

# EsperançArte – uma proposta da Psicologia Escolar para o Ensino Superior

## EsperançArte – a School Psychology proposal for Higher Education

*Silvia Maria Cintra da Silva<sup>1</sup>*

*Camila Turati Pessoa<sup>2</sup>*

*Gustavo Antônio Rodrigues Leite<sup>3</sup>*

*Marlon de Oliveira Cunha<sup>4</sup>*

*Sofia D Agostino Mascarin<sup>5</sup>*

### RESUMO

Em estreita e profícua interlocução com a Educação, a Psicologia Escolar e Educacional tem adentrado o campo do Ensino Superior, notadamente neste século. Neste artigo apresentamos uma proposta de Estágio em Psicologia Escolar, com a participação de estagiárias/os dos cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia de uma universidade pública. O projeto, intitulado de EsperançArte, é voltado a ingressantes e propõe encontros permeados pela Arte, em que se discute a entrada na Universidade, a vida universitária, o compromisso social da profissão e outras temáticas relacionadas a esse momento. Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Psicologia Escolar em uma vertente crítica, essa proposta mostra-se como uma alternativa para o enfrentamento à

### ABSTRACT

In a close and productive dialogue with Education, School and Educational Psychology has been entering the field of Higher Education, notably in this century. In this article, we present a proposal for a School Psychology Internship, with the participation of undergraduate students from the Pedagogy and Psychology programs at a public university. The project, titled EsperançArte, is aimed at newcomers and proposes meetings permeated by Art, in which the entry into the University, university life, the social commitment of the profession, and other topics related to this moment are discussed. Grounded in Historical-Cultural Psychology and School Psychology from a critical perspective, this proposal emerges as an alternative to address dropout rates, as well as to provide attention and care for

<sup>1</sup> Psicóloga, com Mestrado e Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0834-5671>. E-mail: [silvia@ufu.br](mailto:silvia@ufu.br).

<sup>2</sup> Psicóloga, com Mestrado e Doutorado em Psicologia. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>. E-mail: [camila.pessoa@ufu.br](mailto:camila.pessoa@ufu.br).

<sup>3</sup> Graduando em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4804-5036>. E-mail: [gustavo.rleite@ufu.br](mailto:gustavo.rleite@ufu.br).

<sup>4</sup> Graduando em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3362-713X>. E-mail: [marlonoliv@ufu.br](mailto:marlonoliv@ufu.br).

<sup>5</sup> Graduanda em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6412-4594>. E-mail: [sofia.mascarin@ufu.br](mailto:sofia.mascarin@ufu.br).

evasão, a atenção e o cuidado com a permanência e a conclusão do curso, considerando-se as condições de alienação e as contradições postas pela sociedade capitalista e vivenciadas pelas/os universitárias/os em seu cotidiano.

students' persistence and course completion, considering the conditions of alienation and contradictions imposed by capitalist society and experienced by university students in their daily lives.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural; Ensino Superior; Estudantes.

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology; Higher Education; Students.

## 1 Introdução

[...] me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 1996, p. 71).

A universidade brasileira, de acordo com Chauí (2001, p. 13), traz as marcas que caracterizam a nossa sociedade, circunscrita pela preponderância do “espaço privado sobre o público [...] fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece.”

É necessário destacar que, nessa conjuntura, a universidade também exprime as contradições postas pela sociedade capitalista, absorvendo e expressando práticas que se coadunam com pressupostos neoliberais, com repercussões sobre o cotidiano acadêmico, como a formação de estudantes propriamente dita, a valorização da pesquisa - notadamente de determinadas áreas - em detrimento e separada da docência, o incentivo ao produtivismo, o aceno acrítico ao mercado etc.

Outro aspecto fundamental a ser considerado nesse panorama é o impacto da Lei de Cotas junto ao público do Ensino Superior 11 anos após sua implementação, pois embora tenha se mostrado “satisfatória em seus resultados e promoveu grande inclusão no acesso ao ensino superior público” (SENKEVICS; MELLO, 2022, p. 209), ainda são necessários mais estudos sobre a trajetória dessas/es estudantes, considerando-se a permanência, a evasão e a diplomação.

No bojo dessas candentes discussões, perguntamos: como a Psicologia Escolar e Educacional pode se posicionar de modo a enfrentar algumas dessas questões com o intuito de promover uma educação emancipadora?

Saviani nos lembra a condição para que se realize, segundo Marx,

a emancipação humana: Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (idem, p. 38). (SAVIANI, 2020, p. 7).

Porém, ainda segundo Saviani (2020), o alcance da emancipação humana não se dará de modo automático e espontâneo. O autor evidencia a centralidade da educação, na concepção gramsciana, considerando-se “a construção de uma nova hegemonia que conduza à plena emancipação humana” (p. 5). Esta é o alvo da práxis educativa, que “pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente” (idem, p. 10).

Assim, no presente artigo pretendemos apresentar uma proposta de Estágio Profissionalizante no Ensino Superior realizado junto ao corpo discente de uma Universidade Pública de Minas Gerais. O caráter interdisciplinar está presente por ser uma parceria entre as áreas de Psicologia e Educação, valendo-se de saberes da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, o que implica em um olhar ampliado ao papel da Universidade na formação profissional, aos processos da atividade de estudo, de ensino e das relações estabelecidas no contexto educacional.

Baseamo-nos nos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da constituição do sujeito, que ocorre necessariamente a partir das relações sociais e sem um caminho a ser traçado de antemão, mas por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, do acesso à cultura, o que nos circunscreve como candidatas/os ao processo de humanização. Nesse sentido, pensar a constituição do psiquismo da/o jovem adulta/o e a especificidade

do momento de ingresso no Ensino Superior está no bojo dessa intervenção. Entendemos a sociedade capitalista à qual pertencemos e os significados que o acesso a um curso de graduação pode permitir, ao possibilitar diferentes inserções laborais e vivenciais, tanto no contexto acadêmico como no contexto social mais amplo e é preciso atuar junto a esses determinantes.

Diante desse panorama propusemos um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar para estudantes da graduação em Psicologia e convidamos alunas/os do curso de Pedagogia de uma Universidade pública de Minas Gerais para comporem o grupo, que foi supervisionado por uma professora do curso de Psicologia e outra do curso de Pedagogia. Nessa direção, a intenção foi propor um espaço para, a partir de livre inscrição por ingressantes nesses cursos, realizarmos encontros para dialogarmos a respeito de temáticas que perpassam o ingresso na Universidade e que envolvem tanto a esfera dos estudos quanto o âmbito da vivência pessoal da/o aluna/o que agora pertence a esse novo nível de ensino.

Para tal, valemo-nos da Arte como importante produção humana e que nos permite aproximarmo-nos de sentimentos, emoções, historicidade e modos de ver e pensar o mundo para além da nossa realidade imediata. Como guia dos encontros e nomeando o grupo como “EsperançaArte” - em homenagem ao patrono da Educação brasileira Paulo Freire, recursos artísticos guiaram todo o processo dos encontros junto às/aos ingressantes no Ensino Superior e ainda nos momentos de supervisão entre docentes e estagiária/os.

Apresentaremos, então, nossos pressupostos a respeito do Ensino Superior, da Psicologia Escolar e Educacional, do processo de escolarização e a proposta do grupo em si. Ilustraremos tal vivência com alguns exemplos e produções das/os participantes juntamente com a tessitura de discussões e considerações a respeito desse processo. No intuito de contribuir com os estudos e pesquisas na área, compartilharemos tal experiência almejando inspirar outras ações e intervenções no campo do Ensino Superior em interface com a Psicologia Escolar e com a Arte.

## 2 Psicologia Escolar no Ensino Superior

Tradicionalmente presente na Educação Básica, a Psicologia Escolar e Educacional vem ganhando importante espaço no Ensino Superior desde o início do presente século (BARIANI; BUIN; BARROS; ESCHER, 2004; MARINHO-ARAÚJO, 2009; 2010, 2014a; 2014b; MOURA, 2015; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA, 2020; SAMPAIO, 2010; SILVA, 2018; SILVA; SILVA, 2019; SILVA; LEAL; FACCI, 2021).

Retomamos aqui a definição de Saviani (2020), a partir de Marx, da práxis compreendida como uma “atividade humana prática fundamentada teoricamente” (p. 10), para explicitar o nosso posicionamento acerca da Psicologia Escolar, que é campo de estudos, pesquisas e intervenções. Cabe destacar, porém, que defendemos uma concepção crítica, e uma atuação da/o psicóloga/o assim balizada busca as raízes do fenômeno educativo, mergulhando além de sua aparência; considera a produção das queixas escolares na própria instituição escolar (obviamente envolve também aspectos subjetivos, sociais, históricos, políticos e econômicos); busca a elaboração de referenciais interpretativos que abarquem todos os segmentos envolvidos no processo educativo (discentes, docentes, técnicas/os, gestoras/es) e visa, sobretudo, a finalidade emancipatória da atuação psicológica (SOUZA, 2014).

Se em seus primórdios a Psicologia Escolar voltou sua atenção e foco à/o estudante e à sua família, desconsiderando as dimensões supramencionadas, com o movimento de crítica a conhecimentos e práticas descompassadas com as necessidades da sociedade brasileira que nos estertores da ditadura clamava por mudanças urgentes, a década de 1980 viu grandes mudanças, a partir da obra de Patto (1987) e de psicólogas e psicólogos que, em São Paulo, articulam-se no Sindicato dos Psicólogos, no Instituto *Sedes Sapientiae* Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-06), intentando um projeto novo de Psicologia, mais voltado às questões sociais da sociedade brasileira (PRATES, 2015 *apud* PEREIRA, 2020).

Esse movimento leva a uma ampliação das ações da Psicologia Escolar, que passa a abarcar a comunidade escolar como um todo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação continuada de professoras/es, gestores/as e demais funcionárias/os, a elaboração e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico,

de políticas públicas etc. numa visada crítica, voltada à “reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social” (MEIRA, 2000, p. 39). E no Ensino Superior?

De acordo com o estudo de Moura (2015), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>6</sup>, criado em 2007, ampliou o número de universidades federais e de docentes e de matrículas na rede pública. Outro marco em termos de políticas públicas nesse âmbito é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)<sup>7</sup>, também de 2007, no rastro do Reuni. Em que pese as críticas necessárias ao modo como tais políticas foram implementadas em um aceno ao neoliberalismo (MELO, 2013) e às muitas dificuldades vivenciadas em diferentes *campi* pelo país, para o escopo deste artigo é necessário dizer que esses programas trouxeram também a presença de psicólogas/os junto à Assistência Estudantil. Não apenas o acesso, mas a permanência e a conclusão de curso pelas/os estudantes passaram a constituir-se, então, uma importante demanda para a Psicologia nesse cenário.

## 2.1 A Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para a práxis em Psicologia Escolar

Dados do 2º trimestre de 2022, levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, mostram que apenas 19,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade têm nível superior completo em nosso país.<sup>8</sup> Informações como essas indicam que políticas destinadas ao acesso ao

---

<sup>6</sup> O Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Foi e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>13</sup> (Ministério da Educação, 2010).

<sup>7</sup> “Criado pela Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é um programa destinado a democratizar o acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão e retenção.” Disponível em: Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) — Ministério da Educação ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em 9 de setembro de 2023. Para um aprofundamento sobre essas políticas, sugerimos a leitura da dissertação de Melo (2013).

<sup>8</sup> Disponível em: Educação | Educa | Jovens - IBGE. Acesso em 8 de outubro de 2023.

Ensino Superior ainda não conseguiram cumprir seus objetivos e escancaram a premência de propostas voltadas à permanência e diplomação de estudantes nesse nível de Ensino. No presente caso, vemos algumas possibilidades advindas da Psicologia Escolar; todavia, antes de adentrarmos na seara mais específica deste campo, vejamos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que podem sustentar a práxis na universidade.

Uma vez que a atividade estudantil no ensino superior está submetida à lógica do capital e, conseqüentemente subordinada ao *ethos* de uma prática utilitária, Abrantes e Bulhões (2016) – tratando da formação de jovens-adultos – invertem o discurso de forma a se pensar a juventude enquanto etapa de desenvolvimento e não como categoria social, como se entende no modelo neoliberal, contrapondo-se também à perspectiva da juventude vista essencialmente sob um viés biológico (mudanças hormonais) para pensá-la como um conceito-processo em movimento, que acompanha a realidade.

Os aspectos biológicos existem subordinados às leis histórico-sociais, pois não determinam o conteúdo do desenvolvimento do jovem adulto e menos explicam limites e possibilidades de sua existência no mundo (...) na aquisição de uma consciência filosófica da práxis os aspectos biológicos são insuficientes/secundários na explicação do vínculo consciente do indivíduo com a realidade (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 244).

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, na periodização do desenvolvimento humano há uma atividade guia que se torna decisiva, no sentido de provocar transformações nas relações do sujeito com a realidade. No caso da juventude, para identificarmos a atividade dominante que permite guiar o desenvolvimento com o propósito de uma práxis consciente é necessário assumir “a unidade contraditória entre *atividade de estudo profissionalizante* e *atividade produtiva*, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242, grifos no original).

A lógica alienante do capital esteia a educação de modo geral e o Ensino Superior e, portanto, o processo educativo tem se encaminhado à



formação de habilidades e competências concernentes a um específico e limitado campo profissional e não se destina ao que lhe deveria competir, isto é, ao desenvolvimento humano em sua plenitude; e a “consequência direta desse movimento é que o desenvolvimento juvenil, na perspectiva de suas amplas possibilidades fica comprometido, para não dizer inviabilizado.” (TRINDADE, 2021, p. 80).

Com a entrada na universidade, faz-se necessária a aprendizagem do ofício de estudante (COULON, 2008; SILVA; SILVA, 2019), processo que aponta para as dimensões sociais e individuais que compõem este momento, desde o ingresso do/a jovem, passando pela sua permanência até a diplomação, e são muitos os desafios que apresentam à formação, a partir das condições materiais concretas em que esta dar-se-á.

No livro “A condição de estudante: a entrada na vida universitária” Coulon elenca três tempos que configuram esse momento tão importante:

*o tempo do estranhamento*, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar; *o tempo da aprendizagem*, quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz; e, por fim, *o tempo da afiliação*, que é o do manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (COULON, 2008, p. 32, grifos nossos).

Em pesquisa realizada com estudantes ingressantes em um curso de Psicologia de uma universidade pública, com base na Psicologia Escolar Crítica, Silva e Silva (2019) não apenas constataram esses três tempos apresentados por Coulon como elaboraram mais um: o tempo de hesitação, anterior à entrada na Universidade, perpassado por dúvidas em relação à escolha do curso, pressão social, familiar e do cursinho pré-vestibular.

É importante destacar que esses tempos não são excludentes, mas dialogam entre si; temos constatado, por exemplo, que o tempo da hesitação segue muitas/os estudantes ao longo do primeiro ano, situação em que estas/es têm dúvidas sobre a escolha da Psicologia, acrescidas de outras



questões que acompanham o ingresso no Ensino Superior, como a saída de casa para algumas/ns, saudade da família, dificuldades financeiras para manter-se no curso etc. E é justamente para lidar com tais situações que propusemos o EsperançArte.

## **2.2 Uma proposta voltada a ingressantes no Ensino Superior: EsperançArte**

De acordo com Ezcurra (2009) e Silva e Silva (2019), a entrada do/a estudante no Ensino Superior é marcada por diversos sentimentos, de pertencimento ou não-pertencimento; engloba as particularidades da vida universitária e acaba explicitando o descompasso entre as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das/os jovens, suas condições materiais concretas e as oportunidades efetivamente oferecidas pela Instituição de Ensino Superior (IES).

O EsperançArte, estágio supervisionado profissionalizante em Psicologia Escolar, ancora-se em uma longa trajetória, iniciada em 2004 e sempre voltado ao acolhimento de ingressantes na IES. Ao longo desses anos, o formato passou por diferentes configurações e aqui abordaremos a atual, em voga desde 2021, quando o mundo vivenciou uma crise sanitária, com o surgimento do novo coronavírus (Sars-Cov-2), que marcou profundamente a história da humanidade, devido à morte de milhares de pessoas; escancarou a imensa deterioração das desigualdades sociais, concomitantemente à crise estrutural do capitalismo, manifesta no desemprego e na fome. No nosso país, o governo negacionista piorou ainda mais as condições de vida da população durante a pandemia.

Com todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso de Psicologia da Universidade em questão sendo realizadas de modo remoto, com o supracitado estágio não foi diferente. Em 2021, o trabalho com as/os recém-ingressadas/os, termo utilizado por Ezcurra (2009), foi realizado de modo *online*, pela Plataforma *Microsoft Teams*. Naquele momento, a proposta foi batizada de EsperançArte, a partir do verbo “esperançar” que remete à

Pedagogia da Esperança (1993) de Paulo Freire. Ademais, o nome do estágio delineou-se à guisa de um manifesto político vivenciado naquele momento, em que o patrono da educação brasileira fora tão aviltado. Para Freire a esperança é uma “necessidade ontológica”, “imperativo excepcional e histórico” (FREIRE, 1992 *apud* STRECK et al., 2008, p. 198).

Unimos o verbo esperar à Arte, elemento primordial para a humanização e para a formação de indivíduos mais sensíveis ao outro e ao mundo (DUARTE JR, 2010; SILVA; NUNES, 2023). O estágio teve como objetivo a realização de um projeto de intervenção em Psicologia Escolar no Ensino Superior com as/os alunas/os ingressantes nos cursos de Psicologia e Pedagogia da UFU, visando uma educação emancipatória, balizada pela Psicologia Escolar Crítica e o diálogo com a Arte na formação da/o psicóloga/o e da/o pedagoga/o - grupo inserido a partir de 2022.

Assim como Saviani (2003, p. 22) situa a especificidade da educação (hábitos, atitudes, conhecimentos, símbolos etc.) como necessária “à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens”, compreendemos a Arte como elemento *sine qua non* para que esse processo se realize de modo a propiciar a unidade entre cognição e afeto no processo de desenvolvimento humano.

Como escreve Vigotski,

[...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos” (VIGOTSKI, 1999, p. 308); ela agrega à vida social os aspectos mais pessoais do sujeito, de tal modo que “seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem por isso deixar de continuar social (p. 315).

A partir de 2022, com o retorno às aulas presenciais, o EsperançaArte passou a acontecer em uma sala de aula, em data e horário escolhidos pelas/os participantes. Fazemos uma apresentação do projeto na semana de recepção

da universidade e disponibilizamos um formulário de inscrição, com participação voluntária das/os interessadas/os. Temos proposto cerca de oito encontros ao longo do semestre letivo, com a duração de duas horas, sempre permeados por música, curtas metragens, contos, poemas, fotografias e obras de artes visuais. Os temas para cada encontro são escolhidos tanto a partir do referencial teórico do estágio como de solicitações oriundas das/os ingressantes e percepções dos/as estagiários/as, como a entrada na universidade, o ofício de estudante, formato das aulas, notas, avaliação da aprendizagem, compromisso social da Psicologia e da Pedagogia etc.

Ressaltamos, outrossim, que outra dimensão instigada nos encontros é o desenvolvimento da imaginação, possibilitado pela Arte.

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKI, 2009, p. 22)

### **2.3 Os encontros com as/os ingressantes**

Como relatamos, o projeto EsperançArte proporciona um momento para a reflexão e compreensão sobre como o espaço da universidade é elaborado e apropriado pelas/os estudantes ingressantes nos cursos de Psicologia e Pedagogia, com destaque para a importância do apoio propiciado pelas interações entre universitárias/os, que desempenham um papel crucial na adaptação e no aprendizado. Aqui relatamos, detalhadamente, a execução do estágio em um semestre letivo.

Para a elaboração do primeiro encontro, uma dinâmica foi organizada para pensar como as/os universitárias/os ingressantes pensavam o início no curso, por meio de um desenho, criado por elas/es mesmas/os, com a pergunta provocadora: O que é ser um/a universitário/a?

O tema "O que é ser universitária/o e o primeiro contato com a universidade" propiciou a emersão do primeiro e do segundo tempos da

aprendizagem do ofício de estudante, de hesitação e de estranhamento, segundo Silva e Silva (2019) a partir de Coulon. Quando a/o estudante chega ao ensino superior, ainda não é um/a universitária/o propriamente dita/o, pois se trata de um processo de aprendizagem concernente a tal papel. A conversa sobre essa temática contribuiu significativamente para o início da apropriação do espaço universitário pelas/os novas/os estudantes, afinal, o primeiro contato delas/es com o ambiente universitário, como citado no texto, é marcado por um profundo estranhamento e também pela hesitação, devido à entrada em um ambiente desconhecido e repleto de normas e expectativas institucionais, em que também se deparam com um curso muitas vezes distante daquele imaginado na época do vestibular.

Tal estranhamento com o espaço universitário, vivenciado como uma “confusão”, apareceu de forma unânime entre todas/os as/os estudantes participantes do EsperançArte, principalmente devido à burocracia e às novas regras impostas pelo novo contexto educacional, que afetam o dia a dia institucional. Nesse ínterim, com a intenção de desenvolver tal tema com as/os ingressantes a fim de pudessem articular suas expectativas, preocupações e incertezas relacionadas ao ingresso na universidade, foi construído um espaço de diálogo que permitiu a expressão e acolhimento de suas ansiedades iniciais, pois ao compartilharem suas preocupações houve uma identificação por parte das/os colegas, fazendo com que as/os ingressantes sentissem-se menos isoladas/os, algo essencial para a sua adaptação à vida acadêmica e o processo de aprendizagem referente ao primeiro e segundo tempos acima descritos. Trazemos o relato de um/a estudante sobre o primeiro encontro<sup>9</sup>:

*Foi uma experiência muito legal e interessante, que permitiu uma troca muito divertida, principalmente no quesito de ver que quase todos estão passando pelas mesmas dificuldades.*

*O....., a ..... e o ..... foram muito simpáticos, receptivos e divertidos em todos os momentos, tornando a experiência ainda melhor. (Participante EsperançArte)*

---

<sup>9</sup> Os excertos apresentados são textos escritos pelas/os participantes do EsperançArte no último encontro, à guisa de avaliação do projeto com ingressantes.

Destacamos que a intencionalidade da mediação dos estagiários e estagiária, desde o primeiro encontro, foi fundamental para que as/os estudantes se sentissem à vontade para estar no grupo e se interessassem em participar das próximas atividades, pois compreenderam que a aprendizagem acerca das normas e valores da instituição, bem como das expectativas acadêmicas e sociais é um processo paulatino. Podemos considerar que a atuação dos/a estagiários/a incidu sobre a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) (VIGOTSKI, 1988) das/os ingressantes, visto que naquele momento estas/es tiveram possibilidades de pensar e sentir, com o auxílio daqueles/a, sobre as questões prementes da vida acadêmica em seu primeiro mês na universidade. Tal movimento ocorreu ao longo dos demais encontros.

Outro ponto a ser ressaltado é que o tema desse primeiro encontro também contribuiu significativamente para o movimento de apropriação do espaço universitário, ao criar um ambiente de apoio emocional e social. Estabelecer conexões com colegas e membros da comunidade acadêmica nesse início é fundamental para que as/os ingressantes se sintam parte da comunidade universitária (EZCURRA, 2009; SILVA; SILVA, 2019), entendam que essa adaptação é um processo e podem buscar apoio, caso pensem em desistir do curso.

Pensando que a entrada na universidade propicia uma transição que não se limita apenas a mudanças curriculares, mas sim, as novas dinâmicas de relacionamentos, problemáticas e expectativas, percebemos a necessidade de tratar dos temas “Relações entre professor/a e estudante” e “O que seria uma aula ideal?”. Ambos os temas foram abordados a partir de perguntas provocadoras, e a base para o desenvolvimento do planejamento foram o capítulo “A psicopatologia do professor-aluno: o professor como vínculo socializante” de Bohoslavsky (1981) e o artigo de Leite e Tagliaferro (2005), “A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível”.

Cabe explicitar que o intuito de abordar esses temas se originou tanto de nossa experiência junto a esse público como de leituras relacionadas à transição

do Ensino Médio para o Superior (SILVA et al., 2020). A estrutura curricular daquele contrasta com a flexibilidade acadêmica deste, na qual as/os estudantes têm autonomia para compor seu percurso curricular; se isso ajuda a promover uma responsabilização destas/es seus caminhos acadêmicos, também pode resultar, muitas vezes, em ansiedade e uma autocobrança exacerbada, além de dificuldades para organizar os estudos.

Além disso, a mudança de uma abordagem didática centrada no/a professor/a para uma que oportuniza uma aprendizagem mais autônoma marca uma transição desafiadora. A avaliação, anteriormente baseada em provas e exames padronizados, agora abrange métodos variados, desde trabalhos escritos até estudos de caso discutidos em sala de aula, exigindo uma nova responsabilidade das/os estudantes para o seu próprio caminhar na graduação. Nesse sentido, torna-se necessário tratar dessas mudanças e, por conseguinte, dos atuais anseios das/dos ingressantes frente a tais questões.

A relação entre docente e estudante, que se modifica significativamente no ambiente universitário, foi outro tópico discutido. Em qualquer nível de ensino o/a professor/a possui um papel crucial na aprendizagem das/dos estudantes (EZCURRA, 2009; VIGOTSKI, 2003), porém; devido à maior autonomia docente na universidade pública quanto aos recursos didáticos e metodológicos, à organização do conteúdo e ao desenvolvimento das aulas, as relações das/os estudantes com as diferentes matérias dependem muito da maneira como o/a professor/a as abordam. Por conseguinte, e concomitantemente, há uma maior autonomia e os/as estudantes se deparam com uma relação mais horizontal e dialógica, de modo geral. Trazemos um dos relatos de uma participante sobre o encontro em que se discutiu esse assunto:

*Gostei muito da conversa sobre como a aula funciona pra cada um, foi bom pra criar algumas novas noções de qual responsabilidade é de quem (na relação professor/aluno/aprendizagem). Foi um encontro muito produtivo no 'pós' encontro por conta das discussões entre nós estudantes. (Participante EsperançArte)*

Ao longo dos encontros do EsperançaArte, a autocobrança excessiva e problemas com a autoconfiança foram questões recorrentemente apresentadas pelas/pelos ingressantes, então organizamos uma discussão específica a esse respeito. É possível afirmar que tais problemáticas estão intrinsecamente ligadas à inserção no ambiente universitário e todas as mudanças que se ancoram a isso; decerto tais questões apresentam-se em muitos outros momentos da vida, porém, devido à autonomia que a Universidade proporciona, a comparação com colegas, a pressão familiar, o medo do fracasso/rejeição e, ainda, as expectativas criadas nesse momento em específico trazem uma intensificação na autocobrança e, portanto, uma fragilidade na autoestima. Como destaca Trindade (2021, p. 79), “o contexto capitalista de acumulação flexível impõe cada vez mais concepções de protagonismo e proatividade no arcabouço de cobranças em relação aos pensamentos e práticas dos jovens”.

É muito importante que essa autonomia seja incentivada; porém, vemos que as/os estudantes compreendem que a responsabilidade do sucesso acadêmico depende apenas do seu esforço individual e, por isso, qualquer desvio dos objetivos que eles estabeleceram gera uma autocrítica intensa e, conseqüentemente, uma depreciação de si e seus méritos. Esse movimento também é apontado por Ezcurra (2009); a autora salienta - e denuncia - a lógica de reprodução de desigualdades, no contexto acadêmico, em que “as desigualdades sociais aparecem como disparidades de talentos individuais, ou seja, como desigualdades naturais.” (p. 93).

Ainda sob essa lógica, a liberdade apresentada cria um ambiente no qual as/os estudantes são constantemente comparadas/os aos seus pares, gerando uma espécie de competição, levando a uma autocobrança excessiva para alcançar padrões elevados e, muitas vezes, inalcançáveis, considerando-se suas condições materiais concretas, tanto as advindas das famílias quanto da própria universidade, que nem sempre consegue prover a permanência estudantil.

Ademais, percebe-se que o medo do fracasso é um desafio para as/os ingressantes e está ligado a esse excesso de autocobrança e à importância dada às notas no contexto acadêmico, afinal, cobrar-se intensamente possui a intenção



de evitar falhas e, para elas/es, o “fracasso” vem como uma indicação de sua própria inadequação, trazendo então a fragilidade na autoestima citada anteriormente. Nesta discussão, é preciso destacar que,

Sob as marcas do neoliberalismo e do avanço crescente do conservadorismo em todo o mundo, urge incentivar a construção de projetos de sucesso individual e cada vez mais competitivo em detrimento dos projetos coletivos. O pouco de civilizatório que o capital se revestiu no século XX agora se desnuda e evidencia seus limites explícitos nos números escandalosos de avanço da pobreza, acirramentos das desigualdades, do desemprego e no sentimento de um futuro incerto. (GOUVEIA, 2019, p. 134).

Vemos que as expectativas em relação ao desempenho escolar acabam gerando um excesso de autocobrança, pois atrela-se à ideia de que o esforço individual será suficiente para alcançá-las e, nesse caso, o esforço será o bastante para atingir um determinado Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA). Em suma, apresentar o tema “autocobrança e autoestima” trouxe a possibilidade de uma discussão mais aprofundada para questões candentes do cotidiano universitário e instigou uma compreensão que se ampliou para além do momento presente na universidade e incluiu também todo o histórico anterior ao ingresso no ensino superior, notadamente no Ensino Médio. A relação entre “fracasso” e “autocobrança” é perversa para a/o estudante, pois coloca exclusivamente nela/e a responsabilidade pelo insucesso escolar, em todos os níveis de ensino. Buscamos desmontar essa lógica com essa discussão no grupo; uma repercussão desta pode ser lida no excerto abaixo:

*Acho que ter essa conversa aqui, do modo como ocorreu, com toda a desconstrução e novas perspectivas sobre o tema foi muito importante para que eu pudesse romper com alguns conceitos e jeito de encarar as avaliações e tudo mais e também perceber que às vezes a energia que eu gastaria me preocupando com CRA, por exemplo, poderia ser muito melhor empregada no processo... [de aprendizagem]. (Participante EsperançArte)*

Com a diversidade de atividades acadêmicas, sociais e extracurriculares, percebe-se que a vida universitária é multifacetada. Enquanto as/os ingressantes caminham entre os tempos da aprendizagem do ofício de estudantes, tratar do tema “rotina” apareceu como uma demanda relevante, posta por essa nova fase de vida.

Certamente os/as ingressantes enfrentam uma série de mudanças significativas em suas vidas; isso inclui viver longe de casa, muitas vezes pela primeira vez, cuidar das próprias refeições, lavanderia e outras responsabilidades domésticas. Assim, diversos entraves e necessidades inerentes à nova rotina das/dos estudantes foram abordados. Morar sozinha/o pela primeira vez traz uma sensação de independência, mas também carrega suas próprias demandas; logo, compartilhar experiências a respeito dessa nova dinâmica e como lidar com a independência recém-conquistada, com as partes boas e as desafiadoras foram mote para outro encontro.

Ademais, tratar da administração do tempo, considerando que o cotidiano universitário geralmente exige que se consiga equilibrar estudos, trabalho, vida social e tarefas domésticas, contribui para a organização da rotina das/os estudantes que estão se habituando a essa nova fase da vida.

Por fim, por ser um grupo de alunas/os ingressantes, todas/os estão passando por situações semelhantes e isto cria uma oportunidade para compartilhar experiências e aprender de modo coletivo. Com isso há uma identificação, sendo possível criar um pertencimento e a sensação de comunidade, algo essencial para esse momento. A interação social entre pares e com docentes contribui sobremaneira para combater o isolamento social, vivenciado por alguns/mas estudantes nesse início (EZCURRA, 2009).

A questão do CRA também provoca imensa preocupação em relação às notas em provas e outras atividades avaliativas, ao invés de a/o estudante voltar-se para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento durante o curso de graduação. Esse indicador numérico é utilizado em muitos sistemas educacionais para avaliar o desempenho acadêmico de estudantes universitárias/os e, embora seja uma métrica importante para as instituições

de ensino, o CRA, assim como as avaliações tradicionais, desfoca a efetiva aprendizagem de determinado conteúdo, limitando a apropriação do conhecimento, o que colabora para o aumento da ansiedade, pode desencorajar estudantes e, por vezes, levar à desistência do curso, de acordo com relatos de participantes.

O assunto foi abordado em um dos encontros, com o intuito de trazer maior criticidade sobre o sistema de notas, apontando suas falhas para com a efetiva apropriação do conhecimento. Nesse sentido, discutimos o que está em jogo em um processo avaliativo, especialmente o tradicional: o que a prova prova? Para quem?

Há necessidade de discorrer sobre as diversas nuances envolvidas nos métodos de avaliação para que os/as estudantes busquem um equilíbrio entre a preocupação com a nota e a aprendizagem. O principal entrave trazido por métodos tradicionais é a falta de enfoque na aprendizagem real, afinal, a busca pela nota muitas vezes envolve uma apreensão mecânica do conhecimento, cujo intuito é apenas memorizar e despejar o conteúdo nas provas, como na educação bancária tão criticada por Freire (2005). Com isso, a busca por uma aprendizagem efetiva, que realmente objetiva a apropriação do conhecimento, é deixada em segundo plano. Conseqüentemente, os métodos avaliativos limitam a exploração e aprofundamento do conhecimento, desmotivando a criatividade e a imaginação.

No processo de aprendizagem do ofício de estudante, no tempo de afiliação, que envolve o conhecimento das normas e das “regras do jogo”, concomitantemente ao tempo da aprendizagem (COULON, 2008), a/o discente aprende como funciona a avaliação em diferentes disciplinas, considerando as/os docentes que as ministram; descobre “a maneira de enfrentar com menos dificuldade o desafio de ocultar do professor o que não sabe” (BOHOSLAVSKY, 1993, p. 327) visando a nota e o CRA, numa lógica produtivista muitas vezes incentivada pelo próprio ambiente acadêmico.

Há diversas questões que envolvem esse processo avaliativo, tendo em conta que a ansiedade, a autocobrança e comparação são aspectos já muito

comuns entre as/os universitárias/os. Em alguns encontros, palavras como cansaço, prazos apertados, carga intensa de leitura, competição acadêmica e autocobrança deram a tônica de um processo de ensino que pode levar ao esgotamento mental. O desencorajamento das/os estudantes é muito comum no que diz respeito ao que elas/es realmente aprenderam; afinal, os métodos avaliativos nem sempre condizem com a apropriação do conhecimento. Quando as notas não atendem às expectativas, algumas/ns discentes podem começar a questionar-se, o que pode levar a uma perda de confiança em sua própria capacidade para aprender. O desencorajamento pode se transformar em uma sensação de impotência e falta de esperança, fazendo com que estudantes abandonem seus objetivos educacionais.

Precisamos ressaltar, nessa discussão, que as/os alunas/os acabam submetendo-se a uma lógica que está relacionada, por sua vez, à submissão de docentes e da universidade aos padrões neoliberais (CHAUÍ, 2001). Dessa forma, segundo Trindade (2021, p. 254-255),

as próprias condições organizativas do Ensino Superior – ao conduzirem a concretização de diferentes processos educativos individuais, cujos conteúdos também se relacionam a projetos individuais –, são as bases que impulsionam a formação de uma consciência imediata e alienada, em si, dos estudantes. Igualmente, trata-se, segundo Leontiev (1975/1978), de uma forma de consciência essencialmente desintegrada.

Para que a superação dessa forma de consciência seja possível, é imperativo que sejam questionados os propósitos e “a estrutura do Ensino Superior brasileiro e criarmos novas alternativas para essa realidade.” (TRINDADE, 2021, p. 255). Outrossim, o processo de ensino para que ocorra a apropriação dos conhecimentos científicos visando a constituição profissional, isto é, a função precípua da universidade, também se mostra imprescindível para a formação da consciência, que é “um produto e não uma premissa da formação do homem” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 395).

É justamente aqui que defendemos a Arte como ferramenta mediadora imprescindível para que sejam criadas condições de uma formação crítica no

Ensino Superior, tendo a práxis como horizonte. A mediação por meio da Arte, nos encontros do EsperançArte, permitiu a discussão sobre uma variedade de assuntos, como vimos acima. Elencamos alguns dos elementos artísticos de que lançamos mão nos encontros, seja para o aquecimento das atividades, encerramento ou para instigar a discussão sobre uma determinada temática.

Utilizamos as Músicas: “Tô” (Tom Zé); “Rotina” (Emicida), “Oito Anos” (Paula Toller e Dunga); Curtas metragens: “Tamo Junto” (Pedro Conti), “Scrambled” (Bastiaan Schravendeel), Vídeo: “Morando sozinho (Porta dos Fundos); Tirinha de Galvão Bertazzi<sup>10</sup>; Livro “O pote vazio” (Demi); Poemas: “Identidade” (Mia Couto), “Perguntas de um trabalhador que lê” e “O analfabeto político” (Bertolt Brecht), Imagens: “Cruzando Jesus Cristo com Shiva” e “Cristo Negro” (Fernando Baril); “Okê Oxóssi” e “Oxum em êxtase” (Abdias Nascimento), “Andy Mouse” e “Tuttomonto” (Keith Haring) e Performances: “Rhythm 0”<sup>11</sup> e “Cleaning the mirror”<sup>12</sup> (Marina Abramovic).

Para finalizar este relato, trazemos textos escritos por participantes avaliando o projeto, ao final do semestre:

*De um modo geral, foi uma experiência muito única e divertida, que me ajudou a ter uma visão mais ampla do ingresso na universidade. É um projeto muito importante para os calouros e seria muito interessante se continuasse ao longo dos anos. (Participante EsperançArte)*

*Ter feito parte do EsperançArte foi um modo muito acolhedor e facilitador no processo de ser caloura. Tanto os temas quanto o modo com o qual vocês os conduziram fez com que o espaço para as discussões e para os pontos que tínhamos a comentar fosse muito mais acolhedor. Gostei muito dos encontros e definitivamente, melhorou muito minha experiência na UFU. (Participante EsperançArte)*

<sup>10</sup> [https://www.instagram.com/p/CpsE-L7uqL\\_/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D&img\\_index=5](https://www.instagram.com/p/CpsE-L7uqL_/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D&img_index=5).

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=xTBkbseXfOQ>.

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ROpzkh40Lmk>.

### 3 Considerações finais

Eu acredito é na rapaziada  
Que segue em frente e segura o rojão  
Eu ponho fé é na fé da moçada  
Que não foge da fera e enfrenta o leão  
Eu vou à luta com essa juventude  
Que não corre da raia a troco de nada  
Eu vou no bloco dessa mocidade  
Que não tá na saudade e constrói  
A manhã desejada (E VAMOS À LUTA!, 1980).

Discorremos, neste artigo, sobre o projeto EsperançArte, uma proposta da Psicologia Escolar para o Ensino Superior voltada a ingressantes. Relatamos os temas abordados nos encontros com estudantes dos cursos de Psicologia e Psicologia, sempre permeados pela Arte. Acreditamos que a práxis da/o psicóloga/o em instituições neste nível de ensino precisa considerar dimensões subjetivas, sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas, sempre aliada a uma perspectiva emancipadora do processo educativo. Apenas assim é possível contribuir com a emancipação do sujeito, em um processo de escolarização voltado, sobretudo, à humanização para além de uma formação puramente técnica e alienada, com importante impacto em toda a sociedade.

Cabe, ainda, uma provocação elaborada por Trindade (2021) e que instiga a necessidade de projetos como o aqui relatado

o Ensino Superior brasileiro, desde as suas origens, passando por seus diferentes momentos históricos, possuía e possui interesses, finalidades e mediações que não são voltadas ao pleno desenvolvimento dos jovens, mas, sim, à formação de uma educação alienada que subjuga as próprias capacidades humanas. Não seria isso um *fracasso* da plena humanidade? (TRINDADE, 2021, p. 129-130, grifo da autora).

Em busca de uma coerência por essa práxis emancipadora no Ensino Superior e mirando também a unidade afeto-cognição, aceitemos o desafio proposto pela epígrafe inicial de Freire quanto à necessidade de sermos criticamente esperançosas/os!

## EsperançaArte - uma proposta de psicologia escolar para la enseñanza superior

### RESUMEN

En estrecha y fructífera interacción con la Educación, la Psicología Escolar y Educativa ha hecho su ingreso en el campo de la Educación Superior, en particular en este siglo. En este artículo presentamos una propuesta de práctica profesionales en Psicología Escolar, con la participación de estudiantes en prácticas de los programas de Pedagogía y Psicología de una universidad pública. El proyecto, titulado "EsperançaArte", está dirigido a los recién llegados y propone encuentros impregnados de Arte, en los cuales se discute la entrada a la Universidad, la vida universitaria, el compromiso social de la profesión y otros temas relacionados con este momento. Basado en la Psicología Histórico-Cultural y la Psicología Escolar desde una perspectiva crítica, esta propuesta se presenta como una alternativa para hacer frente a la deserción, prestar atención y cuidado para garantizar la permanencia y finalización del curso, considerando las condiciones de alienación y las contradicciones impuestas por la sociedad capitalista y experimentadas por los estudiantes en su vida cotidiana.

**Palabras clave:** Psicología Histórico-Cultural; Palabras clave; Enseñanza superior; Estudiantes.

### 4 Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: Juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 241-265.

BARIANI, I. C. D.; BUIN, E.; BARROS, R. C.; ESCHER, C. A. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1), 2004, p.17-27.

BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador. In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

CHAUÍ, M. A universidade na sociedade. In: *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 9-42.

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

DUARTE JR., J. F. A educação (do)sensível e o mundo contemporâneo. In: *A montanha e o videogame: Escritos sobre educação*. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 23 - 31.



E vamos à luta!. [Compositor e Intérprete]: Gonzaguinha. *In*: DE volta ao começo. Intérprete: Gonzaguinha. Rio de Janeiro: EMI – Odeon, 1980, faixa 5.

EZCURRA, A. M. Os estudantes recém-ingressados: Democratização e Responsabilidade das Instituições universitárias. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Editora da USP, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOUVEIA, F. P. S. Faces da precarização do mundo do trabalho e a juventude sobrando. *Revista Estudos IAT*, 4(1), 124-137, 2019.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 247-260, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na educação superior: desafios e potencialidades. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.) *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Alínea, 2014a, p. 219-239.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.) *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Alínea, 2014b, p.153 -175.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, v.33, n.2, p.199-211, 2016.

MEIRA, Marisa Eugenia Melillo. *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.47.1997.tde-01122022-181909>.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. *In*: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35 - 72.

MELO, M. R. A. A assistência estudantil no contexto da "reforma" do ensino superior público no Brasil: um estudo da assistência estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES. 2013. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PROSS, Universidade Federal de Sergipe, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/6188>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O que é o REUNI*. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/oque-e-o-reuni>.

MOURA, F. R. de. *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar*. 2015. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2015.

OLIVEIRA, A. B. *O psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação*. 2016. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 2016.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

PEREIRA, M. P. *Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação*. 2020. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 2020.

SAMPAIO, S. M. R. A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95-105, 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1635/1301>.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed.. Autores Associados, São Paulo, 2003.

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 5–20, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542>. Acesso em: 21 set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p5-20>.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012). In: MORAES, G. H; ALBUQUERQUE, A. E. M. de; SANTOS, R. dos. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação II*, v. 6, Brasília: Inep/MEC, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558010531.ceppe.v6.5384>.

SILVA, A. M. O Psicólogo Escolar na Assistência Estudantil: um estudo de caso no CEFET – MG Unidade Araxá. 2018. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 2018.

SILVA, L. S.; SILVA, S. M. C. A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no ensino superior. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 960-978, dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/P.1677-1168.2019v25n3p960-978>. Acesso em 5 set. 2023.

SILVA, S. M. C. Porque a Psicologia não basta - arte e atividade criadora na formação universitária. In: GOMES, A. H.; PEREIRA, E. R.; ASSIS, N. (org.). *Arte e processos de criação na formação em Psicologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 27-46.

SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. (org.). *A Psicologia Escolar e o ensino superior - debates contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, S. M. C.; NUNES, L. G. A. (2021). A arte existe porque a vida não basta - propostas para uma parceria entre Psicologia Escolar e Arte. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (org.). *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. Curitiba: CRV, 2021, p. 169-194.

SOUZA, M. P. R. O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (org.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p.13 - 32.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TRINDADE, C. *Fracasso escolar - o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas*. 2021. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Obra original publicada em 1934).

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.*

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103 - 118.*

Recebido em outubro de 2023.  
Aprovado em novembro de 2023.