

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/idonline.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.