019). Aprendendo sobre direitos humanos e experimentando a diversidade: um relato de experiências na UFOP. In: Bahia, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes; Pereira, Flávia Souza Máximo; Ramos, Marcelo Maciel; Nicoli, Pedro Augusto Gravatá (org.). *Gênero, sexualidade e direito: dissidências e resistências*. 1. ed. Belo Horizonte: Initia Via, 132-143.
- Lisbôa, Natália de Souza (2022). *Direitos Humanos e decolonialidade: interpretação do conceito na América Latina a partir da justiça de transição*. 1. ed. São Paulo: Editora Dialética.
- Lisbôa, Natália Souza; Teixeira, Joseane Mendes; Henriques, Leandro Andrade (2023). Saúde LGBTQIAP+ no contexto universitário: a experiência da UFOP. In: Teixeira, Flávia do Bonsucesso; Hasse, Mariana. Anais do 1º Simpósio Nacional de Saúde LGBTQIA+: na base do afeto. Uberlândia: O Sexo da Palavra, 22-23. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37712/1/Anais_NaBasedoAfeto.pdf Acesso em: 16 jul. 2025
- Locateli, Cláudia Cinara; Wenczenovics, Thaís Janaína (2021). Bem viver e gênero: aproximações e reflexões decoloniais. *Revista Videre, Dourados*, v. 13, n. 26, 445-464. <https://doi.org/10.30612/videre.v13i26.14869>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Louro, Guacira Lopes (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, Guacira Lopes (2021). *Um corpo estranho*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lugones, Maria (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa, Bogotá, Colômbia*, n. 9, 73-101. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Magalhães, Deruchette Danire Henriques; Tondin, Celso Francisco; Barbosa, Deborah Rosária; Moniz, Luiza de Castro; Silva, Renato Batista da (2023). Pesquisa bibliográfica sobre práticas em Psicologia Educacional e Escolar em Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional em Psicologia, Belo Horizonte*, v. 16, n. 3, 1-27. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/gerais/article/view/49166>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Martins, José de Souza (1977). Introdução. In: Foracchi, Marialice Mencarini; Martins, José de Souza (org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1-18.

- Meira, Marisa Eugênia Melillo (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira, Marisa Eugênia Melillo; Antunes, Mitsuko Aparecida Makino (org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 13-77.
- Meira, Marisa Eugênia Melillo (2012). A crítica da Psicologia e a tarefa da crítica na Psicologia. *Revista de Psicologia Política*, São Paulo, v. 12. n. 23, 13-26. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Mignolo, Walter (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Nasciutti, Fabiana Marques; Silva, Silvia Maria Cintra (2014). O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, 25-37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4MwcGdPF4xNKy5KzTYKXxQz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Patto, Maria Helena Souza (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. 1. ed. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, Maria Helena Souza (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, Maria Helena Souza (2007). A psicologia em questão. In: Patto, Maria Helena Souza; Frayze-Pereira, João Augusto (org.). *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 3-16.
- Patto, Maria Helena Souza (2022). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. 2. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/9786587596310>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Dgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 117-142. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Scott, Joan (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 5-22. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Senkevics, Adriano Souza; Mello, Úrsula Mattioli (2019). O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, 184-208. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/198053145980>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Silva, Guilherme Henrique Gomes da (2019). Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, 184-207. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5665/pdf>. <https://doi.org/10.1590/198053145665>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Tanamachi, Elenita de Rício; Meira, Marisa Eugênia Melillo (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, Marisa Eugênia Melillo; Antunes, Mitsuko Aparecida Makino Antunes (org.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 11-62.
- Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Resolução CUNI/IFES nº 1.967. Regulamenta o Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência – PIDIC. Disponível em: https://prace.ufop.br/sites/default/files/resolucao_cuni_1967.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

Recebido em 17/04/2025

Aceito em 27/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

SEÇÃO IV
Diferença, Desafios e Transformações
na Educação Superior

EDUCAÇÃO: TENSÕES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE JOVENS NEGROS(AS) NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO O PROUNI

Bruno Yoshio Hara¹; <https://orcid.org/0000-0002-9253-1006>

Claudio Ramos de Souza dos Santos²; <https://orcid.org/0000-0002-2256-9156>

Cecília Pescatore Alves³; <https://orcid.org/0000-0002-6061-0180>

Resumo

Este artigo analisa as tensões entre o acesso e a permanência de jovens negros no ensino superior brasileiro, evidenciando a discrepância entre a promessa jurídica de igualdade e as exclusões simbólicas vivenciadas cotidianamente. A partir da Psicologia Escolar e da Teoria da Identidade-Metamorfose, discute-se como o ingresso universitário, possibilitado pelas ações afirmativas, embora relevante, não garante, por si só, a permanência e a conclusão dos cursos. É fundamental também considerar a transformação das práticas institucionais e simbólicas. Para fundamentar o debate, utilizamos a narrativa de história de vida e de projeto de futuro de Henrique, jovem negro e homoafetivo, estudante universitário. Dessa maneira, identifica-se que a democratização do ensino superior, sem uma transformação estrutural adequada, corre o risco de reforçar desigualdades que, historicamente, constituem a sociedade brasileira. Portanto, a inclusão educacional efetiva exige o reconhecimento da pluralidade, a superação das lógicas meritocráticas e a promoção de espaços de pertencimento e dignidade. A educação, nesse contexto, é compreendida como um território de disputa simbólica e política, cuja democratização plena requer práticas comprometidas com a justiça social e a reparação histórica. Nesse sentido, a Psicologia Escolar no ensino superior deve atuar como uma prática ética, comprometida com o reconhecimento da diferença, a reparação simbólica e a promoção da justiça social.

Palavras-chave: identidade, ensino superior, negritude, psicologia escolar, justiça.

Education: Tensions and Possibilities in the Formation of Black Youths in Higher Education through Public Policies such as PROUNI

Abstract

This article analyzes the tensions between access and retention of Black youth in Brazilian higher education, highlighting the gap between the legal promise of equality and the symbolic exclusions experienced daily. Drawing on School Psychology and the Theory of Identity-Metamorphosis, it discusses how university admission, facilitated by affirmative actions, while essential, does not guarantee students' retention and graduation; it is equally crucial to consider the transformation of institutional and symbolic practices. To support this discussion, we utilize the life story and future project narrative of Henrique, a Black and LGBTQ+ university student. Thus, it becomes clear that the democratization of higher education, without an adequate structural transformation, risks reinforcing the inequalities that have historically shaped Brazilian society. Therefore, effective educational inclusion requires the acknowledgment of diversity, the overcoming of meritocratic logic, and the promotion of spaces of belonging and dignity. In this context, education is understood as a territory of symbolic and political contestation, whose full democratization demands practices committed to social justice and historical reparation. In this framework, School Psychology in higher education should act as an ethical practice committed to recognizing differences, symbolic reparation, and promoting social justice.

Keywords: identity, higher education, blackness, school psychology, justice.

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; bruno_hara@uol.com.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; ramosclaudio019@gmail.com

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; cpescatore@uol.com.br

Educación: Tensiones y Posibilidades en la Formación de Jóvenes Negros(as) en la Educación Superior a través de políticas públicas como el PROUNI

Resumen

Este artículo analiza las tensiones entre el acceso y la permanencia de jóvenes negros en la educación superior brasileña, evidenciando la discrepancia entre la promesa jurídica de igualdad y las exclusiones simbólicas vividas cotidianamente. A partir de la Psicología Escolar y de la Teoría de la Identidad-Metamorfosis, se discute cómo la entrada universitaria, posibilitada por las acciones afirmativas, aunque relevante, no garantiza, por sí sola, la permanencia y la finalización de los cursos. Es fundamental también considerar la transformación de las prácticas institucionales y simbólicas. Para fundamentar el debate, utilizamos la narrativa de historia de vida y de proyecto de futuro de Henrique, joven negro y homoafetivo, estudiante universitario. De esta manera, se identifica que la democratización de la educación superior, sin una transformación estructural adecuada, corre el riesgo de reforzar desigualdades que, históricamente, constituyen la sociedad brasileña. Por lo tanto, la inclusión educativa efectiva exige el reconocimiento de la pluralidad, la superación de las lógicas meritocráticas y la promoción de espacios de pertenencia y dignidad. La educación, en este contexto, se comprende como un territorio de disputa simbólica y política, cuya democratización plena requiere prácticas comprometidas con la justicia social y la reparación histórica. En ese sentido, la Psicología Escolar en la educación superior debe actuar como una práctica ética, comprometida con el reconocimiento de la diferencia, la reparación simbólica y la promoción de la justicia social.

Palabras clave: identidad, educación superior, negritud, psicología escolar, justicia.

Introdução

O ingresso de jovens negros no ensino superior brasileiro, impulsionado por políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o sistema de cotas, representa um avanço civilizatório importante. No entanto, a permanência desses estudantes revela tensões persistentes, silenciamentos cotidianos e violências institucionais frequentemente invisíveis. A universidade, marcada historicamente por uma racionalidade branca, patriarcal e elitista, constitui um espaço de disputa simbólica, no qual corpos negros, femininos e dissidentes continuam sendo alvo de hipervisibilidade e deslegitimação.

Nesse contexto, à luz do tema proposto por este dossiê: “A Psicologia Escolar no Ensino Superior e na Pós-Graduação: Entre a práxis da pluralidade e os desafios atuais”, propõe-se refletir sobre as políticas educacionais universitárias e sua importância na constituição identitária de jovens que pertencem a grupos historicamente excluídos do território universitário. Partiu-se do pressuposto de que a subjetividade não é exterior à estrutura social, mas um dos lugares de inscrição, onde a violência institucional se manifesta e, ao mesmo tempo, onde a resistência emerge. “É pelo homem que a Sociedade chega ao ser” (FANON, 2008, p. 28).

Nesse sentido, compreendemos que a educação deve ser libertadora, pois, conforme Paulo Freire (2014, p. 71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Para Freire, somente quando os oprimidos reconhecem quem é seu opressor podem engajar-se na luta por sua libertação. Nessa luta, é fundamental que os oprimidos se reconheçam como seres humanos, buscando a realização de sua “vocaçã ontológica e histórica de ser mais” (p. 72). Freire também critica o modelo bancário de educação, no qual o educador detém o conhecimento e os estudantes o recebem como ouvintes passivos. Para ele, a educação deve estar a serviço da libertação, combatendo a desumanização e a opressão às quais o sistema bancário expõe seus alunos. Porém, quando os sujeitos não são reconhecidos como humanos, como se constitui essa relação de desumanização?

Este trabalho está fundamentado na Teoria da Identidade-Metamorfose-Emancipação, desenvolvida por Ciampa (1987), que serve como eixo articulador para compreender os processos identitários de sujeitos que vivem sob o peso de exclusões simbólicas e materiais no espaço universitário. Essa teoria concebe a identidade como processo de metamorfose - ou seja, uma construção histórica e dialética em constante construção - manifestada por meio das personagens sociais e suas relações com o outro. Assim, oferece um aporte epistemológico que permite compreender as tensões

entre personagens sociais impostos e as que emergem na luta por possíveis fragmentos emancipatórios no contexto universitário.

No campo da Psicologia Social crítica, pensar a identidade como algo em contínua construção é reconhecer que experiências de ser negro, homoafetivo ou de classes populares, em espaços institucionais como a universidade, estão atravessadas por múltiplas camadas de silenciamento, vigilância, resistência e reinvenção. A identidade, nesse contexto, é impactada por imposições de uma racionalidade branca, heteronormativa e elitista, a qual historicamente influencia a sociedade brasileira por meio de políticas de identidade centradas na branquitude.

A interlocução com Frantz Fanon (2008) é fundamental para compreender a dimensão da alienação colonial, que constrói uma estrutura racial que inferioriza a população negra, criando uma dicotomia no ser humano: de um lado, um complexo de inferioridade, resultante do processo de coisificação do negro na sociedade; de outro, um complexo de autoridade, associado à figura do homem branco, tido como padrão universal da branquitude. Essa dinâmica gera sofrimento psíquico e alimenta um regime de desumanização sistêmica. Fanon fornece as bases para entender que, no ambiente universitário, o sujeito negro enfrenta não apenas barreiras materiais para permanência, mas também a necessidade de administrar o não-dito institucional, as micro violências, as expectativas meritocráticas e o constante esforço de “provar seu lugar”. Porque “cada vez que entram em contacto com um outro, advêm questões de valor, de mérito...[...]...Os pretos são comparação”. (FANON, 2008, p. 176). Isso acontece segundo o autor porque o negro absorve as normas impostas a ele pela branquitude, que criou a inferioridade do sujeito negro ao se colocar como padrão universal para a humanidade.

A perspectiva da interseccionalidade, conforme formulada por Crenshaw (2002) e aprofundada por autoras como hooks⁴ (2019), permite analisar como diferentes marcadores sociais - raça, gênero, sexualidade, classe social - articulam-se na produção de desigualdades específicas. Essa abordagem fornece um aparato teórico que evidencia como as subjetividades

de pessoas negras são atravessadas por múltiplas opressões, demandando estratégias de superação e resistência.

Diante da realidade brasileira, observa-se que muitas instituições de ensino superior, embora tenham passado por processos de expansão e implementação de políticas de ação afirmativa nas últimas décadas, ainda operam sob lógicas excludentes e normativas que impactam de forma contundente a subjetividade de estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados. A promessa de democratização do acesso, sem a devida reestruturação das práticas institucionais e simbólicas, resultou em ambientes que, embora formalmente plurais, ainda carregam dispositivos sutis e persistentes de exclusão.

Vale destacar que o ingresso na universidade representa uma possibilidade de transformação do sujeito em direção à conquista de fragmentos emancipatórios. No entanto, essa possibilidade pode ser impactada por situações nas quais o indivíduo passa a ocupar o lugar simbólico imposto pela sociedade, como é o caso de estudantes beneficiários do PROUNI, que frequentemente são reconhecidos através de categorias como “dívida”, “inferiorização” ou “exceção”. Em vez de se constituírem como sujeitos plenos, esses estudantes podem ser remetidos a identidade pressuposta, como “beneficiados”, “periféricos”, ou “inadequados”, o que limita suas possibilidades de alteridade e reconhecimento. Nesse cenário, a experiência universitária corre o risco de se transformar em um espaço de reafirmação da exclusão, em vez de um espaço de superação dela.

Embora o acesso à universidade represente um marco de mobilidade social, ele não elimina as contradições identitárias vividas por sujeitos atravessados por marcadores como raça, orientação sexual e classe social. O espaço universitário frequentemente reproduz práticas simbólicas de segregação que intensificam o sentimento de não pertencimento e inadequação entre estudantes oriundos das periferias urbanas, da população negra e da comunidade LGBTQIAPN+.

Pensar as desigualdades no ensino superior a partir da subjetividade não é apenas denunciar uma falha estrutural, mas convocar a Psicologia, no contexto universitário, a ocupar um lugar ético e político na escuta, no acolhimento e na transformação dos modos de gestão institucional das diferenças. A práxis da pluralidade não pode ser apenas um “bordão”; ela

4 bell hooks, pseudônimo de uma escritora norte-americana, possui sua grafia original sem letras maiúsculas com objetivo de coletivizar o pensamento e evidenciar que a mensagem em seus livros é mais importante que um nome. Este artigo respeitará o desejo da autora, mantendo a grafia original.

deve atravessar a escuta, as políticas institucionais, os currículos e os vínculos, promovendo uma verdadeira inclusão.

Adicionalmente, destaca-se a distância entre a normatividade jurídica e sua efetiva concretização no cotidiano de sujeitos historicamente marginalizados. Uma análise crítica das estruturas legais e educacionais brasileiras revela que a justiça não se realiza apenas na enunciação do direito, mas em sua capacidade de incidir sobre realidades concretas e de promover mudanças efetivas.

Assim, este artigo problematiza a distância entre o ingresso formal no ensino superior, impulsionado por políticas públicas como o PROUNI, e a efetiva inclusão simbólica, subjetiva e institucional de jovens de grupos marginalizados. Questiona-se: se o acesso à universidade, por si só, é suficiente para promover processos de conquista de fragmentos emancipatórios ou, ao contrário, pode reproduzir novas formas de exclusão e silenciamento?

Por fim, a educação emerge como território de disputa simbólica e política, no qual o direito pode atuar tanto como ferramenta de reparação histórica quanto como instrumento de perpetuação das desigualdades, especialmente quando desacompanhada de ações concretas e sensíveis às diferenças de populações negras, homoafetivas e outras minorias.

Ao tensionar essa questão, propõe-se analisar as contradições entre democratização do acesso e as desigualdades persistentes no cotidiano universitário, evidenciando a urgência de uma práxis educacional crítica, transformadora e comprometida com a justiça social.

Método

Este trabalho decorre de reflexões realizadas no NEPSIM da PUC-SP⁵ e tomou como base empírica dados da dissertação de mestrado intitulada “Processos identitários em tempos de Pandemia da COVID-19: Negritude, Homoafetividade e Justiça”, defendida no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa utilizou o método qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados a narrativa de história de vida e projeto futuro. Henrique — nome fictício —, jovem negro e homoafetivo, estudante universitário, foi

selecionado por critério de acessibilidade e foi entrevistado mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), a partir de uma questão desencadeadora que estimulou a narrativa. Todos os critérios éticos para pesquisa com seres humanos foram atendidos, e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP⁶.

Esse método possibilita compreender o processo de constituição da identidade por meio da análise das experiências do narrador. A justificativa para a escolha de um único narrador fundamenta-se na concepção dialética de que, na singularidade, está contida a pluralidade social. Assim, a história de Henrique, enquanto singularidade, contempla questões relevantes do grupo de jovens negros homoafetivos. A análise foi conduzida por uma leitura crítica, entendida como um campo de atuação e pensamento cuja narrativa expressa experiências de vida e seus impactos no processo de constituição da identidade. Dessa forma, buscou-se captar, no relato, o sentido atribuído pelo narrador à sua própria experiência. Aqui neste trabalho utilizou-se as narrativas pertinentes ao tema em debate.

Juntamente com a base de dados científica, buscou-se artigos para fundamentar a análise proposta neste artigo. Dessa forma, foi realizada uma revisão da literatura sobre o PROUNI, selecionando-se os artigos de Helena Sampaio, de 2011 e 2014, nos quais ela faz uma análise detalhada sobre diversidade, diferença e a atuação do setor privado na educação superior, aspectos relacionados à formação de políticas públicas como o PROUNI.

Para iniciar a reflexão proposta, é fundamental compreender o crescimento das universidades a partir do século XX. As instituições de ensino cresceram de forma acelerada, independentemente de suas formas de ensino, origem ou trajetória acadêmica. O ensino universitário permanece em expansão desde meados do século XX, com aumento expressivo de ingressantes: entre 1975 e 1995, o número de estudantes passou de 40 milhões para 80 milhões no mundo, ultrapassando 100 milhões na década de 2000. Este fenômeno foi especialmente acentuado em países de grande extensão territorial, onde o acesso à educação superior era restrito a uma minoria da população (Sampaio, 2014).

No Brasil, segundo a autora a história das universidades deve ser dividida em períodos: a Constituição de 1891 abriu possibilidades de expansão do ensino

5 Núcleo de Estudo e Pesquisa Identidade Metamorfose da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

6 CAAE: 68133423.8.0000.5482

superior; a de 1988 estabeleceu um modelo liberal, incentivando investimentos privados sob controle estatal, criando um equilíbrio no final do século XX, embora com disparidades crescentes à medida que os investimentos aumentaram. Nesse contexto, a educação passou a ser vista por parte da população como uma via de ascensão social e realização pessoal. Com o aumento da demanda, o setor privado agiu rapidamente, impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e pela Reforma Universitária de 1968. Chauí (2022) relaciona essa expansão à crise de 1968 nas universidades europeias, marcada pela democratização, que, inicialmente, prometia promover ascensão social, mas acabou por depreciar diplomas e reduzir a valorização da mão de obra qualificada, levando à diminuição dos investimentos e à perda de utilidade das universidades. Na Europa, mudanças posteriores tentaram reverter essa tendência, mantendo a relevância das universidades para o capital.

No Brasil, os estudantes de 1968 protestaram contra o liberalismo e a ditadura militar, buscando uma universidade mais crítica. Como resposta, em 1969, foi instituído o Decreto 477, que punia quem desobedecesse às normas universitárias, acompanhando relatórios que visavam transformar a gestão universitária em moldes empresariais e repressivos, alinhados com o regime militar, com foco na segurança e no desenvolvimento nacional (Chauí, 2022).

Sampaio (2011) destaca que a iniciativa privada foi mais ágil que o Estado, investindo recursos próprios e promovendo uma explosão no número de estudantes, especialmente nas universidades privadas, que cresceram 800%, enquanto as públicas cresceram 500%. Essa dinâmica criou uma dualidade no ensino superior brasileiro, marcada por diferenças em aspectos como natureza institucional, política de acesso, localização, pesquisa, pós-graduação e condições de trabalho docente.

A pós-graduação, segundo Chauí (2022), serviu para reforçar a hierarquia social e econômica dentro da universidade, formando pesquisadores de alta performance, acadêmicos e profissionais para o setor produtivo. Continua a filosofia, em consonância com Sampaio (2011), considerar que enquanto o setor público investia na formação avançada, o privado expandia polos de graduação, levando à fragmentação da carreira acadêmica e ao controle das trajetórias profissionais por estruturas de poder. A massificação

do ensino, embora aumentasse o número de alunos, resultou na perda de foco na qualidade dos cursos e na destruição do ensino médio, além de criar uma elitização do saber.

Na década de 1980, o Brasil enfrentou uma crise no ensino superior, marcada pelo declínio econômico, alta do desemprego e aumento do analfabetismo, o que resultou em estagnação, evasão escolar e dificuldades regionais e sociais. Nesse período, novas regulamentações, como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e normas do MEC de 1997, promoveram uma reestruturação do setor, com transformação de instituições em universidades, ampliando autonomia e competitividade, sobretudo nas regiões Norte e Centro-Oeste, enquanto o crescimento no Sul e Sudeste foi mais tímido. Em 1997, o Decreto 2306/97 permitiu às universidades escolherem seu caráter, civil ou comercial, refletindo a maior flexibilização do setor (Sampaio, 2011).

Segundo Sampaio (2011), poucas características do ensino superior brasileiro ainda permanecem próximas ao princípio original, pois o setor atualmente é regulamentado pelo Ministério da Educação, por meio de normas que visam garantir qualidade e acessibilidade. No início dos anos 2000, o setor privado respondia por 67% dos estudantes matriculados e por 85% das instituições de ensino, com a disputa de mercado concentrada nos alunos do ensino médio não direcionados para a formação universitária. Entre 2004 e 2008, houve um aumento de 22% nas matrículas, marcando o início de um novo ciclo no sistema de ensino superior. Sampaio (2014) destaca que o domínio do setor privado na educação brasileira é uma característica única no mundo, devido a fatores como “a relação com o Estado, a demanda de mercado e a interação entre os setores público e privado” (p. 50).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei nº 11.096 em 2005 (BRASIL, 2005), tem sido alvo de análises que muitas vezes carregam visões ideológicas que dificultam o entendimento global do programa, restringindo a avaliação a posições radicais e estéreis. Uma pesquisa realizada em Fortaleza com 50 estudantes de instituições privadas revela que é um equívoco avaliar as políticas apenas pelos números, sem considerar a perspectiva dos beneficiários, que desejam maior participação nas decisões que os afetam. Muitos beneficiários são alocados em cursos que não correspondem às suas competências e enfrentam discriminação por parte de professores, funcionários e

colegas, embora o programa seja considerado positivo. “Movimentos sociais recentes têm demonstrado que os beneficiários de políticas públicas estão querendo ter um papel mais ativo nos processos de concepção e elaboração destas” (Fontele & Crisóstomo, 2016, p. 740).

Portela, Júnior e Freitas (2020) apresentam uma pesquisa do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA) em universidades federais do Rio de Janeiro, que aponta dificuldades enfrentadas por estudantes negros e brancos, como questões financeiras e acadêmicas. Entre os negros, 35% dos homens e das mulheres enfrentam dificuldades financeiras para prosseguir os estudos, com 59% das mulheres negras já pensando em abandonar o curso, sendo a dificuldade financeira o principal motivo. Entre os brancos, a principal causa de abandono é a dificuldade acadêmica, com 36% dos homens e 32% das mulheres relatando esse motivo. As dificuldades financeiras representam um obstáculo à permanência na universidade principalmente para estudantes negros, independentemente do gênero. Quanto à saúde mental, mulheres brancas apresentam o maior índice de ansiedade (79%), seguidas por mulheres negras (75%), enquanto entre os homens, 61% dos brancos e 58% dos negros relatam ansiedade.

Embora o PROUNI seja um avanço na democratização do acesso ao ensino superior, é fundamental avaliar suas efetividades considerando as experiências dos beneficiários. Quando o ingresso é facilitado por políticas públicas, mas as condições institucionais para permanência e reconhecimento não são adequadas, os estudantes podem carregar estigmas de dívida e inadequação. Assim, é necessário repensar o PROUNI não apenas como uma política de acesso, mas como um compromisso com a construção de uma universidade mais antirracista, plural e equitativa, que deixe de ser apenas uma porta de entrada e se torne uma ponte para a emancipação dos estudantes.

Justiça, Direito e Educação: Tensões entre a letra da lei e a realidade vivida.

Para a Justiça brasileira, em sua dimensão estrutural, se faz necessário a análise das relações entre a educação e os sujeitos marginalizados, entre eles a população negra, a comunidade LGBTQIAPN+, os povos originários, dentre outros. Nesse sentido, compreender como a (não) garantia de direitos afeta a

constituição identitária desses grupos é essencial, sendo a contextualização da realidade vivida um caminho imprescindível.

Segundo Diniz (2005), a justiça é a virtude da convivência humana, que consiste em dar a cada um o que lhe é devido, de forma simples ou proporcional. Isso requer uma atitude de respeito pelos outros, concedendo-lhes aquilo que têm direito de receber ou fazer. A autora identifica três elementos essenciais na concepção clássica de justiça: “a alteridade (ou pluralidade de pessoas), ou devido (ou exigibilidade) e a igualdade (ou relação de conformidade quanto à quantidade) simples ou proporcional” (p. 342). Trata-se, portanto, de uma noção que conjuga ética relacional e estrutura distributiva, exigindo respeito às diferenças sem abdicar da equidade.

É fundamental estabelecer normas jurídicas que promovam a justiça social, regulando o comportamento na sociedade. Essas normas, embora limitem a liberdade individual, orientam as ações em direção à justiça, com o objetivo de manter a ordem, assegurar a paz social e fortalecer as relações éticas. Segundo Diniz (2005), a norma jurídica é a expressão concreta de decisões do poder político e institucional, originada da necessidade de regular as interações humanas em contextos sociais específicos. Para que uma norma adquira juridicidade, ela deve ser reconhecida formalmente por uma autoridade legítima e incorporada ao ordenamento jurídico. Embora fundamentada no poder, ela deve estar alinhada com princípios de justiça, ordem e equilíbrio social, não podendo resultar de arbitrariedade. Sua validade depende de sua conformidade com a realidade e da capacidade de atender às demandas de pluralidade e reconhecimento social. Nesse contexto, é imprescindível analisar as normas considerando seus contextos de produção e aplicação, especialmente na proteção de grupos historicamente marginalizados, como jovens negros, pessoas de baixa classe social e homoafetivos. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 1º, inciso III, consagra a dignidade da pessoa humana como fundamento da República, enquanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seus artigos 2º, 7º e 25, proíbe distinções com base em raça, orientação sexual, classe ou outros marcadores sociais, garantindo proteção igualitária, o direito a condições de vida dignas e a invocação dos direitos e liberdades proclamados na referida declaração.

O caput do artigo 5º da Constituição Federal trata do princípio da igualdade, ao determinar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]” (Brasil, 1988).

[...] O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem (Barbosa, 1949, p.25).

A igualdade exige mais do que neutralidade formal, demandando o reconhecimento das desigualdades materiais e históricas. Como sintetizado por Ruy Barbosa (1949) e Bulos (2015), a verdadeira justiça implica legitimar ações afirmativas que promovam o reequilíbrio social e garantam tratamento equitativo a grupos excluídos sistematicamente. A distinção entre discriminações negativas (injustificáveis) e positivas (autorizadas constitucionalmente) é fundamental, sendo a equidade uma sensibilidade à diferença e responsabilidade histórica com sujeitos invisibilizados ou violentados ao longo do tempo.

O acesso à justiça, enquanto vetor de uma democracia, vai além do direito formal de petição ao Judiciário. Cappelletti e Garth (1988) afirmam que se trata de um direito fundamental que requer condições reais de acesso, incluindo aspectos econômicos, cognitivos e simbólicos. A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 3º, estabelece objetivos como erradicação da pobreza, redução das desigualdades e promoção do bem de todos, sem discriminação.

No âmbito educacional, sua relação é direta. A educação, enquanto direito fundamental e instrumento de emancipação, está intrinsecamente ligada às estruturas que produzem desigualdades, sendo convocada a superá-las. Ela é um campo estratégico de disputa simbólica, política e jurídica, fundamental para o exercício da cidadania plena. Sua garantia, respaldada por normas como a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Lei 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), busca assegurar acesso, permanência e qualidade na formação de jovens brasileiros. Contudo, a plena efetivação depende de

políticas públicas específicas que enfrentem desigualdades históricas, como ações afirmativas, assistência estudantil, financiamento e reserva de vagas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e oriundas de escolas públicas.

Normativas como a Lei 10.639/2003 e a Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) avançam na inclusão curricular da história e cultura afro-brasileira e indígena, promovendo uma ruptura com a narrativa eurocentrada. A Lei 12.711/2012, que institui o sistema de cotas nas universidades federais, foi reafirmada pelo STF na ADPF 186, destacando sua importância na correção de desigualdades estruturais que afetam principalmente a juventude negra e LGBTQIAPN+. Essas ações não são privilégios, mas instrumentos de reparação de desigualdades persistentes e violentas.

Porém, o reconhecimento jurídico por si só não garante a efetividade dos direitos. Sua implementação real depende de um cenário político e institucional comprometido com a justiça social. Alves (2022, p. 209) crítica à meritocracia, que “mantém a desigualdade social” ao atribuir o sucesso a fatores como esforço e inteligência, ignorando o abismo estrutural entre os sujeitos. Sawaia (2009) reforça que a desigualdade social “se caracteriza por ameaça permanente à existência, cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe formas de humilhação”. Assim, o desafio não é apenas reconhecer direitos, mas garantir sua efetivação concreta.

Identidade é metamorfose: breves considerações sobre a narrativa de história de vida e projeto de futuro de Henrique

À luz da formulação de Ciampa (1987), que afirma que «identidade é metamorfose, e metamorfose é vida» (p. 128), entende-se que a identidade não é uma condição estática, mas um processo dinâmico de transformação contínua. Dessa forma, metamorfose e identidade se entrelaçam, revelando que ser, é estar em constante devir.

O método de narrativa de história de vida e projeto de futuro, utilizado em pesquisas sobre identidade, permite acessar de forma sensível e crítica as experiências vividas e os sentidos atribuídos a elas. Ele favorece a compreensão do processo de formação da identidade por meio da análise das narrativas e das elaborações

simbólicas. A abordagem realiza uma leitura dialética entre a trajetória total e seus fragmentos, distinguindo experiências significativas de vivências simples, que, embora ocorram na cronologia, nem sempre geram transformações no sujeito.

De maneira geral, a metodologia de narrativas de histórias de vida tem sido o principal método de coleta de dados utilizado pelos estudiosos dessa linha de pesquisa, pois acreditam que, a partir da narrativa contada pelo sujeito (e pelo sentido atribuído por ele aos eventos ocorridos ao longo de sua trajetória de vida), seja possível identificar a existência ou não de fragmentos de emancipação em suas vidas (Dantas, Ciampa, 2014).

Cada pessoa traz consigo uma narrativa única, com experiências únicas que impactam diretamente na constituição de sua identidade. Henrique, jovem negro homoafetivo estudante universitário durante a pandemia da COVID-19, morador da zona leste do Estado de São Paulo, inicia sua narrativa, respondendo a indagação: “Relate-me sua história de vida e seu projeto de futuro de modo que responda à pergunta: Quem é você?”

Destaca-se que as experiências narradas por Henrique evidenciam o impacto da identidade pressuposta em sua trajetória, marcada por ausência de reconhecimento, estigmatização familiar e exclusão simbólica. Desde a infância, foi nomeado por discursos desqualificadores que o reduziram a expectativas negativas, influenciando o sentido atribuído às suas capacidades e possibilidades de futuro. Esses marcadores, relacionados a raça, classe social, orientação sexual, abandono paterno e padrões estéticos hegemônicos, constituem um campo interseccional de opressões que o posicionavam como alguém “fadado ao fracasso”. A crítica social internalizada e reproduzida por figuras próximas operava, segundo Honneth (2011), como uma negação de reconhecimento que compromete a autoconfiança, a autoestima e a legitimidade moral do sujeito.

Diante disso, é possível compreender esse processo como uma contestação política à figura do sujeito subalternizado e como um ato de afirmação da dignidade negra e homoafetiva. Henrique não apenas sobrevive ao modelo opressor: ele o confronta, deslocando o lugar social que lhe foi atribuído e criando condições para sua superação, que não seja mera reprodução do discurso normativo, mas um projeto

singular, com fragmentos emancipatórios de existência. Ou seja, conforme Hara (2023), é possível observá-los nas narrativas de Henrique, especialmente quando ele evoca experiências de superação de limitações e de enfrentamento das condições objetivas que marcaram determinados períodos de sua vida.

Contudo, a narrativa também revela fragmentos de superação e transformações que expressam um movimento de metamorfose. Ao recusar o destino que lhe foi imposto”, sintetizado na expressão “filho de peixe, peixinho é”, o narrador revela uma nova personagem pautada na autonomia, no empoderamento e na reconstrução simbólica de si, “filho de peixe, peixinho não é”. Diante disso, é possível compreender esse processo como uma contestação política à figura do sujeito subalternizado e como um ato de afirmação da dignidade negra e homoafetiva. Henrique não apenas sobrevive ao modelo opressor: ele o confronta, deslocando o lugar social que lhe foi atribuído e criando condições para sua superação, que não seja mera reprodução do discurso normativo, mas um projeto singular, com fragmentos emancipatórios de existência. Ou seja, é possível observá-los nas narrativas de Henrique, especialmente quando ele evoca experiências de superação de limitações e de enfrentamento das condições objetivas que marcaram determinados períodos de sua vida.

O narrador demonstra estar em movimento, o que lhe possibilitou “estar sendo”, expressão que se manifesta no presente e projeta o futuro. Sua narrativa gira em torno das experiências vividas nas relações familiares, nos relacionamentos amorosos, nos seus problemas de saúde, estudos, trabalho e fatores interseccionais relacionadas às políticas identitárias, reconhecimento, classe social, negritude, homoafetividade e à justiça, de maneira implícita, pois a possibilidade do narrador ser quem está sendo atualmente existe devido às constantes lutas pelo avanço de direitos e por justiça.

Ressalta-se que Henrique iniciou sua primeira graduação, entretanto, foi compelido a interrompê-la em decorrência da falência da empresa onde trabalhava, sendo-lhe imputada a responsabilidade pela quitação integral da dívida estudantil junto à instituição de ensino, o que evidencia o modo como os riscos sociais são transferidos à trajetória individual do sujeito, de maneira a comprometer seus projetos de vida, destacando as dificuldades da permanência acadêmica.

“É a minha segunda faculdade [...] a primeira foi Análise e Desenvolvimento de Sistemas [...] a empresa onde eu trabalhei acabou falindo, e eu não consegui finalizar [...] inclusive eu tive uma dívida com a faculdade [...] então eu tive que dar um passo pra trás, eu optei em estudar Desenvolvimento de sistema mobile, depois que eu quitei a faculdade, eu comecei a estudar nessa parte, e depois, devido a COVID, eu comecei a estudar em casa, vi que eu tenho uma facilidade muito grande em fazer EAD.”

Este trecho da narrativa de Henrique evidencia o entrelaçamento das condições materiais com os processos identitários do sujeito em contexto universitário. Sua trajetória é atravessada por dificuldades que não se explicam exclusivamente por fatores individuais, mas que remetem a determinantes estruturais, como a falência da empresa em que trabalhava e o endividamento educacional, exemplos do caráter excludente do modelo de ensino superior vigente no Brasil. Esse modelo, sob o discurso da meritocracia e da empregabilidade, incentiva a desresponsabilização do Estado na garantia da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade, transferindo a responsabilidade exclusivamente para o próprio sujeito.

Ao narrar que “teve que dar um passo para trás”, Henrique denuncia, ainda que de forma velada, um reconhecimento que lhe foi imposto pela impossibilidade de concluir a graduação. Ao iniciar outra graduação na modalidade de Ensino a distância - EAD, antes vista com certa desconfiança por ele, passa a operar como recurso para trazer novos sentidos a sua trajetória, revelando, as possibilidades de superação frente às adversidades e demonstrando as contradições de um sistema que oferece as possibilidades de conquista de fragmentos emancipatórios apenas as margens da precariedade.

Neste sentido, a Psicologia da Educação, comprometida com a crítica da razão neoliberal e com os fundamentos históricos da desigualdade, precisa ser convocada não como instrumento de adaptação à lógica do capital educacional, mas como prática de escuta, denúncia e reinvenção.

A relação de Henrique com a Educação, transcende o acesso formal ao ensino e se torna um território de transformação identitária e superação. Seu ingresso no ensino superior não é apenas um passo acadêmico, mas uma conquista histórica que desafia o lugar social atribuído a ele desde a infância, marcado por uma experiência de fracasso. Ao rememorar episódios em que

foi desincentivado a estudar, inclusive por membros da própria família, Henrique evidencia o quanto a permanência na universidade é um campo tensionado por desigualdades estruturais. Ainda assim, sua trajetória revela o potencial da educação como instrumento de ruptura simbólica e de afirmação da dignidade.

Neste sentido, as reflexões de Freire (1996) e da Psicologia da Educação iluminam a potência transformadora presente na narrativa de Henrique. Freire destaca que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39). É nesse movimento dialético, em que o mundo é problematizado e novos sentidos são atribuídos, que Henrique constrói seu projeto de futuro. Sua experiência universitária não é apenas um reflexo de políticas públicas de acesso, mas é um gesto político de superação, que questiona o lugar social destinado a ele e reivindica a educação como práxis libertadora.

É relevante mencionar também a experiência de Henrique ao ser diagnosticado com câncer, fato que potencializou novas compreensões sobre si mesmo e sobre o mundo. O enfrentamento da doença, longe de imobilizá-lo, suscitou uma profunda transformação, na qual a vida passou a ser percebida em sua fragilidade e em sua potência criadora. O narrador ao relatar sua experiência por meio da frase “[...] e quando descobri que era um tumor, eu me vi numa situação bem complexa, e eu falei, pô eu vou morrer e eu não fui eu, eu não vivi a minha plenitude [...]”, demonstra que o diagnóstico se converteu em um catalisador de seu movimento de metamorfose, ampliando horizontes de desejo e reorientando seus projetos de futuro.

Nesse contexto, a luta contra a doença não se limitou a uma batalha biológica, mas foi também um ato de transformação. Henrique emerge desse processo com uma nova relação com o tempo, com o corpo e com os sentidos atribuídos a sua existência, recusando as personagens que a sociedade lhe impôs.

Ao mencionar que “[...], mas em 2019 quando finalizou o tratamento eu vi que eu precisava tomar uma narrativa da minha vida, ser eu [...]” Henrique demonstra que construiu para si uma narrativa de superação e de crítica às opressões históricas que atravessam seu corpo e sua trajetória de vida.

A perda de vínculos sociais, a reconfiguração de espaços de pertencimento e o fortalecimento da autonomia se entrelaçam nesse percurso, evidenciando a proximidade com o ideal de “vida boa” descrito por

Dantas e Ciampa (2014) e Habermas (1987), baseado na escolha não-coercitiva e na construção consciente do próprio existir. Henrique, ao transformar a dor em potência, manifesta sua identidade por meio da constituição de novas personagens, de maneira a demonstrar possibilidades concretas de conquista de fragmentos emancipatórios.

Ao final da narrativa é possível afirmar que, no contexto vivido e em um processo de interrelação, Henrique reúne condições para reorganizar sua trajetória, fazendo escolhas que refletem seus próprios desejos e sentidos de existência. Ele se distancia das expectativas impostas e das narrativas de exclusão que o atravessaram. Ao narrar a superação de conflitos familiares e o enfrentamento de estigmas relacionados à sua orientação sexual, revela um processo de metamorfose identitária, marcado pela superação de personagens sociais impostos e pela construção ativa de novos modos de ser no mundo. Seu relato não apenas ilumina as marcas da exclusão, mas, sobretudo revela o potencial transformador que emerge quando sujeitos silenciados assumem a palavra e atribuem novos sentidos às experiências vividas.

Considerações Finais

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que o ingresso de jovens negros no ensino superior brasileiro, embora represente um marco civilizatório, não elimina as dinâmicas excludentes que atravessam suas trajetórias. A universidade, mesmo expandida e formalmente plural, permanece marcada por dispositivos simbólicos e institucionais que produzem silenciamentos, hipervisibilidade e exclusão. A promessa da democratização do ensino superior, sem a devida transformação estrutural, corre o risco de reforçar as desigualdades que historicamente constituem a sociedade brasileira.

Nesse campo de forças, a Psicologia Escolar no ensino superior, deve atuar não como dispositivo de adaptação à norma, mas como prática ética comprometida com o reconhecimento da diferença, com a reparação simbólica e com a promoção da justiça social. Somente assim poderá contribuir para que a universidade seja, de fato, um espaço de formação crítica, plural e com possibilidades de conquista de fragmentos emancipatórios. A democratização do ensino superior deve ultrapassar o campo da retórica e incidir, concretamente, na promoção de condições para

a construção de projetos de vida dignos e autônomos. Caso contrário, o direito à educação continuará sendo, para muitos, apenas uma promessa não realizada.

A trajetória de Henrique, ao problematizar as personagens sociais a ele atribuídas e construir novas narrativas identitárias, ilumina a potência da educação enquanto instrumento de emancipação. Seu percurso revela que a superação das exclusões não se dá apenas pela conquista formal de espaços, mas pela constituição de novos sentidos de ser no mundo, em diálogo com a alteridade, a crítica e a luta por reconhecimento.

Refletir sobre ensino superior, negritude e justiça social implica tensionar a distância entre a letra da lei e sua efetividade concreta, reconhecendo que o direito à educação não se realiza apenas pela enunciação normativa, mas na construção cotidiana de práticas institucionais comprometidas com a transformação das condições de existência dos sujeitos. O direito à educação e à justiça, nesse horizonte, só cumprem sua função emancipatória quando reconhecem as desigualdades estruturais e se articulam na luta pela equidade. Pode-se dizer que a construção de uma universidade verdadeiramente democrática, plural e antirracista não é apenas um ideal a ser proclamado, mas um compromisso ético e político a ser vivido e permanentemente tensionado.

Há uma distância estrutural entre o que se estabelece na letra da lei e aquilo que se efetiva na concretude das relações sociais. Uma coisa é o Direito enquanto enunciação normativa; outra, bastante distinta, é sua materialização nos territórios marcados por desigualdades históricas. O problema, portanto, não reside somente e exclusivamente no ordenamento jurídico em si, mas nas condições sociais, políticas e institucionais que impedem sua aplicação e realização plena. O Direito não falha sozinho e de forma individual, ele é tensionado, distorcido ou silenciado por estruturas que resistem à equidade que ele proclama, ou seja, não falha de forma isolada nem por iniciativa própria; sua ruptura com a justiça ocorre quando é atravessado por estruturas sociais, políticas e institucionais que negam sua função garantidora. Quando falha, o faz em rede, articulado à omissão, à desigualdade histórica e à seletividade dos que o operam.

Referências

- Alves, C. P. (2022). Reconhecimento: um estudo sobre políticas de identidade. In V. Furlan & A. C. Veiga (Eds.), *Psicologia social do reconhecimento*. Curitiba: CRV, 196-215.

- Barbosa, R. (1949). *Oração aos moços*. São Paulo: Reitoria da Universidade de São Paulo.
- Brasil (2005). *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm (Acesso em: 26 de abril de 2025).
- Brasil (2010). *Lei nº 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm (Acesso em: 12 de julho de 2022).
- Brasil (2012). *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm (Acesso em: 21 de novembro de 2022).
- Brasil (2013). *Lei nº 12.852*, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm (Acesso em: 21 de novembro de 2022).
- Bulos, U. L. (2015). *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 554–555.
- Cappelletti, M., & Garth, B. (1988). *Acesso à justiça* (Ellen Gracie Northfleet, Trad.). Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris. (Original work published 1988)
- Chauí, M.; Rocha, A. (Org.) (2022). *A ideologia da Competência: escritos de Marilene Chauí*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*, 12th ed., São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. C. (1984). Identidade. In S. T. M. Lane (Ed.), *Psicologia social: O homem em movimento*, 8th ed., 58-75. São Paulo: Brasiliense.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 175. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>
- Dantas, S. S., & Ciampa, A. da C. (2014). Projeto de vida e identidade política: Um caminho para a emancipação. *Revista de Psicologia*, 5(2), 138–152.
- Diniz, M. H. (2009). *Compêndio de introdução à ciência do direito* (20ª ed., rev. e atual.). Saraiva.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* (Nova tradução). EDUFBA.
- Fontele, T. L. L., & Crisóstomo, V. L. (2016). PRONU - pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(3), 739–766. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300005>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*, 56ª ed. Paz e Terra.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: Sobre a crítica da razão funcionalista*, Vol. 2, Martins Fontes.
- Hara, B. Y. (2023). *Processos identitários em tempos de pandemia da COVID-19: Negritude, homoafetividade e justiça* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais* (L. Repa, Trad.). Ed. 34.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.
- Lima, A. F. de, & Ciampa, A. da C. (2017). Sem pedras o arco não existe: O lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. *Psicologia & Sociedade*, 29, 1–10
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 12 de julho de 2022.
- Portela, P. Júnior, & Freitas, J. B. de (2020). *Raça, gênero e saúde mental nas universidades federais do Rio de Janeiro*. GEMAA. Educação. Ensino superior. <https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/raca-genero-e-saude-mental-nas-universidades-federais-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 26 de abril de 2025.

Sampaio, H. O. (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: Continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior UINCAMP. Educação e lucro*, 28–43. <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em: 3 de abril de 2025.

Sampaio, H. (2014). Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: Conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29(84), 43–55. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100003>. Acesso em: 31 de março de 2025.

Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364–372.

Recebido em 09/05/2025

Aceito em 23/01/2026



ENTRE PRONOMES, BANHEIROS E CURRÍCULO: CISNORMATIVIDADE, BINARISMO DE GÊNERO E (IM)PERMANÊNCIAS DO CORPO NÃO BINÁRIE NO ENSINO SUPERIOR – ESTUDO DE CASO

Ana Carolina Silva dos Santos¹; <https://orcid.org/0000-0002-1213-6947>

Thalita Catarina Decome Poker²; <https://orcid.org/0000-0001-5123-0509>

Mário Sérgio Gonçalves³; <https://orcid.org/0000-0002-9806-8075>

Maria da Conceição Gomes da Silva⁴; <https://orcid.org/0000-0003-1667-2891>

Ângela Fátima Soligo⁵; <https://orcid.org/0000-0001-7056-664>

Resumo

Este artigo busca compreender, por meio de um estudo de caso, a experiência de uma pessoa trans não binária no ensino superior privado. Trata-se de uma entrevista de relato oral que possibilita deflagrar os cotidianos atravessados pela complexidade vivida por corpos dissidentes da norma, diante da capilaridade das tramas da realidade social. Como instrumento interpretativo, utilizou-se a análise de discurso e, como base analítica, os enunciados foram interpretados à luz da teoria *queer*, em articulação com a episteme pós-estruturalista. Os desvelamentos apontam as formas de violência experienciadas por corpos que enunciam a diferença nas relações e revelam o *modus operandi* de uma arquitetura universitária projetada, genealógicamente, para corpos (brancos) heterocisnormativos, seja pela recusa do uso de pronomes neutros, pela inadequação da infraestrutura ou pelo apagamento de identidades dissidentes na gestão de quais vidas podem ou não permanecer na universidade. Diante dos achados, torna-se urgente o fortalecimento de políticas públicas e a formação crítica de docentes, capazes de lidar com o signo da diferença sem reproduzir as violências estruturais e estruturantes da lógica cisnormativa.

Palavras-chave: binarismo de gênero, pessoas em não conformidade de gênero, sexismo, universidades, psicologia educacional.

*Between pronouns, bathrooms, and curriculum: cisnormativity,
gender binarism, and (um)permanence in the permanence of the
nonbinary body in Higher Education – case study*

Abstract

This article aims to understand, through a case study, the experience of a non-binary trans person in private higher education. It is based on an oral narrative interview that brings forth the everyday complexities experienced by bodies that dissent from normative standards, within the capillarity of socially constructed realities. Discourse analysis was employed as the interpretative tool; and, as the analytical foundation, the utterances were examined through the lens of queer theory, articulated with a post-structuralist epistemology. The reflections highlight the violences experienced by bodies that articulate difference in relational contexts and reveal the *modus operandi* of a university architecture

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP - Brasil; acsilva.psicologia@gmail.com

2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP - Brasil; catarinadecome@gmail.com

3 Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL – Campinas – SP - Brasil; marios@hotmail.com

4 Universidade Federal do Ceará - UFC – Fortaleza – CE – Brasil; ceicagomesead@gmail.com

5 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; soligo@unicamp.br

genealogically designed for (white) heterocisnormative bodies. Whether through the refusal of neutral pronouns, the inadequacy of infrastructure, or the erasure of dissident identities in the management of whose lives may or may not remain within the university. Based on the findings, it becomes urgent to strengthen public policies and promote critical teacher education capable of engaging with difference without reproducing the structural and structuring violences of cisnormative logic.

Keywords: gender binarism, gender-nonconforming persons, educational psychology, sexism, universities.

Entre pronombres, baños y currículo: cisnormatividad, binarismo de género y (im)permanencias en la permanencia del cuerpo no binarie en la Educación Superior – estudio de caso

Resumen

Este artículo busca comprender, a través de un estudio de caso, la experiencia de una persona trans no binaria en la educación superior privada. Se basa en una entrevista de relato oral que permite traer a la superficie las complejidades cotidianas vividas por cuerpos disidentes de la norma, en el entramado capilar de la realidad social. Se utilizó el análisis del discurso como instrumento interpretativo; y, como base analítica, los enunciados fueron analizados a la luz de la teoría queer, en articulación con la episteme posestructuralista. Las reflexiones revelan las formas de violencia vividas por cuerpos que enuncian la diferencia en las relaciones, y exponen el modus operandi de una arquitectura universitaria diseñada genealógicamente para cuerpos (blancos) heterocisnormativos. Ya sea por la negación del uso de pronombres neutros, por la infraestructura inadecuada o por el borramiento de identidades disidentes en la gestión de las vidas que pueden o no permanecer en la universidad. A partir de los hallazgos, se vuelve urgente fortalecer las políticas públicas y la formación crítica del profesorado, capaces de tratar el signo de la diferencia sin reproducir las violencias estructurales y estructurantes de la lógica cisnormativa. *Palabras clave:* binarismo de género, personas de género no conformes, identidad de género, psicología educativa, universidades.

Introdução

A presença de pessoas trans e não binárias⁶ no ensino superior desvela as contradições de um sistema educacional historicamente estruturado sob a égide cisheteronormativa. Pesquisas nacionais e internacionais indicam que esse público enfrenta índices mais altos de abandono, sofrimento psíquico e exclusão institucional (Durães; Bastos; Santos, 2020; Klinger; Miller; Tran, 2024). No Reino Unido, por exemplo, metade de estudantes trans cogitaram deixar a universidade por motivos de saúde mental (Klinger; Miller; Tran, 2024); no Brasil, estudos apontam barreiras como a recusa em reconhecer nomes sociais e pronomes, a ausência de infraestrutura adequada e a marginalização curricular de debates sobre gênero e sexualidade (Durães; Bastos; Santos, 2020). Tais

obstáculos articulam-se a dispositivos institucionais que delimitam quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo da educação, reiterando desigualdades estruturais.

Apesar de avanços normativos, como o Decreto nº 8.727/2016 (uso do nome social), a Resolução CNCND/LGBT nº 12/2015 (parâmetros de acesso e permanência), o Provimento CNJ nº 73/2018 (retificação extrajudicial de prenome e gênero) e o PNAES (2010), a implementação permanece desigual e precária, sobretudo em universidades privadas. O marco legal, por si só, não garante permanência, já que os recursos destinados são instáveis, priorizam demandas socioeconômicas e raramente contemplam as especificidades de gênero e sexualidade.

É nesse cenário que se insere este artigo. O objetivo é analisar, a partir de um estudo de caso baseado em relato oral, os atravessamentos de gênero, linguagem e diferença no ensino superior, tendo como fio condutor a experiência de Lito – estudante trans não

6 Optamos pelo uso de linguagem não binária como escolha ética, política e epistemológica. Essa decisão tensiona a norma cisgênera da língua e afirma a pluralidade de existências, por recusar a naturalização do binarismo de gênero.

binária. A investigação busca responder: como tem sido a experiência de cursar o ensino superior como pessoa trans não binária?

Do ponto de vista metodológico, o estudo ancora-se em abordagem qualitativa, ao utilizar a entrevista de relato oral, compreendida não como testemunho individual, mas como enunciação que desvela as condições históricas e políticas de produção da vida universitária. A narrativa funciona como meio de compreender como categorias como gênero, diferença e pertencimento se constituem nas práticas discursivas e institucionais. Epistemicamente, o trabalho se apoia na Psicologia Escolar crítica, articulada à teoria *queer* e à análise foucaultiana do poder e da subjetivação, reconhecendo que todo conhecimento é situado e atravessado por relações de força.

Apesar dos avanços da Psicologia Escolar crítica, persiste uma lacuna na literatura quanto à articulação entre esse campo e as experiências de pessoas trans e não binárias no ensino superior. A produção clássica concentrou-se na educação básica, de modo a priorizar análises sobre fracasso escolar e desigualdades de acesso (Patto, 1990; Caldas, 2009), enquanto o ambiente universitário permaneceu relativamente invisível. Quando abordada, a diversidade de gênero e sexualidade aparece de modo marginal, muitas vezes diluída em estudos sobre inclusão ou políticas afirmativas, sem problematizar os efeitos específicos da cisheteronormatividade acadêmica sobre pertencimento, saúde mental e permanência (Durães; Bastos; Santos, 2020; Ferreira; Monteiro, 2022). Poucos trabalhos investigam de maneira sistemática como práticas institucionais – da gestão ao currículo e ao clima relacional – produzem abjeção e exorsexismo no cotidiano universitário. Essa ausência torna visível a necessidade de investigações que, apoiadas em referenciais crítico-pós-estruturalistas, desloquem a Psicologia Escolar para a análise das fronteiras de inteligibilidade e para a mediação de processos de transformação institucional.

A relevância da pesquisa é tríplice: (I) acadêmica, por atualizar debates teóricos sobre corpo, linguagem e norma, ao introduzir conceitos como cisheteronormatividade, binarismo de gênero e exorsexismo; (II) social, por incidir sobre práticas de reconhecimento e condições materiais que atravessam a vida universitária de pessoas trans e não binárias; e (III) científica, por oferecer base empírica situada, capaz de subsidiar políticas institucionais de acesso, permanência e pertencimento.

Por fim, o artigo organiza-se da seguinte forma: inicia-se com uma problematização contextual e epistemológica sobre a Psicologia Escolar e o ensino superior, seguida da articulação dos conceitos de abjeção, exorsexismo e inteligibilidade normativa; a seção metodológica detalha a abordagem qualitativa; os resultados e discussão da narrativa de Lito à luz do referencial crítico adotado e, nas considerações finais, apresentam-se implicações para a prática da Psicologia Escolar na universidade. Ao longo da análise, mostra-se como a universidade, mesmo tensionada por avanços normativos e políticas públicas, continua a operar sob lógicas de normalização que produzem exclusões sutis e explícitas. Reconhecer tais contradições implica deslocar a Psicologia Escolar para além da função adaptativa, convocando-a a atuar como prática política capaz de problematizar dispositivos de poder e abrir caminhos de transformação institucional. Mais do que visibilizar corpos dissidentes, trata-se de garantir condições materiais e simbólicas para que existam plenamente no espaço universitário, ao reafirmar a educação como campo de disputa e de possibilidade.

Referencial Teórico

A Psicologia Escolar no Brasil consolidou-se no século XX sob um modelo adaptacionista, voltado à classificação de diferenças como déficits e à responsabilização individual pelo fracasso, como analisado por Patto (1990) e retomado por Caldas (2009). A partir dos anos 1990, ocorre uma inflexão teórica e prática que reposiciona a área em direção a uma perspectiva crítica e institucional, valorizando as condições histórico-sociais, a mediação dos processos educativos e práticas preventivas em substituição a intervenções remediativas (Marinho-Araújo, 2005; 2009; Bisinoto; Marinho; Almeida, 2011). Ainda assim, prevalecem modelos avaliativos e clínicos tradicionais, que tensionam a consolidação de uma práxis transformadora.

Essa tensão também se manifesta no ensino superior, em que universidades reproduzem dispositivos de normalização que pressionam estudantes a adequações de gênero, sexualidade, raça, classe e capacidade. A ampliação do acesso tornou visíveis fraturas institucionais vinculadas à diversidade. Pessoas trans e não binárias relatam apagamentos cotidianos, como recusa em usar o nome social e pronomes corretos, policiamento em banheiros e currículos que tratam gênero e sexualidade como tópicos periféricos (Durães; Bastos;

Santos, 2020). Tais experiências expressam formas de violência simbólica e negligência institucional, de modo a reafirmar matriz cisheteronormativa inscrita no currículo, nos processos avaliativos e na organização acadêmica (Ferreira; Monteiro, 2022). Esses mecanismos produzem efeitos diretos sobre pertencimento e saúde psíquica, ao multiplicar sentimentos de não pertencimento, sobrecarga emocional e expulsão compulsória⁷.

Pesquisas internacionais corroboram esse quadro ao evidenciar que estudantes trans e não binários enfrentam maior sofrimento psíquico e mais pensamentos de abandono em contextos hostis (Higher Education Policy Institute, 2024; Klinger; Miller; Tran, 2024). No Reino Unido, metade desse público relatou já ter cogitado deixar a universidade, sobretudo por questões de saúde mental (Klinger; Miller; Tran, 2024). A invisibilização de suas narrativas nos currículos empobrece a formação acadêmica e perpetua desigualdades, ao relegar essas experiências à condição de excepcionalidade (Higher Education Policy Institute, 2024). Como consequência, observam-se taxas menores de progressão nos cursos e barreiras adicionais de inserção no mercado de trabalho (Williams Institute, 2025).

Essa chamada “penalidade” que atravessa as trajetórias de pessoas trans e não binárias explicita como a exclusão institucionalizada se traduz em desigualdades duradouras. Para reverter esse quadro, a permanência desses estudantes depende de políticas articuladas que ultrapassem a lógica de acesso formal e avancem para a transformação estrutural. Diretrizes nacionais e internacionais convergem ao indicar quatro frentes prioritárias: (I) reconhecimento linguístico-administrativo; (II) infraestrutura inclusiva – banheiros, alojamentos e espaços seguros; (III) revisão curricular transversal; e (IV) cuidado psicossocial.

Entre essas dimensões, o clima institucional constitui elemento decisivo. Universidades que adotam protocolos de acolhimento explícitos, canais de denúncia acessíveis, serviços de saúde mental atentos à diversidade e núcleos de apoio com respaldo institucional apresentam maiores índices de permanência

(Benato, 2024; Klinger; Miller; Tran, 2024). Nesses contextos, a expulsão compulsória diminui e há redução do sofrimento psíquico. Permanecer na universidade envolve tanto condições materiais – como bolsas e infraestrutura – quanto dimensões relacionais e simbólicas, ligadas ao pertencimento e ao respeito.

Nesta esteira de discussão, o conceito de abjeção ajuda a compreender como a universidade regula pertencimentos. Mary Douglas (1966) já apontava que aquilo que escapa à ordem é tratado como sujeira; Julia Kristeva (1982) aprofundou essa ideia ao mostrar que o sujeito se constitui expulsando o “não humano”; e Judith Butler (2019) politizou o conceito ao indicar como normas sociais produzem vidas ininteligíveis. Nesse quadro, corpos trans e não binários ocupam a borda da inteligibilidade, sendo alvo de repulsa e violência. Como observa Ahmed (2014), afetos como nojo e medo circulam socialmente e aderem a esses corpos, transformando-os em alvo privilegiado de exclusão. Creed (2007), ao analisar o cinema de horror, ilustra como tais figuras foram historicamente representadas como monstruosas, ativando medos sociais profundos.

No Brasil, no que tange ao estado da arte na literatura, autoras como Guacira Louro (1997; 2004) expuseram como escolas fabricam normas de gênero e sexualidade, por naturalizarem a heterossexualidade e patologizarem identidades LGBTQIAPN+. Em consonância, Berenice Bento (2021) analisou a abjeção de mulheres trans/travestis no espaço público, enquanto Meneses (2023) descreveu violências simbólicas e físicas enfrentadas por estudantes LGBTQIA+ nas universidades. Mais recentemente, Lima e Torres (2023) propuseram o conceito de exorsexismo para nomear as violências específicas contra identidades não binárias. O termo revela como, mesmo em debates sobre transfobia, persiste o paradigma binário, de modo a deixar pessoas não binárias apagadas do debate. Esses aportes permitem compreender a universidade como aparelho de inteligibilidade normativa que define quem pode ser reconhecido como sujeito (a, e) do conhecimento e quem permanece fora.

Diante disso, a pretensa neutralidade profissional mostra-se insustentável. Ao adotar uma postura de aparente isenção, a Psicologia não apenas se omite, mas também contribui para a manutenção de fronteiras excludentes. Butler (2019) denomina esse mecanismo de “violência ética”, isto é, a exigência de que o (a, e) sujeito (a, e) se ajuste a padrões de inteligibilidade para ser reconhecido como digno de consideração.

7 O termo “expulsão compulsória” difere de *evasão escolar*, pois indica processos de exclusão estruturais e institucionais. Como destaca Bento (2011), em contextos de discriminação “há um processo de expulsão, e não de evasão”. Oliveira Júnior e Maio (2016) reiteram que, no caso de estudantes trans/travestis, a saída ocorre de modo velado, sob o manto do chamado fracasso escolar.

Para aproximação, Michel Foucault oferece ferramentas importantes para desvendar o caráter normativo intrínseco à universidade como dispositivo de saber-poder. Em seus estudos, Foucault conceitua o *dispositivo* como um arranjo heterogêneo de discursos, instituições, normas, leis, práticas e saberes articulados em torno de um objetivo de controle social (Foucault, 1979; 2008). A universidade moderna pode ser lida, portanto, como um dispositivo disciplinar voltado à normalização: ela mobiliza tecnologias de poder – desde currículos e avaliações até regulamentos administrativos – que produzem verdades institucionais e conformam os (as, e) sujeito (a, e) às matrizes dominantes de inteligibilidade. Assim como a escola, a universidade não apenas transmite conhecimentos “neutros”, mas impõe uma lógica estratégica de saber normativo que homogeneiza sua população discente segundo padrões cisheteronormativos de conduta e identidade (Foucault, 1999).

Esse funcionamento discreto do poder delimita fronteiras entre o normal e o desviante, de modo a promover uma seleção altamente eficaz de quem pode aparecer como sujeito (a, e) legítimo no espaço acadêmico e quem é relegado à posição de exterioridade abjeta. A partir de uma leitura foucaultiana, a universidade opera como um aparelho de normalização, ao definir critérios de inteligibilidade que regulam a inclusão ou exclusão dos corpos – uma dinâmica em que pessoas trans e não binárias são frequentemente posicionadas no “fora” do campo de reconhecibilidade legítima.

Para além dessa análise estrutural, a filosofia de Gilles Deleuze aprofunda a crítica ao propor a ontologia da diferença subjacente à resistência contra tais mecanismos identitários. Deleuze desafia o primado da identidade ao afirmar que a diferença não é um desvio secundário em relação a alguma essência fixa, mas potência positiva e criadora em si mesma (Deleuze, 1968/1988). As categorias identitárias rígidas no campo das ciências sociais – como o binarismo de gênero que fundamenta a inteligibilidade cisheteronormativa – representam, nessa perspectiva, uma redução e captura da multiplicidade da diferença (Deleuze; Guattari, 1980/1995). Nossa cultura ocidental-moderna considera “insuportável” a ausência de identidades estanques, o que leva as instituições a criarem modelos normativos excludentes (Deleuze, 1992).

Sob a lente deleuzeana, porém, as vidas trans e não binárias não deveriam ser vistas como abjeções a

serem encaixadas à força em moldes preexistentes, mas como expressões de devires singulares que expõem a arbitrariedade desses moldes. Ao desestabilizarem as fronteiras identitárias hegemônicas, tais existências minoritárias instauram linhas de fuga que sinalizam a possibilidade de outra universidade – uma universidade que afirme a diferença em vez de anulá-la, abandonando a lógica da identidade fixa em favor de uma pluralidade de modos de ser. Isso implica uma crítica radical à normalização vigente: em vez de exigir que sujeitos (as, es) marginalizados (as, es) se adequem às normas para serem inteligíveis (como Butler denuncia pela via da violência ética), propõe-se desmontar a própria estrutura identitária que torna alguns (mas, mes) sujeitos (as, es) inteligíveis e outros (as, es) não (Butler, 2019).

Dessa forma, as contribuições de Deleuze complementam as de Foucault ao sugerirem que a verdadeira transformação institucional passa não só pelo questionamento dos mecanismos de poder, mas pela reconcepção ontológica da diferença – de modo a abrir caminho para que a universidade deixe de funcionar como aparelho de domesticação identitária e se reinvente como espaço que acolhe ativamente a diversidade irreduzível das existências humanas.

Após essas contextualizações e aportes epistêmicos, torna-se urgente que, para alcançar efetividade crítica e relevância social, a Psicologia Escolar assuma um posicionamento firme diante da violência normativa que sustenta a exclusão no ensino superior. Seu compromisso ético-político exige a transformação institucional em múltiplos níveis – do plano macro, ligado a políticas e instâncias de governança, ao plano micro, das práticas cotidianas e culturais. Tal compromisso demanda a transversalização de gênero, sexualidade, raça, deficiência e classe nos conteúdos de ensino e a recusa em relegar essas dimensões a notas de rodapé ou a disciplinas periféricas (Louro, 1997).

Uma universidade democrática é aquela que se reinventa continuamente a partir da pluralidade de existências, e não a que tenta encaixá-las em moldes predefinidos. Pesquisas recentes convergem ao indicar que a legitimação da presença de pessoas trans e não binárias requer reconhecimento administrativo, infraestrutura, currículo e políticas de permanência articuladas (Higher Education Policy Institute, 2024; Klinger, Miller & Tran, 2024). Integradas, essas dimensões confrontam a norma cisheteronormativa e contribuem para a construção de uma universidade plural.

Em síntese, integrar a teoria à contextualização da Psicologia Escolar no ensino superior denuncia que não basta admitir o (a, e) sujeito (a, e) nas instituições; é necessário transformar sistemas. A Psicologia Escolar, situada entre educação e saúde, dispõe de instrumentos conceituais e práticos para mediar esse processo de mudança. Ao fazê-lo, reafirma sua tradição crítica inaugurada por Patto (1990) e projeta relevância futura ao enfrentar os desafios impostos pela diversidade contemporânea. O percurso que vai da crítica adaptacionista às formulações sobre abjeção e exorsexismo não constitui um fim teórico em si, mas um instrumental para interpretar a realidade e nela intervir. Cabe à Psicologia Escolar, em diálogo com outros campos, assumir esse papel de mediação crítica, para que a educação superior deixe de reproduzir exclusões e se converta em espaço fértil onde a pluralidade de existências possa florescer.

Método

Para este estudo, foi eleito o instrumento de entrevista narrativa que consiste em uma técnica qualitativa que busca reconstruir experiências vividas a partir da perspectiva do sujeito, de modo a permitir que a fala da pessoa entrevistada se desenvolva com mínima intervenção de quem pesquisa. Seu objetivo central é compreender os significados atribuídos pelos participantes aos acontecimentos de sua trajetória, ao valorizar a espontaneidade, a subjetividade e a dimensão temporal da experiência (Jovchelovitch & Bauer, 2002).

A entrevista foi realizada com Lito, estudante trans não binário e neurodivergente, matriculado no curso de Psicologia de uma universidade privada do interior paulista, com 25 anos, branque, de classe média. A narrativa de Lito foi eleita por sua entrega generosa em partilhar a própria caminhada e pela potência que *elu*⁸ convoca ao iluminar essas questões.

Quanto aos aspectos procedimentais, a entrevista foi agendada previamente por meio de contato direto, em comum acordo sobre data, horário e local

8 Optou-se, neste texto, por empregar o pronome *elu* como forma de tratamento em linguagem não binária, utilizada por pessoas não binárias para expressar sua identidade de gênero para além do binarismo “ele/ela”. Trata-se de uma escolha ética e política de escrita, comprometida com o reconhecimento e com a autodesignação da pessoa entrevistada, evitando a imposição de marcas de gênero que não correspondam à forma como se nomeia e se apresenta.

virtual seguro. O encontro ocorreu em ambiente presencial, com duração aproximada de 90 minutos, sendo gravado em áudio mediante consentimento livre e esclarecido. O instrumento utilizado foi um roteiro semiestruturado de oito perguntas abertas, elaborado para favorecer a livre expressão da experiência.

A entrevista de relato oral consistiu em uma pergunta disparadora aberta, permitindo que a pessoa entrevistada discorresse livremente sobre o tema eleito. A pergunta disparadora utilizada foi: “Como tem sido a sua experiência de cursar o ensino superior como pessoa trans?”. A partir dessa questão inicial, o roteiro contemplou os seguintes tópicos: (a) trajetória educacional; (b) vivências de pertencimento e exclusão no ensino superior; (c) impactos da identidade de gênero e da neurodivergência no cotidiano acadêmico; (d) estratégias de permanência; (e) práticas de resistência. O roteiro serviu como guia, permitindo que novas questões emergissem da própria narrativa.

Realizou-se, posteriormente, a transcrição integral do material, preservando marcas de oralidade relevantes para a análise. O processo de escuta, transcrição e devolutiva foi conduzido com cuidado ético, e todas as falas foram validadas junto ao (à/ane) entrevistado. A análise foi feita de forma colaborativa e respeitosa, buscando manter o gesto político de falar com, e não sobre, a pessoa trans (Ferreira & Monteiro, 2022). Para proteger a identidade, o nome fictício Lito foi adotado, garantindo o anonimato e preservando a segurança de nosso narrador. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme parecer emitido na Plataforma Brasil (Número do Comprovante: 064935/2020).

Resultados e discussão

Lito inicia o seu relato se apresentando:

Meu nome é [Lito], sou uma pessoa trans não binária e neurodivergente. Estou no sexto semestre de Psicologia, minha segunda graduação. Fiz quatro anos de Direito antes de mudar. Sou professorie há quase dez anos – comecei a dar aula aos 17 e hoje tenho 26. Sou apaixonado por educação. Já estava na faculdade quando me reconheci como pessoa trans. (Lito, 2022, informação verbal)

Ao ingressar no curso de Psicologia, Lito já havia retificado todos os seus documentos, o que e livrou do trâmite do nome social. Esse dado, embora pareça

simples, revela um marcador de privilégio em relação a outras pessoas trans que, no mesmo curso, tiveram o nome social não reconhecido e foram expostas ao uso público do nome morto.

Antes de ingressar na Psicologia, Lito cursou quatro anos de Direito, mas precisou interromper a graduação. Embora também não se identificasse com a área, relata que o principal motivo para sua “saída/expulsão” foi a violência sistemática do ambiente: “um curso extremamente conservador, transfóbico e racista” (Lito, 2022, informação verbal).

Nesse contexto, formou um pequeno grupo com três colegas que também fugiam ao padrão da turma – eram as únicas pessoas negras e LGBTQIAPN+ da sala. Esse grupo era constantemente atacado, alvo de comentários e posturas hostis. Em diálogo com Louro (1997), o pertencimento não é dado, mas forjado por rotinas de normalização que fabricam a diferença; com Bento (2017), vemos que tal forja implica regimes de abjeção que tornam certos corpos reconhecíveis apenas como “desvios”. Aqui, essa gramática se manifesta no espaço universitário vivido por Lito.

Em consonância com as questões que abarcam a experiência de Lito, nosse narradore se refere ao momento em que em que precisou parar o curso de direito:

Durante a graduação em Direito, precisei interromper o curso para realizar minha transição e cuidar da minha saúde mental. Também não queria seguir na área, mas o principal motivo da evasão foi o ambiente profundamente conservador – marcado por transfobia, racismo e posturas neoliberais. “Era insustentável permanecer ali.

O ambiente não era acolhedor”.

(Lito, 2022, informação verbal).

No contexto universitário, essa dinâmica se reproduz na naturalização das punições simbólicas e concretas sofridas por pessoas LGBTQIAPN+, como os ataques e a marginalização relatados por Lito. Trata-se de uma pedagogia da punição que opera como exemplaridade: pune-se quem escapa às normas para manter em curso a moralidade hegemônica.

Não obstante, são as relações alternadas entre vigia-prisioneiros dos corpos que remetem à manutenção heterocisnormatividade nos espaços universitários que fazem com que o poder na forma de coerção continue a ser executado. Com o relato de Lito, aqueles que perseguem podem ser entendidos como os corpos

que foram bem-sucedidos no processo de docilização e domesticação. As formas de disciplinamento dos corpos, ao mesmo tempo em que aprisiona, promove esta postura de “vigia” dos jogos de verdade imposto pela realidade (Foucault, 2021).

O ingresso na Psicologia foi, para Lito, uma tentativa marcada pela dúvida, mas também pela curiosidade. Apesar da incerteza, encontrou no curso uma formação que articulava conhecimento teórico e transformação subjetiva: “em termos de construção do meu eu enquanto profissional, estou muito feliz com o que encontrei aqui (Lito, 2022, informação verbal).”

Nas avaliações, a recusa ao pronome neutro opera como sanção pedagógica e dispositivo de governo da permanência: “Se eu uso um pronome neutro numa resposta de prova tira ponto [...] eu já tô escrevendo sabendo que vou perder ponto [...] é uma ação política, de resistência.” (Lito, 2022, informação verbal). Em diálogo com a seção de linguagem, essa recusa configura barreira ao reconhecimento e normaliza pertencimentos (Reis & Pinho, 2016; Vilhas, 2024). As mesmas engrenagens de poder atravessam o currículo, como no ensino de Psicanálise: ao tratar de “Édipo”, “Electra” ou “função materna”, presume-se uma matriz binária e biologizante, apagando a pluralidade de arranjos familiares e experiências sexuais.

No sistema da universidade, fórmulas de tratamento binárias reencenam a não-pertença e funcionam como barreira de reconhecimento: “É ‘aluno e aluna’, não tem ‘alune’.” (Lito, 2022, informação verbal). As violências transfóbicas que Lito denuncia em sala de aula, seja pelas docentes e estudantes, reafirmam o discurso da opressão e deslegitimação de sua identidade, gerando sofrimento e indignação. Ao aproximarmos com a história dessa formação do ponto de vista do seu estatuto de ciência e profissão, vemos a reafirmação do modelo liberal de psicologia, em que trata os constructos de humanidade postos como algo unidimensional na visão de um pretense sujeito branco, eurocêntrico, heterossexual, cristão e de classe média (Patto, 1987).

A crítica aponta para um epistemicídio cotidiano (Ribeiro, 2017; Bento, 2006), em que saberes e corpos dissidentes são deslegitimados dentro do espaço universitário. Em vez de produzir deslocamentos, a formação mantém-se referida à normatividade cisgênero, mesmo quando se pretende progressista (Preciado, 2014; Butler, 2003).

Diante das exposições, no caso de pessoas não binárias, essas formas de manejo de poder como o

apagamento do uso de pronomes não binários, a recusa em reconhecer identidades que subvertam ou questionem a lógica binária nos registros acadêmicos e a ausência de políticas de permanência sensíveis às suas existências. Esses atravessamentos tornam urgente a necessidade de repensar o ensino superior a partir de uma ética da interseccionalidade e da diferença, que não apenas tolere, mas afirme a multiplicidade dos modos de existir e produzir conhecimento no espaço acadêmico.

No contexto acadêmico, essa dinâmica se atualiza por meio de currículos que ignoram as epistemologias dissidentes, da recusa institucional em reconhecer pronomes e nomes sociais e da escassez de políticas de permanência voltadas a corpos não binários. Tais práticas operam como filtros simbólicos e materiais que reafirmam o ideal de sujeito (a, e) universitário normativo, ao dificultar o pertencimento de quem escapa à norma e reiterar desigualdades estruturais sob o disfarce da neutralidade acadêmica.

Em diálogo com a seção de linguagem, a recusa da linguagem não binária funciona como barreira linguística ao reconhecimento, fazendo da linguagem uma tecnologia de (des)legitimação e gestão de pertencimentos (Reis & Pinho, 2016; Vilhas, 2024), em que corpos como o de Lito não são contemplados, sequer zelados em seu processo formativo. Há então uma violência ética, isto é, a ausência de zelo na gestão social das vidas também é um projeto arquitetado, pois tudo o que é não humanizável pode ser passível de violência (Butler, 2020). O descuido, ou esquecimento, neste caso, pode ser aproximado da construção de uma narrativa normativa para se transmitir o conteúdo em sala de aula – de modo a evocar o apagamento dos corpos trans. Neste sentido, Lito sente que isso acaba por minar outras possibilidades de aproveitar o curso, como:

Todos os dias sou lembrado de que não era para eu estar aqui. Se estou doente, evito vir: não tenho acesso a um banheiro seguro. Preciso planejar o quanto bebo de água, evitar o desconforto, calcular tudo. Já preferi o risco de infecção urinária ao estresse de entrar em banheiros binários. É um limite físico e simbólico imposto ao meu corpo. Já denunciei diversas violências que sofri enquanto pessoa trans, mas a coordenação não quis que eu levasse o caso à direção. A resposta foi do tipo: “nossa, que horrível”, e nada mudou.
(Lito, 2022, informação verbal)

Mesmo denunciando as violências transfóbicas que sofre, Lito observa muita resistência da universidade em realmente implementar mudanças. Bento (2011, pp. 555-556) aponta que: a “escola [...] funciona como uma das principais guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” sendo um fértil campo de disseminação do que a autora denomina de “engenharia de produção de corpos normais”. Nesse caso, a escola é uma tecnologia de gênero. Esse espectro segue inviabilizando a experiência dos corpos “inconformes” (Vergueiro, 2015), isto é, aqueles ditos “não-normais”.

A recusa institucional em nomear e enfrentar práticas transfóbicas – por docentes e trabalhadores – opera como tecnologia de deslegitimação e governa a permanência, produzindo impotência e sobrecarga cotidiana (Viana et al, 2022). No caso de Lito, o impulso de ampliar a participação é capturado por uma engrenagem de microexigências recorrentes – explicar pronomes, corrigir interlocutores, negociar linguagem, coreografar deslocamentos – que recalcula, dia após dia, o custo de permanecer. Em vez de responsabilização individual, situamos a questão no campo das políticas de acesso e permanência: o material empírico deste estudo se articula a disputas públicas por condições materiais, simbólicas e curriculares de dignidade (Vilhas, 2024). Nesse regime, a inexistência de banheiros acessíveis converte a rotina universitária em circuito de risco e retraimento, comprimindo presença, participação e aprendizagem.

Vemos isso, por exemplo, na ausência de banheiros acessíveis, que transforma a rotina universitária em um campo de tensão constante:

“Não. Eu não tenho um banheiro nessa faculdade. [...] Eu não posso lavar a minha mão [...] porque não posso entrar no banheiro compensa mais a infecção de urina [...] do que passar por todo o estresse e possíveis violências [...] só para fazer xixi (Lito, 2022, informação verbal).”

O campus não foi projetado para corpos dissidentes e qualquer possibilidade de adaptação enfrenta forte resistência. Lito afirma: “não espero que os espaços estejam prontos para mim, mas também não há abertura para mudanças... Tem que começar pelo mínimo, me dá um banheiro [...] ‘vai ter que construir’ – tira a placa.” (Lito, 2022, informação verbal).

A experiência explícita como a universidade opera como um espaço de regulação corporal e

subjetiva, em que as marcas da diferença são administradas como exceção (Foucault, 1979; Butler, 2003). Os cuidados que deveriam ser de responsabilidade institucional são deslocados para o campo da autogestão e do sofrimento silencioso.

Na esteira da discussão das violências que Lito reconhece no cotidiano do curso de Psicologia é quanto ao uso do pronome não binário:

E na primeira semana de aula eu já falei com todo mundo da minha sala: “gente, eu sou uma pessoa não-binária, eu uso pronomes neutros. Não sabe, não quer, vai dar piti por causa do pronome neutro, usa o masculino, tá tudo bem...”. Depois de três anos isso não é mais uma novidade. (Lito, 2022, informação verbal)

Essa experiência é relatada por Lito na medida em que narra o desrespeito pelo uso dos pronomes não binários, representada pela insistência de colegas de classe e docentes em usar a forma binária de linguagem. Essas atitudes invalidam a existência de Lito. Ao aproximarmos este trecho com as premissas de Butler (2018; 2019) sobre o conceito de vulnerabilidade, vemos que quanto menos inteligível pela sociedade um corpo é, mais precário ele poderá ser tornar pela ausência de ações que poderão corresponder ao cuidado que viver e se tornar humano demanda, como aponta Lito (2022, informações pessoais): “Mas se eu uso um pronome neutro numa resposta de prova tira ponto [...] eu já tô escrevendo sabendo que vou perder ponto [...] é uma ação política, de resistência”.

Essa precariedade no reconhecimento de corpos não inteligíveis consistirá, especialmente, nas formas discursivas com que serão empreendidas ações para aquela pessoa – seja pelo esquecimento do pronome, pela ausência de banheiros, ou currículo escolar heterocisnormativo. Todas essas ausências denunciadas, do ponto de vista de uma ética da vida (Butler, 2020), dizem no ordenamento social das relações que corpos trans não são passíveis de reconhecimento e, com isso, de cuidado, de zelo ou atenção. Mostram-se, com isso, contradições de ações com um curso que, em tese, prega o acolhimento.

As violências citadas envolvem não apenas os processos de negligência explícitos com nosse narrador, mas também sutis: do uso inadequado do nome e pronomes até o modo como docentes ensinam conteúdos que reafirmam normas cisheteronormativas.

Essa negligência é uma das formas pelas quais a universidade reafirma sua função normativa e disciplinadora, mesmo sob o discurso da diversidade. “A responsabilidade é sempre nossa [...] a coordenadora do curso vem perguntar ‘como posso te ajudar?’ eu falo ‘quero um banheiro’... cadê meu banheiro?” (Lito, 2022, informação verbal). Deste modo, o sofrimento é coletivizado, mas a responsabilização segue individualizada, deslocando a crítica para o campo do incômodo e não da estrutura.

Faz-se mister destacar nessas exposições que Lito fez várias tentativas, dentre elas, a de enviar e-mails se apresentando no início do semestre: “Eu sou sempre a pessoa chata que tem que lembrar [...] eu preciso parar de estudar para lembrar as pessoas cis que pessoas trans existem” (Lito, 2022, informação verbal). Todavia, o retorno que Lito tem é baixo, isso quando a pessoa que administra a disciplina responde. Até nesse momento, Lito denuncia a realidade que vive no ensino superior, mas há outro elemento que elege no discurso – as experiências que considera integrativas neste cenário:

Tem uma única professora que eu sinto realmente estar do meu lado, que é a D. A única professora na universidade inteira que para pra me ouvir. Que realmente se importa em me tratar com o mínimo de dignidade e respeito. Sim, sabe, é a única professora que não teve uma resposta... eu acho que vou até usar uma palavra agressiva... quando eu pontuo transfobia ou qualquer outra coisa durante a aula. A D. é a única professora que, quando eu comentei, se propõe a me ouvir. A única que se propôs a me ouvir até então e tudo mais. Ela foi uma pessoa que também me acolheu muito. Ela, sabe, fez com que o encontro durante a maior parte da pandemia fosse o ambiente que eu tinha de socialização minimamente. Ela fala ativamente sobre eu existir enquanto pessoa não binária naquele grupo. Ela fez adaptações no artigo todo relacionado a isso, não só para falar de mim... Mas também ela optou por não usar o masculino genérico o tempo inteiro. Ela usou umas escolhas políticas nesse sentido e provocadas pela minha existência naquele espaço. Ela falou que começou a questionar essas coisas porque eu tava ali trazendo essa realidade para os encontros... (Lito, 2022, informação verbal)

Além disso, Lito pontua que o estágio que faz também é um local integrativo:

Na instituição onde eu estou fazendo estágio, a gente tem uma exceção da regra, que é um banheiro para

todo mundo, sem demarcação de gênero. É a única instituição escolar que eu já entrei na minha vida que tinha isso, a primeira, sabe. A regra mesmo é o que acontece aqui, de simplesmente não ter. E não é só não ter, porque não ter é esperado pela estrutura, tudo já foi construído e pensado. Eu não tô esperando que todos os lugares que eu chegue estejam preparados já para o meu corpo. Eu sei que na maioria dos lugares eu vou precisar trabalhar para que isso aconteça. Mas tem muita resistência para qualquer mudança. (Lito, 2022, informação verbal)

A cena do banheiro para todo mundo no campo de estágio desloca a matriz binária do espaço e mostra que o reconhecimento pode ser materialmente organizado (Reis & Pinho, 2016; Bortolini, 2011; 2012). No *campus*, porém, a inexistência de banheiros acessíveis governa a permanência por microviolências: “Não. Eu não tenho um banheiro nessa faculdade... compensa mais a infecção urinária [...] só para fazer xixi.” e “vai ter que construir’ – tira a placa.” (Lito, 2022, informação verbal)

Adotamos aceitação ativa (Amaral, 1992) para nomear práticas que deslocam a norma na interação concreta – ajustar linguagem, pronomes, procedimentos e fluxos – em vez de “incluir” corpos dissidentes adaptando-os à racionalidade disciplinar. Num cenário em que dispositivos de disciplinamento configuram segregação de quem escapa ao programa binário, a aceitação ativa opera como estratégia de enfrentamento e não como verniz de tolerância.

No caso analisado, a professora D. reconfigura percepção e ação pedagógica ao interagir com Lito, compondo esse movimento. Contudo, o mesmo campo institucional produz custos e retaliações, inclusive para aliadas: “Sabe, eu não tenho como saber... mas eu fico curioso como as pessoas que me defendem acabam não ficando por aqui [na universidade]... porque tem retaliação, tem perseguição de quem insiste, tem demissão de quem insiste, convenientemente, todas as pessoas que se colocam contra a transfobia estrutural, curiosamente, são proibidas de estar aqui.” (Lito, 2022, informação verbal).

Vemos nessa cena o quanto as ações dirigidas para manter as pessoas que são atribuídas como “reconhecidas pela moral” são estruturalmente arquitetadas para além dos processos de violência e segregação de pessoas trans, mas também é dirigida para toda e qualquer pessoa que se sensibilizar com a questão. É

como se, de alguma maneira, o mesmo programa de castigo e punição se dirigisse para aquelas pessoas que agem de modo integrativo.

Dentre os engendramentos nas formas de administração do poder e manutenção da heterocisnormatividade, Lito realiza algumas estratégias para (re)existir no espaço universitário. Lito conta que há mais de um ano tenta fundar um núcleo de estudos sobre sexualidade e gênero. A iniciativa começou com outros estudantes, mas, com o tempo, ficou sozinho na proposta. A professora D., que apoia politicamente a pauta, ajuda nos bastidores, mas evita se expor porque já sofreu perseguições institucionais.

A solidão nessa tentativa revela não apenas o esvaziamento das políticas de permanência, mas também o isolamento que recai sobre corpos dissidentes que se organizam politicamente. Criar um espaço minimamente seguro e menos violento exige esforço contínuo diante de uma estrutura que produz resistências institucionais à mudança (Foucault, 1979; Butler, 2003).

Lito questiona a ausência completa de pessoas trans entre funcionárias da universidade – seja no corpo docente, na limpeza, na secretaria ou na portaria. Apesar disso, relata ser frequentemente convidado a falar sobre o mercado de trabalho para pessoas trans. Essa presença pontual, restrita ao discurso e à representatividade simbólica, desvela o uso instrumentalizado de sua identidade. Como aponta: “não adianta me chamar para falar do mercado de trabalho se não contratam pessoas trans na universidade” (Lito, 2022, informação verbal).

A crítica de Lito sinaliza um modo de funcionamento institucional que tolera a diversidade como performance, mas resiste à sua materialização em práticas concretas. O corpo trans vira símbolo, mas não sujeito de pertencimento:

No cotidiano narrado por Lito, permanecer na universidade significa administrar escolhas forçadas entre formas de violência e desgaste:

“é uma escolha que eu faço [...] não é uma escolha real”. Esse cálculo diário de energia e tempo para “corrigir as pessoas [...] pra fazer o básico, eu tenho que gastar com isso” convive com a percepção de que “eu tô vindo pra sofrer violência. Porque eu não tô indo pra aprender, eu tô indo pra sofrer violência” (Lito, 2022, informação verbal)

A permanência, nesse contexto, não é movida pela paixão, mas pela teimosia: “não tem mais a força do ódio para me mover. A paixão da Psicologia não dá conta. É pura teimosia: “Eu preferiria fazer [a entrevista] em qualquer lugar, menos na faculdade [...] eu também tento reforçar para mim mesmo que eu tenho direito de estar aqui [...] tenho o direito de existir nesse espaço” (Lito, 2022, informação verbal).

Em chave discursiva foucaultiana, a universidade não se apresenta como “espaço democrático”, mas como dispositivo que, por meio de enunciados, rotinas e avaliações, produz sujeito (a, e) e regula pertencimentos: instaura a norma, distribui lugares e governa a permanência pela microfísica do poder. Nesse arranjo, resistir deixa de ser exceção e torna-se condição mínima de seguir. O desejo de concluir a formação persiste, porém é comprimido por táticas disciplinares e microviolências ordinárias. No entrecruzamento entre sujeição e subjetivação, a trajetória de exclusões de Lito se reorienta como prática de si e gesto ético-político na Psicologia Escolar: “encontro nisso também um combustível para educar as pessoas de uma forma diferente da que eu queria ter recebido e não recebi.” (Lito, 2022, informação verbal).

A escolha pela Psicologia Escolar não se restringe a uma disciplina, mas envolve o desejo de atuar sobre o espaço educativo como um todo. Para Lito, é nessa atuação crítica e situada que se abre a possibilidade de construir escolas em que o dispositivo da binariedade não seja um regulador para sujeito (a, e) que, como ele, foram silenciadas desde cedo. Em chave butleriana, a permanência relatada por Lito não se apoia em políticas institucionais de cuidado, mas em reiterações desviantes das normas – ações performativas de resistência – que, ao repetirem de outro modo gênero, linguagem e usos do corpo, deslocam o reconhecível e abrem brechas precárias de existência (Butler, 2003). Tais ações são ambivalentes: produzidas no e pelo poder, enfrentam sanções e, ainda assim, resignificam os termos do pertencimento.

Diante do exposto, as ações performativas de resistência se enunciam quando Lito reivindica banheiro “para todes”, exige ser chamado pelo nome/pronome corretos mesmo sob risco de penalização e permanece como gesto político. Cada ato reencena a norma e a desloca, mostrando que a permanência não se sustenta (ainda) em políticas institucionais de cuidado, mas nessa trama de reiterações desviantes que produz reconhecimento e alarga – ainda que

provisoriamente – as fronteiras do que pode existir como estudante na universidade. Ouvir Lito não é “dar voz”, mas reconhecer que sua enunciação opera como reiteração desviada das normas – um ato performativo de resistência que desloca o que conta como legítimo e abre brechas de existência. Nessa chave, as trajetórias de corpos dissidentes deixam de ocupar a periferia do testemunho e se afirmam como produção de saber e práticas de existência, pensamento e invenção no interior da universidade, ainda que sob risco e precariedade.

À Guisa das Considerações Finais

Posto o objetivo desta pesquisa – compreender a experiência de pessoas trans e não binárias no ensino superior por meio de um estudo de caso – tornou-se possível acessar quadros de violência que atingem sujeitos cujas existências divergem da cisheteronormatividade. As narrativas analisadas desvelaram processos de segregação que seguem uma arquitetura de estereótipos ancorados em uma subjetividade binária de gênero.

O relato de Lito não se encerra nas situações aqui descritas. Há elementos que exigem novos estudos, capazes de aprofundar particularidades da relação entre identidades dissidentes e o acesso ao ensino superior. Recomenda-se, para futuras investigações, o mapeamento de estudantes trans e não binários em cursos de graduação e pós-graduação, a fim de ampliar a compreensão do fenômeno e descrever tanto o perfil quanto a realidade situacional dessa população.

Como implicações práticas – entendidas como pistas de intervenção e não como checklist ou receituário – o estudo aponta a necessidade de: (i) efetivar nome e pronome autodeclarados em sistemas, turmas e avaliações; (ii) organizar banheiros sem marcação de gênero e acessíveis; (iii) revisar currículo formal e oculto, bem como orientar o ambiente virtual de ensino para que a linguagem não funcione como sanção; (iv) sustentar formação continuada de docentes para manejo de violências e reconhecimento da diversidade; (v) assegurar apoio psicossocial e canais de denúncia com proteção contra retaliação; (vi) co-produzir com estudantes trans e não binários critérios públicos de acompanhamento da permanência.

À Psicologia Escolar cabe fortalecer práticas institucionais de escuta, formação crítica em gênero e sexualidade, e atuação interdisciplinar junto a gestores, docentes e estudantes, posicionando-se como

agente de transformação e não de ajuste normativo. Assim, desloca-se o ônus da adaptação do indivíduo (a, e) para os arranjos institucionais que produzem reconhecimento ou exclusão. Tais ações não apenas viabilizam a permanência de corpos dissidentes, mas também instauram deslocamentos ético-políticos que tornam a universidade espaço mais democrático, plural e comprometido com a justiça social.

Referências

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Disponível em: <https://www.edinburghuniversitypress.com/book-the-cultural-politics-of-emotion.html> Acesso em: 20 set. 2025.
- Benato, R; Fraser, J; White, F R. (2024). Getting beyond peeing and pronouns: living non-binary gender in higher education. *Journal of Gender Studies*, v. 33, n. 5, 698-710. DOI: <https://doi.org/10.1080/09589236.2024.2334067> Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09589236.2024.2334067>. Acesso em: 18.ago.2025
- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bento, B. (2017). *Transviad@s: gênero, sexualidade e Direitos Humanos*. Salvador: EDUFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23688> Acesso em: 20 set. 2025.
- Bento, B. (2021). *A diferença deseduca*. Salvador: Devires. Disponível em: <https://devires.com.br/livros/a-diferenca-deseduca> Acesso em: 20 set. 2025.
- Bisinoto, C.; Marinho-Araújo, C. M.; Almeida, L. (2011). Psicologia escolar no Ensino Superior: um campo de atuação em construção. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 15, n. 2, 279–288. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pee/a/5kDf67HPxnbmM7tY2V9jTxD> Acesso em: 18 set. 2025.
- Brasil (2010). Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 20 set. 2025.
- Brasil (2016). Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm Acesso em: 20 set. 2025.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019). *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: n-1 edições / Crocodilo Edições.
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019). *Violência, luto e política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2020). *A força da não violência*. São Paulo: n-1 edições.
- Caldas, L. V. (2009). *Psicologia escolar: a atuação crítica nas instituições educacionais*. Vozes.
- CNJ (2018). *Provimento nº 73*, de 28 de junho de 2018. Dispõe sobre a averbação da alteração do prenome e do gênero no registro civil de pessoas transgênero. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2687> Acesso em: 20 set. 2025.
- Creed, B. (2007). *The monstrous-feminine: film, feminism, psychoanalysis*. London: Routledge. Disponível em: <https://www.routledge.com/The-Monstrous-Feminine/Creed/p/book/9780415908214> . Acesso em: 20 set. 2025.
- Dechants, J. et al. (2024). Mental health of nonbinary and transgender college students: associations with campus climate and policies. *Journal of Adolescent Health*, v. 74, n. 1, p. 91-98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.07.006> Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31992489/> . Acesso em: 20 set. 2025.
- Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: an analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Routledge. Disponível em: <https://www.routledge.com/Purity-and-Danger/Douglas/p/book/9780415289955> Acesso em: 20 set. 2025.
- Durães, S. J.; Bastos, L. B.; Santos, S. A. (2020). Acolhimento de pessoas trans no ensino superior: entre a invisibilidade e o direito à educação. *Revista Psicologia e Educação*, São Paulo, v. 53, n. 2, 19–32. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020v53i2p19-32>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51988> Acesso em: 18 set. 2025.

- Ferreira, J. P.; Monteiro, A. M. (2022). Corpos dissidentes no espaço acadêmico: tensões e deslocamentos. *Revista Veras*, São Paulo, v. 13, n. 1, 99–114. DOI: <https://doi.org/10.30612/veras.v13i1.16054>. Disponível em: <https://revista.veras.org/ojs/index.php/veras/article/view/16054> Acesso em: 18 set. 2025.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2021). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 6. ed. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.
- HEPI (2024). *Trans and non-binary students in higher education: experiences and challenges*. Oxford: Higher Education Policy Institute. Disponível em: <https://www.hepi.ac.uk/2024/01/15/trans-and-non-binary-students-in-higher-education> Acesso em: 20 set. 2025.
- Klinger, J.; Miller, A.; Tran, N. (2024). The state of trans students in higher education. *LGBTQ Policy Journal*, v. 14, 33–49. Disponível em: <https://lgbtq.hkspublications.org> Acesso em: 20 set. 2025.
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: an essay on abjection*. New York: Columbia University Press. Disponível em: <https://cup.columbia.edu/book/powers-of-horror/9780231053471> Acesso em: 20 set. 2025.
- Lima, M. B.; Torres, T. (2023). Exorsexismo e identidades não binárias. *Revista de Estudos de Gênero*, Florianópolis, v. 31, n. 2, 88–107. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92611>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/92611> Acesso em: 18 set. 2025.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Meneses, S. (2023). Violências contra estudantes LGBTQIA+ na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, n. 189, 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147159>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7159> Acesso em: 18 set. 2025.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Preciado, B. (2014). Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. *Portal Fórum*. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/06/beatriz-preciado-desprivatizar-o-nome-proprio-desfazer-ficcao-individualistah/> Acesso em: 18 set. 2025.
- Reis, N.; Pinho, R. (2016). Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, 7–25. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7045>. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em: 18 set. 2025.
- Ribeiro, Djamilia (2017). *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte (MG): Letramento.
- Supremo Tribunal Federal (2019). *ADO 26/MI 4.733*, julgamento em 13 de junho de 2019. Equipara a LGBTfobia ao crime de racismo. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br> Acesso em: 20 set. 2025.
- Vergueiro, V. (2015). *Por Inflexões Decoloniais de Corpos e Identidades de Gênero Inconformes: Uma Análise Autoetnográfica da Cisgeneridade como Normatividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Viana, C. P.; Delgado, I. M.; Rosa, A.; Neves, V. R.; Siqueira, L D'e (2022). A vivência de estudantes transgênero na universidade. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 35, 1–8. Disponível em: DOI: 10.37689/actape/2022AO019666 Acesso em: 23 ago. 2025.
- Vilhas, J. (2024). Não binariedade, linguagem não binária e transfeminismo no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 72, e247201. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202400720001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/9c3TcBc9jxjGXMrxZLDTWgh/?format=html&lang=pt> Acesso em: 10 set. 2025.
- Williams Institute (2025). *LGBTQ+ students in higher education*. Los Angeles: UCLA School of Law. Disponível em: <https://williamsinstitute.law.ucla.edu> Acesso em: 20 set. 2025.

Recebido em 10/05/2025

Aceito em 22/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS, POLÍTICAS E PERMANÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA. ENTREVISTA COM CYNTHIA BISINOTO

Thalita Catarina Decome Poker¹; <https://orcid.org/0000-0001-5123-0509>

Cecília Pescatore Alves²; <https://orcid.org/0000-0002-6061-0180>

Ângela Fátima Soligo³; <https://orcid.org/0000-0001-7056-6649>

Resumo

A crescente diversidade estudantil nas universidades brasileiras, impulsionada por políticas públicas de democratização do acesso, tem redefinido o campo de atuação da Psicologia Escolar e convocado novas práticas no âmbito da educação superior. Neste artigo, as autoras discutem os sentidos, desafios e potencialidades dessa área – a partir de uma entrevista com a Prof^{ta} Dra. Cynthia Bisinoto, referência nacional na Psicologia Escolar Universitária — concebida como acontecimento discursivo, político e analítico. As reflexões produzidas nesse diálogo atualizam o debate sobre o papel da psicóloga escolar diante das desigualdades estruturais, do sofrimento psíquico e das políticas de permanência estudantil. Articulando pesquisa, prática e gestão, a análise enfatiza três dimensões principais: a formação e a valorização de profissionais para atuação no ensino superior; a ampliação das práticas psicológicas para esferas institucionais e de gestão universitária; o compromisso ético-político com a diversidade e a interseccionalidade. As autoras argumentam que a Psicologia Escolar pode e deve (re)existir na universidade como prática crítica, coletiva e transformadora, comprometida com o cuidado, a equidade e os direitos educacionais.

Palavras-chave: educação superior, psicologia educacional, saúde mental, inclusão social, interseccionalidade.

Reflections on practices, policies, and persistence in Brazilian higher education Interview with Cynthia Bisinoto

Abstract

The increasing diversity of the student population in Brazilian universities, driven by public policies aimed at democratizing access, has redefined the scope of School Psychology and demanded new practices within higher education. In this article, the authors discuss the meanings, challenges, and potentialities of this field based on an interview with Professor Cynthia Bisinoto — a national reference in university-based School Psychology — conceived as a discursive, political, and analytical event. The reflections emerging from this dialogue update the debate on the role of the school psychologist in the face of structural inequalities, psychological distress, and student retention policies. By articulating research, professional practice, and institutional management, the analysis highlights three core dimensions: the training and professional recognition of psychologists working in higher education; the expansion of psychological practices to institutional and managerial domains; and the ethical-political commitment to diversity and intersectionality. The authors argue that School Psychology can and must (re)exist within the university as a critical, collective, and transformative practice, committed to care, equity, and educational rights.

Keywords: higher education, educational psychology, mental health, social inclusion, intersectionality.

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP - Brasil; catarinadecome@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP – São Paulo – SP - Brasil; cpescatore@uol.com.br

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP - Brasil; soligo@unicamp.br

Reflexiones sobre prácticas, políticas y permanencias en la educación superior brasileña
Entrevista con Cynthia Bisinoto

Resumen

La creciente diversidad del estudiantado en las universidades brasileñas, impulsada por políticas públicas de democratización del acceso, ha redefinido el campo de la Psicología Escolar y ha exigido nuevas prácticas en el ámbito de la educación superior. En este artículo, las autoras analizan los sentidos, desafíos y potencialidades de este campo a partir de una entrevista con la profesora Cynthia Bisinoto — referente nacional en Psicología Escolar universitaria — concebida como un acontecimiento discursivo, político y analítico. Las reflexiones surgidas de este diálogo actualizan el debate sobre el papel de la psicóloga escolar ante las desigualdades estructurales, el sufrimiento psíquico y las políticas de permanencia estudiantil. Mediante la articulación entre investigación, práctica profesional y gestión institucional, el análisis destaca tres dimensiones centrales: la formación y valorización de profesionales para actuar en la educación superior; la ampliación de las prácticas psicológicas hacia esferas institucionales y de gestión universitaria; y el compromiso ético-político con la diversidad y la interseccionalidad. Las autoras sostienen que la Psicología Escolar puede y debe (re)existir en la universidad como una práctica crítica, colectiva y transformadora, comprometida con el cuidado, la equidad y los derechos educativos. *Palabras clave:* educación superior, psicología educacional, salud mental, inclusión social, interseccionalidad.

Nas últimas décadas, políticas públicas de democratização do acesso — como o REUNI e a Lei de Cotas (BRASIL, 2012) — transformaram profundamente o ensino superior brasileiro, modificando o perfil discente e tensionando as estruturas universitárias. Estudantes historicamente excluídos — negros(as), indígenas, pessoas com deficiência, oriundos(as) de escolas públicas e de primeira geração universitária — passaram a ocupar, de modo mais expressivo, os espaços acadêmicos, tornando visíveis desigualdades que ultrapassam o ingresso e atravessam a permanência.

A criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a ampliação de ações psicossociais promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) consolidaram a permanência como dimensão estratégica da educação superior. No entanto, os efeitos da pandemia de Coronavírus Disease 2019 (COVID-19) e as condições precárias de financiamento ampliaram o sofrimento psíquico de estudantes, docentes e técnicos(as), exigindo uma reconfiguração ética e política das práticas institucionais de cuidado.

Nesse cenário, a Psicologia Escolar é convocada a (re)pensar seus lugares e funções. Tradicionalmente vinculada à educação básica, a área vem se expandindo para o ensino superior, desafiando modelos individualizantes e práticas adaptacionistas.

Autoras como Patto (1984) e Guzzo et al. (2010) já defendiam que a Psicologia Escolar deveria ultrapassar o diagnóstico das dificuldades individuais para atuar

sobre as condições institucionais que as produzem. No contexto universitário, esse deslocamento implica compreender o sofrimento e o fracasso acadêmico não como falhas pessoais, mas como efeitos de desigualdades históricas e estruturais.

O presente artigo propõe discutir, à luz das reflexões da Prof^a Dra. Cynthia Bisinoto, os sentidos, desafios e potências da (re)existência da Psicologia Escolar na universidade pública brasileira. A entrevista que compõe este estudo foi concebida como acontecimento discursivo e político, no qual se entrelaçam experiências de pesquisa, prática e gestão. Mais do que um testemunho, trata-se de um gesto analítico que desvela como a Psicologia Escolar pode articular cuidado, interseccionalidade e transformação institucional.

A relevância deste trabalho assenta-se em três dimensões: (1) contribuir para o reconhecimento da Psicologia Escolar como campo emergente na educação superior; (2) oferecer subsídios teórico-práticos à formação e valorização de profissionais que atuam nesse nível de ensino; (3) reafirmar o compromisso ético-político da área com a equidade, a diversidade e os direitos educacionais. Assim, propomos refletir sobre como a Psicologia Escolar pode e deve (re)existir na universidade — não apenas acompanhando suas mudanças, mas provocando-as e orientando-as em direção a uma cultura de cuidado e justiça social

A Psicologia Escolar no Ensino Superior

A transição da Psicologia Escolar da educação básica para o ensino superior tem provocado reconfigurações epistemológicas e metodológicas significativas. No Brasil, esse movimento revela tanto a ampliação do campo quanto suas tensões históricas: de um lado, o reconhecimento crescente das dimensões psicossociais da permanência; de outro, a persistência de práticas individualizantes que reduzem o sofrimento estudantil a um problema de ajustamento (Pott, 2021).

Apesar dos avanços recentes, a literatura ainda apresenta uma lacuna teórico-metodológica importante: a atuação da(o) psicóloga(o) escolar⁴ na universidade continua sendo tratada de modo periférico, muitas vezes restrita a relatos de experiência ou a análises descritivas, sem a devida sistematização crítica (Marinho-Araújo, 2015; Marinho-Araújo, 2016; Figueiredo, 2021). Essa ausência não é neutra — reflete a própria desvalorização da Psicologia Escolar como campo de saber e intervenção no ensino superior, reproduzindo a lógica hierárquica que subordina o cuidado e o vínculo ao desempenho e à produtividade.

Grande parte das produções existentes se concentra nas questões de saúde mental, compreendidas como dimensão relevante, mas frequentemente isolada das discussões sobre diferença e desigualdade. Há escassa produção que articule sofrimento psíquico às experiências de raça, gênero, deficiência e classe, o que mantém invisíveis as condições interseccionais que atravessam o cotidiano universitário. Assim, ainda que o debate sobre saúde mental tenha ganhado centralidade, o campo demanda abordagens que reconheçam a diferença como eixo constitutivo da permanência — e não como variável adicional.

A maior parte das práticas segue centrada em atendimentos pontuais e clínicos, pouco articulados às políticas de permanência e gestão universitária (Marinho-Araújo, 2016). Nesse cenário, a Psicologia Escolar crítica reafirma a urgência de deslocar o foco

do indivíduo para as condições institucionais que produzem sofrimento e exclusão, defendendo uma leitura política da subjetividade e da aprendizagem (Patto, 1984; Guzzo et al., 2010). O enfrentamento das desigualdades de classe, raça, gênero, deficiência e sexualidade torna-se, assim, parte indissociável da atuação ética e pedagógica.

Em contextos internacionais, observa-se convergência com esse diagnóstico. Pesquisas europeias e latino-americanas indicam a necessidade de superar o paradigma psicocêntrico e investir em abordagens institucionais de promoção de saúde mental e bem-estar acadêmico, integradas às políticas de ensino e permanência (Franzoi et al., 2022). Tais experiências desvelam que a universidade é também um espaço de cuidado coletivo, onde a saúde mental não se reduz ao sofrimento, mas envolve pertencimento, vínculo e reconhecimento.

Outro eixo de reflexão refere-se à formação profissional. Apesar da expansão dos programas de pós-graduação em Psicologia, a formação ainda não contempla de modo consistente disciplinas e estágios voltados à atuação institucional no ensino superior (Bastos, 2015). Esse vazio formativo repete-se em escala global (Oakland & Farrell, 2014), deflagra a urgência de currículos que articulem epistemologias críticas, políticas educacionais e práticas de gestão universitária. Formar psicólogas(os) capazes de atuar nesse contexto implica compreender que permanência e saúde mental são dimensões estruturais da qualidade educativa e da justiça social.

Assim, a expansão da Psicologia Escolar para a universidade não constitui apenas um novo campo de atuação, mas uma transformação paradigmática: implica intervir nas condições institucionais que produzem sofrimento, desigualdade e exclusão, afirmando o cuidado como eixo ético e político da vida acadêmica.

Entrevista com Cynthia Bisinoto⁵

Professora da Universidade de Brasília (UnB) e psicóloga escolar com vasta experiência, Cynthia Bisinoto tem se dedicado à atuação e pesquisa em Psicologia Escolar no contexto do ensino superior, incluindo análises comparativas internacionais. Nesta

4 Optamos neste texto pela forma “psicólogas (as)” para explicitar a presença histórica majoritária de mulheres na área da Psicologia — profissão composta por mais de 90% de mulheres, segundo dados do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022) — e, simultaneamente, adotar uma linguagem inclusiva que contemple identidades de gênero diversas. O uso alterna o gênero gramatical sem hierarquizar, alinhando-se às diretrizes de escrita não sexista e à perspectiva crítica da linguagem como produtora de sentidos e de posições de sujeito (BUTLER, 1997; BENTO, 2017).

5 Entrevista realizada em julho de 2025, por meio de videoconferência, no âmbito do dossiê “Psicologia Escolar na Universidade”. A transcrição foi revisada pela entrevistada e retextualizada para o artigo.

entrevista, concedida às pesquisadoras Thalita Catarina Decome Poker e Cecília Pescatore Alves, Cynthia discute desde sua formação e trajetória profissional até questões atuais de políticas institucionais, gestão universitária, currículo e interseccionalidade. A transcrição a seguir reproduz integralmente o diálogo.

Thalita Catarina Decome Poker: Como foi, ao longo da sua formação e atuação profissional, o seu encontro com a Psicologia Escolar? E, principalmente, como se deu esse encontro tendo a Psicologia Escolar como eixo central do seu trabalho dentro da universidade – tanto no âmbito da atuação profissional quanto da pesquisa?

Cynthia Bisinoto: Então, eu me formei em Psicologia já tem um pouco mais de 20 anos. Sempre comento que, durante a faculdade, em praticamente todo trabalho ou atividade que eu podia escolher o contexto, eu optava por trabalhar na escola. Isso já mostrava a minha inclinação e interesse pela educação. Desde cedo, me aproximei da Psicologia Escolar de forma intencional na minha formação: busquei estágios e pesquisas nessa área, mesmo num contexto em que não havia muita oferta ou cultura de Psicologia Escolar no curso. Lembro que tive que insistir com professores e colegas para conseguir um estágio específico em Psicologia Escolar, pois não era uma demanda frequente dos alunos. Não foi o estágio mais fácil – foi bastante desafiador, até estranho em alguns aspectos –, mas não foi suficiente para minar meu interesse nem minha convicção sobre a contribuição da Psicologia no campo educacional. Depois disso, segui nessa trajetória: tive a oportunidade de trabalhar como psicóloga escolar na educação básica, em escolas de ensino fundamental e médio, por muitos anos. Mais adiante, fui atuar como psicóloga escolar numa faculdade, ou seja, acabei migrando para a educação superior na minha prática profissional. Essa vivência despertou ainda mais meu interesse em compreender e pesquisar a atuação de psicólogos no âmbito do ensino superior. Tanto que, quando ingressei no doutorado, decidi investigar justamente as(os) psicólogas(os) que trabalham em universidades aqui no Brasil. Fiz também um estágio de doutorado sanduíche em Portugal, onde pude conhecer de perto como esses serviços são estabelecidos lá – nas universidades, institutos politécnicos –, bem diferente do que tínhamos aqui na época. Então, minha aproximação com o tema da Psicologia Escolar no ensino superior foi se dando assim: primeiro pela prática profissional e depois pela pesquisa acadêmica.

Após o doutorado, já como professora na Universidade de Brasília, surgiu a chance de acompanhar de perto a nossa equipe de psicólogos escolares na universidade. Aqui na UnB nós temos um serviço que, tradicionalmente, era chamado de “Serviço de Orientação Universitária” – um nome que aparece em diferentes universidades, embora hoje ele tenha outra nomenclatura e configuração. Eu atuei na coordenação desse serviço, o que me permitiu acompanhar o trabalho das profissionais – eram todas psicólogas, mulheres – e entender os desafios enfrentados. Atualmente, estou como diretora de uma unidade acadêmica (faculdade), então meu escopo de atuação se ampliou, mas continuo trazendo essa bagagem da Psicologia Escolar. Posso dizer que a UnB foi uma das pioneiras em ter um serviço de Psicologia Escolar institucionalizado no ensino superior. Logo no processo de expansão via REUNI, decidiu-se aqui que era importante ter psicólogos para dar apoio aos estudantes. Foi realizado concurso, as profissionais foram contratadas... mas, com o crescimento da universidade, isso se revelou insuficiente para a demanda. Hoje a UnB tem mais de 50 mil estudantes – é uma “universidade-multidão” – e o número de psicólogos escolares é o mesmo de 20 anos atrás (na verdade, até diminuiu com aposentadorias e vacâncias). Os desafios, portanto, são enormes, ainda mais considerando a diversidade de temas e demandas presentes atualmente entre os estudantes. Ou seja, o serviço pioneiro foi importante, mas não acompanhou quantitativamente nem qualitativamente a expansão da universidade e das necessidades estudantis.

Resumindo um pouquinho da minha trajetória: ela cruza esses caminhos de formação, pesquisa e gestão. Comecei me formando e já atuando na escola básica, depois atuei na universidade, pesquisei o tema no doutorado, e hoje, como gestora, tenho um olhar mais institucional – mas sempre integrando essas perspectivas. Em cada momento, fui olhando a questão por um ângulo diferente (como profissional de linha de frente, como pesquisadora, agora como gestora), mas acredito que todas essas experiências se complementam. Elas contribuem para o meu objetivo maior, que é ajudar a garantir processos formativos de qualidade para os estudantes na universidade, com equidade e apoio adequado.

Thalita Catarina Decome Poker: Então o seu interesse em atuar no ensino superior não foi por acaso ou conveniência, mas por uma preocupação genuína em trabalhar com estudantes nesse nível?

Cynthia Bisinoto: É verdade. Na época em que fui escolher meu caminho, o ensino superior não era exatamente um campo óbvio de atuação para psicólogos escolares – não estava no horizonte de todo mundo. Eu via algumas pesquisas sobre atuação de psicólogas(os) na educação superior, mas era algo incipiente. Ainda assim, eu tinha a convicção de que a Psicologia tem muito a contribuir com o processo educacional no nível superior e continuo acreditando firmemente nisso. Não que eu desvalorize as contribuições em outros contextos, mas notei que havia – e ainda há – uma lacuna: por muito tempo se considerou que Psicologia Escolar diz respeito quase exclusivamente à educação básica, e poucos olharam para a universidade. Tanto é que às vezes achamos que já existe muita produção, muita pesquisa sobre Psicologia Escolar no ensino superior... mas, quando vamos a fundo, vemos que não, na verdade há bem pouco. Isso acaba repercutindo na formação e no imaginário dos profissionais. Não é objetivo da maioria dos estudantes de Psicologia tornar-se “psicóloga(o) escolar de universidade”. Quando pensam em universidade, visualizam-se como pesquisadores(as) ou professores(as), não como psicólogos prestando serviço ao estudante e outros(as) atores(as) dentro da instituição. Então essa ideia ainda precisa ganhar corpo. E acredito que, se ganhar, terá reflexos importantes na formação e na presença desses profissionais no ensino superior.

Thalita Catarina Decome Poker: Faz sentido. Gostaríamos de abordar os desafios atuais. Considerando as mudanças pelas quais o ensino superior vem passando – democratização do acesso, políticas de cotas, novos perfis de alunos –, qual é a sua visão sobre a questão do cuidado, da atenção e do apoio ao estudante universitário hoje? Em que medida esses desafios estão mais acentuados agora e exigem olhares diferentes em comparação a anos atrás?

Cynthia Bisinoto: Essa pergunta é excelente e muito ampla. De fato, muita coisa mudou nos últimos anos. A entrada de um público cada vez mais diverso – impulsionada pelas políticas de acesso, como as cotas – traz desafios inéditos para a universidade: desafios de inclusão, de convivência entre pessoas de origens muito diferentes, de lidar com distintos hábitos de

estudo e com necessidades como conciliar trabalho e estudo, cuidar de familiares, entre outros. Tudo isso demanda um olhar novo da Psicologia Escolar. Eu costumo dizer: quando falamos em políticas de acesso e permanência, não podemos olhar apenas para o indivíduo, isoladamente. Ainda é muito forte a tendência de identificar um estudante com dificuldade e atribuir o problema somente a ele – “ah, ele não está dando conta, ele tem que se adaptar”. Sem dúvida, bolsas de apoio financeiro, por exemplo, são necessárias (muitos alunos precisam de condições materiais básicas para permanecer). Mas não é só disso que se trata. Com um público tão variado ingressando, a universidade precisa se adaptar também. Dou um exemplo concreto: recentemente, a UnB, novamente pioneira, fez um vestibular específico para pessoas com mais de 60 anos. Passamos a receber estudantes idosos em nossos cursos de graduação⁶. Isso mudou totalmente a dinâmica de sala de aula! Enquanto a maioria dos alunos jovens é super conectada e familiarizada com tecnologias digitais, esses estudantes *seniores* muitas vezes não têm a mesma intimidade com computadores, plataformas on-line, smartphones etc. Tivemos casos de alunos idosos que não conseguiam efetuar a matrícula *on-line* ou acompanhar materiais no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) porque nunca tinham lidado com essas ferramentas. Se a universidade olhar apenas individualmente, vai dizer: “o problema é do(a) aluno(a) idoso(a), ele(a) que aprenda a usar as tecnologias”. Mas isso seria ignorar uma questão institucional maior: que estratégias a universidade oferece para integrar esses novos perfis? Foi aí que desenvolvemos na faculdade em que atuo, por exemplo, um projeto de apoio entre pares: estudantes mais jovens tutorando e ajudando os(as) estudantes 60+ a se familiarizarem com a vida universitária contemporânea. Esses(as) monitores(as) organizam ações de orientação, rodas de conversa, ensinam desde acessar o *e-mail* institucional até se localizar no *campus*. Percebe como muda a abordagem? Não se trata de “consertar” o aluno, mas de adaptar a instituição e mobilizar recursos coletivos.

Esse é só um exemplo dentre muitos. De forma geral, eu vejo que hoje há uma compreensão maior, inclusive entre educadores e gestores, de que o(a)

6 A Universidade de Brasília (UnB) consolidou-se como uma das primeiras instituições públicas do país a adotar políticas de inclusão intergeracional, ofertando vagas específicas para pessoas idosas, em consonância com o Estatuto do Idoso e as diretrizes da Política Nacional de Educação Permanente.

estudante não deve ser visto(a) como “o problema” em si. Muitos(as) professores(as), coordenadores(as), técnicos(as) já entendem que as dificuldades dos(as) alunos(as) têm raízes amplas, que são pedagógicas, sociais, institucionais. E querem ajudar, buscam alguma intervenção, não simplesmente culpabilizam o jovem. Isso é um avanço importante – algo que a Psicologia Escolar crítica sempre defendeu: evitar a patologização e a culpabilização individual. Claro, ainda existe esse olhar individualizante, ele persiste e “muda de cara” conforme a época (antes culpava-se o(a) aluno(a) por “não aprender”; hoje pode ser por “não se adaptar as tecnologias”, por exemplo). Mas já conseguimos inserir nas discussões a ideia de que o contexto importa. Então, respondendo mais diretamente: os desafios de cuidado e apoio ao estudante universitário hoje estão muito mais evidentes e complexos, justamente por essa confluência de fatores. Questões que antes ficavam meio invisíveis, agora estão muito mais visíveis e desafiadoras. Temas como assédio, racismo, violência de gênero, LGBTfobia, saúde mental, todos eles ganharam visibilidade e chegam como demanda para a universidade – e, conseqüentemente, para a Psicologia Escolar na universidade. Por exemplo, a UnB foi pioneira nas cotas raciais, como mencionei; isso lá atrás não sabíamos exatamente como impactaria. Hoje vemos que não basta inserir alunos(as) negros(as), é preciso combater o racismo institucional, oferecer suporte psicopedagógico etc. Esses assuntos – políticas afirmativas, enfrentamento de preconceitos, apoio psicossocial – são relativamente novos nesse volume e intensidade dentro da universidade. Ao mesmo tempo, a saúde mental dos estudantes se tornou uma preocupação central. Há alta prevalência de depressão, ansiedade, que confirmam o que vivenciamos no dia a dia: nos últimos anos, especialmente com a pandemia de Covid-19, houve um agravamento do sofrimento psíquico entre estudantes, e não apenas entre eles. Crises emocionais, procura por atendimento psicológico, tudo isso aumentou significativamente. Então, temos que olhar para isso de maneira diferente do que fazíamos anos atrás. O contexto mudou e as respostas também precisam mudar. Outro ponto crítico: apesar do aumento das demandas, não houve uma expansão correspondente do número de profissionais de Psicologia nas universidades. Eu falei antes do caso da UnB, mas isso vale para muitas instituições – inclusive nas federais, onde agora é obrigatório ter setores de assistência estudantil, mas o quantitativo

de psicólogos, pedagogos, assistentes sociais etc., muitas vezes é insuficiente. E mesmo quando existem profissionais, nem sempre estão capacitados para lidar com certas pautas. Por exemplo, quantos gestores acadêmicos (pró-reitores, diretores) receberam formação para enfrentar um caso de racismo entre estudantes ou entre profissionais, ou para implementar uma política de saúde mental no *campus*? Essa defasagem entre demandas e recursos humanos é um dos grandes desafios atuais.

Cecília Pescatore Alves: Com certeza. Dentro desse contexto, a Psicologia Escolar pode contribuir de diversas formas. Retomando algo que você disse: não se trata só de atender individualmente, mas também de formular políticas institucionais com esse olhar. E aí entra a nossa terceira e última pergunta: pensando em perspectivas futuras da Psicologia Escolar na universidade – olhando para a próxima década, digamos – que mudanças você considera imprescindíveis para que a Psicologia Escolar continue relevante na graduação, na pós-graduação e na vida universitária como um todo?

Cynthia Bisinoto: Acho que você tocou num ponto que eu não abordei tanto ainda: a pós-graduação. A Psicologia Escolar tem dado menos atenção a esse segmento, e é algo para pensarmos também. Nos nossos programas de pós, de mestrado e doutorado, há também questões de saúde mental, de adaptação (especialmente para alunos(as) que vêm de outras regiões, outros países), de inclusão (há cotas na pós-graduação agora, por exemplo). Então, uma primeira mudança que considero importante é ampliar o foco da Psicologia Escolar para além da graduação, incluindo pós-graduação e até outras instâncias da universidade (extensão, residências estudantis etc.) – onde, claro, a atuação será diferente, mas igualmente necessária. Segundo, sem dúvida, ampliar o número e a capilaridade de psicólogas(os) escolares nos *campi*. Isso é básico: não há como implementar ações contínuas se tivermos equipes mínimas, sobrecarregadas. Precisamos de mais contratações, concursos específicos. E não só psicólogas(os): equipes multiprofissionais bem estruturadas na assistência estudantil e nos apoios pedagógicos. Esse é um campo de disputa política, inclusive – depende de financiamento, de prioridade dada pelas administrações universitárias e pelos governos. Mas eu diria que, estrategicamente, mostrar o impacto positivo que o apoio psicológico e psicopedagógico tem na permanência e sucesso acadêmico pode ajudar a sensibilizar

gestores(as) e sociedade para essa necessidade. Outro aspecto fundamental: fortalecer a formação das(os) psicólogas(os) para atuar na educação superior. Isso passa por inserir nos currículos de graduação em Psicologia conteúdos e práticas sobre esse campo – por exemplo, estágios em contextos universitários, disciplinas optativas que discutam educação superior, políticas educacionais, psicologia do(a) adulto(a) jovem etc. Também penso em formação continuada: cursos de especialização, residências multiprofissionais focadas em saúde mental e educação no contexto universitário. Hoje, quem atua nas universidades muitas vezes veio de uma formação generalista ou clínica e aprende “na marra” as especificidades do ambiente acadêmico. Precisamos profissionalizar mais esse percurso. Uma mudança que eu gostaria de ver é a Psicologia Escolar influenciando mais a gestão universitária. E aqui falo tanto da gestão administrativa quanto da gestão acadêmica. Penso, por exemplo, na formação de coordenadores de curso, chefes de departamento, diretores – em geral, colegas professores(as) que assumem cargos de gestão sem ter formação alguma para isso (além de sua vivência acadêmica). Eu mesma, hoje diretora, sinto o quanto minha bagagem de Psicologia Escolar ajuda a olhar para questões de relações interpessoais, dinâmica institucional, bem-estar de estudantes e servidores. Mas e aqueles gestores que não tiveram essa formação? Em que medida a Psicologia Escolar poderia contribuir para a formação e atuação desses gestores em diferentes níveis? Vejo aí uma frente importante: inserir princípios da Psicologia Escolar em programas de desenvolvimento de gestores universitários. Isso qualificaria a gestão e, indiretamente, traria ganhos para a qualidade da educação que oferecemos. Afinal, tudo na instituição “passa pelas pessoas”, não é? E se as pessoas que estão em cargos-chave se sentem despreparadas – e garanto, muitas se sentem –, a Psicologia pode oferecer suporte nessa constituição do gestor, tornando-o mais sensível e habilidoso para lidar com os desafios humanos da universidade. Também destaco a necessidade de atuação em rede. No futuro, imagino as(os) psicólogas(os) escolares universitárias(os) trabalhando em equipes interdisciplinares junto com pedagogos(as), assistentes sociais, médicos(as), enfermeiros(as), advogados(as) (nos casos de assédio, por exemplo), num esforço coletivo. As questões são complexas demais para uma profissão só dar conta. Então, a intersetorialidade dentro da universidade – juntar pró-reitoria de assuntos estudantis com núcleos de

saúde, com assessorias pedagógicas, com ouvidorias de direitos humanos – isso tudo precisa ser articulado, e o psicólogo escolar pode ter um papel de articulador. Vejo muitos núcleos trabalhando isolados; integrar essas ações potencializará os resultados. Por fim, acho que a Psicologia Escolar tem que manter e aprofundar seu compromisso político na universidade. Isso significa participar ativamente da elaboração e implementação das políticas de inclusão, das políticas de equidade racial, de gênero, acessibilidade etc. Significa gerar e usar pesquisas (os dados sobre saúde mental, sobre perfis dos alunos) para advogar por mudanças estruturais. E, claro, continuar ouvindo os estudantes – entendendo suas demandas emergentes. Se hoje falamos muito de saúde mental, pode ser que amanhã surjam outras pautas, e temos que estar atentos. Acredito que nos próximos dez anos, questões como tecnologia e educação (por exemplo, o impacto do ensino remoto/híbrido na aprendizagem e saúde mental), ou mudanças no mundo do trabalho (pré-ocupações dos alunos com empregabilidade, que geram ansiedade) serão cada vez mais centrais. A Psicologia Escolar deve evoluir incorporando essas dimensões também.

Resumindo, para a Psicologia Escolar permanecer relevante na universidade, ela precisa: ampliar sua presença (mais profissionais, mais espaços de atuação); qualificar sua formação; influenciar as políticas institucionais e a gestão; trabalhar de forma interdisciplinar; e manter o olhar crítico e comprometido com a inclusão e o bem-estar coletivo da comunidade acadêmica. Assim, ela se consolidará como um eixo indispensável na promoção de uma universidade verdadeiramente democrática e saudável.

Thalita Catarina Decome Poker: Excelente. Para finalizar, eu sempre gosto de perguntar: há algo que não abordamos e que você acha importante trazer?

Cynthia Bisinoto: Olha, talvez eu acrescentaria justamente esse ponto da gestão universitária que acabei mencionando agora há pouco. Falo isso porque, pela minha trajetória atual como gestora, percebo o quanto falta olhar pedagógico e psicológico na gestão. Eu não planejava virar diretora, foi algo que aconteceu na minha caminhada, mas vejo muitos colegas que assumem esses papéis meio “no escuro”. Então, eu diria que a Psicologia Escolar poderia explorar mais esse eixo: como contribuir na formação de gestores universitários, desde coordenadores de curso até reitores, para que tenham mais ferramentas no trabalho

com pessoas, nos processos de decisão que afetam a vida estudantil e dos(as) servidores(as), na condução de equipes etc. Isso, no fundo, é trabalhar preventivamente: se apoiamos os(as) gestores(as), eles(as) criam ambientes melhores, políticas mais humanas, e isso beneficia todo mundo – estudantes, professores(as), técnicos(as). Fora isso, acredito que tocamos nos principais pontos. E se já existe algo sendo feito nessa frente de gestão que eu desconheça, peço desculpas por não ter mencionado. Mas reforço: tudo na universidade é feito por pessoas e para pessoas, então não podemos esquecer do fator humano em nenhuma instância. Enfim, acho que era isso.

Thalita Catarina Decome Poker: Entendo seu ponto – trabalhar com a gestão talvez seja uma forma de aplicar aquele olhar interventivo e preventivo que a Psicologia Escolar Crítica tanto defende e valoriza. Agradecemos imensamente por ter aceitado conversar conosco. Suas colocações com certeza serão de extrema relevância e riqueza para este dossiê que estamos organizando com tanto cuidado.

Cynthia Bisinoto: Eu que agradeço a oportunidade e o cuidado em fazer esta conversa acontecer. Fico feliz que conseguimos realizar este encontro. Desejo muito sucesso na finalização do dossiê e mal posso esperar para ler todas as contribuições, assim que estiverem publicadas. Me coloco à disposição para outros momentos em que pudermos colaborar.

Thalita e Cecília encerraram a entrevista agradecendo Cynthia pela colaboração e disponibilidade

Breve Reflexão: o “Entre” Como Lugar do Acontecimento

O encontro não acontece no espaço interior de um dos dois, mas entre eles. É no “entre” que o mundo se faz presente.

(BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Vozes, 1974.)

A análise das narrativas sobre a presença da Psicologia Escolar na universidade não se restringe à ampliação de espaços de atuação, mas representa uma inflexão na própria compreensão do papel do cuidado nas instituições de ensino superior. Tal como propõe Buber, é no “entre” — no espaço relacional que se

cria quando duas presenças se disponibilizam — que essas narrativas ganham densidade e revelam que as políticas de acesso e permanência estão intrinsecamente ligadas à forma como a subjetividade, as relações e o modo como a universidade genealógicamente foram projetados organizam as possibilidades de existir e de aprender nesse espaço.

Os discursos de profissionais e pesquisadoras(es) demonstram que a Psicologia Escolar tem se afirmado como campo de mediação entre políticas de permanência, gestão universitária e experiências subjetivas. Esse movimento não ocorre sem tensões: entre o compromisso ético com o cuidado e a captura burocrática de suas práticas; entre a escuta e a normatização; entre o acolhimento e a demanda por produtividade. A atuação nesse entre-lugar requer inventar modos de resistência simbólica e institucional.

A expansão da Psicologia Escolar no ensino superior não tem produzido apenas novas frentes de trabalho, mas também novos modos de pensar dialeticamente as relações objetivas e subjetivas na universidade. O sofrimento não é interpretado como sinal de fragilidade, mas como sintoma de um modelo acadêmico que invisibiliza corpos e trajetórias dissidentes. Assim, o cuidado se redefine como prática política que questiona as fronteiras entre o normal e o patológico, o sucesso e o fracasso, o individual e o coletivo.

Por fim, o encontro com os enunciados da Cynthia Bisinoto reinscreve, mais uma vez, esse “entre” buberiano como lugar ético-político, em que escuta, presença e crítica se articulam para interrogar o modo como a Psicologia Escolar na universidade tem enfrentado o sofrimento acadêmico e produzido possibilidades de vida. Esse diálogo ecoa o que Patto (1984) e Guzzo et al. (2010) já denunciavam: o desafio da Psicologia Escolar é intervir nos modos de funcionamento das instituições, e não apenas responder às suas consequências. No contexto universitário, isso significa construir ações que ultrapassem o assistencialismo, articulando políticas de permanência, práticas de formação e dispositivos institucionais de escuta. É no “entre” — entre políticas e pessoas, entre discursos e práticas, entre o vivido e o possível — que a Psicologia Escolar na universidade desestabiliza naturalizações e reinscreve o cuidado como categoria central desse espaço.

Travessias Finais

O presente artigo buscou discutir os desafios e as potências da Psicologia Escolar na universidade à luz das transformações recentes do ensino superior brasileiro e das reflexões Cynthia Bisinoto. O percurso analítico sinaliza que o campo se encontra em um momento de redefinição de fronteiras, em que a diversidade estudantil e as políticas de democratização do acesso tensionam o modo como as instituições compreendem o cuidado, o pertencimento e a justiça social.

A Psicologia Escolar crítica reafirma, nesse contexto, que não se trata de ajustar sujeitos às instituições, mas de interrogar as próprias instituições, suas formas de poder e os regimes de verdade que as sustentam, para que reconheçam a pluralidade de corpos, histórias e saberes que as compõem. O foco desloca-se da correção individual para a invenção de práticas institucionais que integrem o cuidado como eixo ético, político e epistemológico da vida acadêmica.

Consolidar essa práxis implica ampliar a presença da Psicologia Escolar na pós-graduação, na formação de gestores(as) e nos processos decisórios, fortalecendo sua atuação institucional e coletiva. Trabalhar com e para as pessoas que constroem a universidade — estudantes, docentes, técnicas(os) e dirigentes — é afirmar o compromisso ético-político de produzir existência e conhecimento em condições de igualdade, dignidade e emancipação.

Referências

- Bastos, A. V. B. (2015). A formação do psicólogo escolar: desafios e possibilidades na pós-graduação. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 1, 117–125. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0191911. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7RgdDpQNYnTwLmpJmhyvXkQ> Acesso em: 8 nov. 2025.
- Bento, B. (2017). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bisinoto, C.; Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 67, n. 2, 33–46. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200004 Acesso em: 8 nov. 2025.
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 8 nov. 2025.
- Buber, M. (1974). *Eu e Tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.
- Conselho Federal De Psicologia (CFP) (2022). *Dados da profissão: psicólogas e psicólogos no Brasil – 2022*. Brasília: CFP. Disponível em: <https://site.cfp.org.br>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- Figueiredo, A. A. (2021). Psicologia escolar e políticas de permanência: entre o cuidado e o controle. *Revista Psicologia e Educação*, v. 50, n. 2, 155–170. DOI: 10.20396/psico.v50i2.8657410. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/8657410> Acesso em: 8 nov. 2025.
- Franzoi, I.G; Giangrasso, B; Chung, K. Y; Olsson, L; Bonfiglio, N. S; Sironi, E. (2022). Student Counseling Centers in Europe: A Retrospective Analysis. *Frontiers in Psychology*, v. 13, e894423. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894423>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.894423/full> Acesso em: 17 nov. 2025.
- FONAPRACE (2022). *Relatório nacional da pesquisa sobre saúde mental e condições de vida de estudantes das instituições federais de ensino superior*. Brasília: ANDIFES. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-Final-Pesquisa-Fonaprace-2022.pdf> Acesso em: 8 nov. 2025.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. Mitjás (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 17–29.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 33, n. 2, 199–211. DOI: 10.1590/1982-02752016000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HDQ9tQ6j8d6tpLjh6Yf3H3m/> Acesso em: 17 nov. 2025.

Oakland, T.; Farrell, P. (2014). International perspectives on training and practice in school psychology. In: JIMERSON, S. R. et al. (Eds.). *Handbook of international school psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/handbook-of-international-school-psychology/book229981>. Acesso em: 8 nov. 2025.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: Editora da USP.

Pott, E. B. T. (2021). A atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior: desafios e possibilidades. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 41, n. 101, 69–84. Disponível em: https://www.academiapsicologia.org.br/boletins/Boletim41_101.pdf Acesso em: 8 nov. 2025.

Recebido em 07/11/2025

Aceito em 22/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.