

A Psicologia na educação superior: ausências e percalços

Sônia Maria Rocha Sampaio

Resumo

A ideia de que a Psicologia da Educação e Escolar está voltada com exclusividade para a educação infantil, para o ensino fundamental e o médio é generalizada não apenas no Brasil. Neste trabalho, são analisados e criticados artigos já publicados e que tratam da pesquisa e da intervenção do profissional psicólogo no âmbito da educação superior, extraíndo daí, e de um olhar sobre as demandas dos setores juvenis que nele ingressam, ideias para a oxigenação e para a reorientação das práticas do campo psi. A entrada de estudantes de origem popular nas universidades brasileiras, via políticas de ações afirmativas, vem definitivamente exigir que políticas públicas apresentem respostas que resultem em suporte efetivo a todos os que ingressam nessas instituições, especialmente nos anos letivos iniciais. Pensamos que a proposição dessas políticas e sua execução solicitam o olhar do profissional psicólogo interessado não apenas em resultados acadêmicos, mas em propiciar convivência de qualidade aos recém-ingressos no seio da comunidade universitária.

Palavras-chave: Psicologia Educacional; educação superior; ações afirmativas; juventude.

Abstract

Psychology in higher education: gaps and obstacles

It is a widespread idea, also in Brazil, that Educational Psychology is exclusively concerned with pre-primary, primary, lower and upper secondary education. This paper, accordingly, analyzes and criticizes published papers about research and intervention of professional psychologists in higher education. Considering this and also the demands of the students enrolling in higher education, one looked for ideas intended to refresh and reorder the psychologists' practice. The entrance of economically lower class youths in the Brazilian universities through affirmative action policies definitely urges an effective State support to these same students at least in the beginning of their academic life. One thinks that these policies require a psychologist concerned not only with academic results, but also with the quality of first-year students' social interaction.

Keywords: Educational Psychology; higher education; affirmative actions; youths.

Introdução

96

Para construir este artigo, parto do comentário de três trabalhos publicados na revista da Associação Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. O primeiro, publicado em 2006, no qual seus autores avaliam a produção científica nessa área, num período de dez anos (1996 a 2005), tomando como base os artigos aceitos e publicados nessa revista; o segundo, de 2004, analisa a produção científica em Psicologia Escolar e Educacional voltada para o ensino superior em duas universidades paulistas; e o terceiro, publicado em 2001, trata especificamente do ensino superior como novo espaço de atuação para o psicólogo.

Defendo a tese de que as universidades e seus públicos são espaços praticamente inexplorados pelos psicólogos que se debruçam sobre a área da educação e que, quando esses profissionais atuam nessas instituições, existe a forte inclinação de reproduzir, *grosso modo*, o que eles já vêm fazendo nos níveis anteriores de ensino, como atendimento psicológico individual ou em grupo, avaliação psicológica ou de desempenho e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem. Desamparados pela insistente ênfase clínica dos cursos de psicologia e restritos por currículos que ainda passam ao largo da realidade socioeducacional brasileira, mesmo aqueles estudantes que escolhem a área da educação encontram-se em condições desfavoráveis para atuar em contextos complexos e que exigem competências em diferentes domínios tanto intra quanto extrapsicológicos.

É importante sublinhar que, de forma geral, essa "preferência" pela infância, que foi seguida por uma preocupação com adolescentes, reflete-se também na psicologia do desenvolvimento. A "juventude" entra nas pautas de preocupação

da psicologia brasileira, especialmente, quando diverge, transgride, desajusta ou desconcerta. É como se, passada a transição do que se convencionou chamar “adolescência”, os indivíduos não necessitassem mais daquilo que temos a oferecer, em especial, se estão pretensamente abrigados de intempéries sociais no interior de cursos universitários.

O que nos propomos é justamente indagar acerca de novas possibilidades de inserção de psicólogos, provocando a abertura para examinar o que temos feito e, especialmente, o que não temos. Em alguma medida, este artigo nos convida a olhar e indagar o nosso próprio vazio. As universidades como espaços dedicados à formação acadêmica das elites começam a ser questionadas pelos movimentos sociais. Pouco a pouco, de forma ainda tímida, é apenas recentemente e já no século 21 que elas começam a movimentar-se para garantir reservas de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, afro-descendentes, quilombolas e indígenas, populações que normalmente habitam bairros periféricos.

Ao menos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atuo como docente e gestora, que adotou em 2005 a política de cotas como parte de sua proposta de ações afirmativas¹ (Almeida Filho *et al.*, 2005), o cotidiano acadêmico modifica-se radicalmente,² tendo agora, não apenas nos cursos menos procurados, mas naqueles reservados às elites, estudantes de origem popular.

A leitura desses três artigos deu origem a inúmeras perguntas, todas elas intrigantes. Além de apresentá-las e propor ao leitor uma possibilidade de compreensão, vou tentar, a partir do que penso serem os grandes desafios contemporâneos das nossas universidades públicas, sugerir possibilidades para nossa movimentação tanto profissional quanto como pesquisadores e extensionistas nesses espaços.

Sobre o quê as conclusões dos artigos nos interpelam?

O artigo em que é avaliada a produção científica na área, como referido no texto – cientometria –, traz uma conclusão no mínimo curiosa: o nível escolar mais estudado ao longo desses dez anos foi o ensino superior:

Avaliou-se a distribuição dos artigos considerando o nível de escolaridade dos participantes dos estudos. Na Tabela 6 aparecem os percentuais relativos à frequência de pesquisas focalizando aqueles participantes. *É possível observar-se que o ensino superior foi o nível mais pesquisado*, contudo em um número considerável de artigos não foi possível identificar o nível de escolaridade dos participantes (Oliveira *et al.*, 2006, p. 286, grifo nosso).

¹ O Programa de Ação Afirmativa da UFBA estrutura-se em quatro eixos: Preparação: ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público fundamental e médio; Ingresso: isenção de taxa de inscrição, ampliação de vagas em cursos de graduação e sistema de cotas; Permanência: revisão da grade de horários com a abertura de cursos noturnos, implantação de tutoria e acompanhamento acadêmico, ampliação dos programas de apoio ao estudante na forma de bolsas de estudo, bolsas-residência e auxílio alimentação; Pós-permanência: fomento à conclusão dos cursos e preparação para o mercado de trabalho. (Almeida Filho *et al.*, 2005).

² Há um texto, de 2007, criado na UFBA por alunos bolsistas do Programa Conexões de Saberes, mantido pela Secad/MEC, chamado “Estudante de Tipo Novo”, no qual, de forma bem humorada, os estudantes descrevem suas difíceis condições para continuar seus estudos tendo sido admitidos pelo Programa de Ações Afirmativas, além de criticar a discriminação que sofrem por parte de colegas e funcionários.

Ou seja, ao que parece, o psicólogo atuante volta-se para a infância e para a adolescência e, quando esse psicólogo é um pesquisador, o que se confunde com “professor universitário”, realiza suas coletas com os sujeitos mais disponíveis, ou seja, os alunos dos cursos de graduação. Isso não pode, de forma alguma, ser confundido com “nível de ensino mais estudado”, o que nos levaria, inevitavelmente, a uma falsa conclusão. Diz ainda o mesmo artigo: “No caso do ensino superior é uma área que tem sido utilizada como contexto para diversos estudos *por oferecer uma amostra por conveniência*” (Oliveira *et al.*, 2006, p. 291, grifo nosso).

Considerando estudos que utilizam metodologias quantitativas com grandes populações, é sabido que essa forma de conceber uma amostra é a menos confiável de todas, impedindo generalizações e conclusões.

Não é que a pesquisa se volte para o ensino superior porque nele enxerga uma prioridade ou zona de alto interesse. O que o próprio texto conclui é que artigos são apresentados relatando estudos realizados com os sujeitos à mão, disponíveis e numa situação muito confortável para quem coleta os dados: não é preciso sair das salas de aula ou dos laboratórios de pesquisa para obtê-los. Assim, os trabalhos analisados não tinham como foco e temática questões relativas à educação superior, os informantes desses estudos é que eram universitários, especialmente iniciantes ou concluintes.

Nesse mesmo artigo, quando se apresenta a distribuição do material por temas, é possível identificar que os testes/construção de instrumentos têm a maior incidência (10,4%), seguido por métodos de ensino-aprendizagem (9,5%) (Oliveira *et al.*, 2006, p. 288). Apenas um artigo foi localizado em orientação profissional, talvez um dos temas importantes a ser considerado no ambiente acadêmico, tendo em vista que é com frequência que o abandono de um curso universitário está associado a uma escolha precoce e inadequada por parte dos jovens (Ribeiro, 2003).

É possível ainda refletir, a partir da leitura do artigo em questão, que universidades e pesquisadores têm produzido e divulgado um conhecimento distante da vida cotidiana vivenciada pelos psicólogos inseridos em ambientes muito distintos e com níveis altíssimos de exigência. O mais agravante é pensar que são exatamente esses pesquisadores os responsáveis pelo ensino nos cursos de graduação e que deveriam formar os estudantes para atuar em realidades complexas e superar as formas tradicionais de atuação psicológica baseadas na “queixa escolar”, resultando na adoção de padrões medicalizados de compreensão da escola e de seus atores.

O corte existente entre a pesquisa e a intervenção ou atuação profissional confirma-se com a observação, que cita Del Prette:

Mas ainda há muito que ser conquistado, principalmente em relação à pesquisa científica, há profissionais que desenvolvem suas atividades em situações escolares afastados do campo científico e há os profissionais envolvidos com pesquisas científicas, atuando e produzindo conhecimentos em universidades. (Del Prette, 1999, *apud* Oliveira *et al.*, 2005, p. 285).

As autoras sublinham a distância significativa que ainda existe entre a atuação dos profissionais e o que é produzido na academia, resultando em que esse conhecimento não impacte a prática profissional. Mas elas igualmente apontam que

já se nota [...] um direcionamento dos trabalhos no caminho de intersecção entre teoria e prática (Oliveira *et al.*, 2006, p. 285).

O estudo de Bariani *et al.* (2004), sobre a produção em psicologia escolar no ensino superior, identificou três categorias temáticas nos trabalhos avaliados: corpo discente (perfil, desempenho, relações interpessoais, formação profissional e desenvolvimento pessoal); corpo docente (formação e trabalho docente); e, por último, processo de ensino-aprendizagem (motivação, avaliação do desempenho e avaliação de disciplinas/curso). A primeira e a terceira categorias aparecem como majoritárias, ambas com 38,2% dos trabalhos analisados, enquanto que a categoria corpo docente aparece com uma incidência de 23,6% (p. 19-20). As autoras ainda chamam a atenção para a carência de estudos experimentais na amostra estudada e a predominância de estudos descritivos (p. 21). Assim, temos duas novas questões a considerar.

A primeira questão é sobre o foco dos trabalhos examinados que traduzem uma preocupação antiga e, ao mesmo tempo, questionável: o “escrutínio” da população de alunos, especialmente voltado para a identificação do “perfil” dela, e a ênfase no que se convencionou chamar de “ensino-aprendizagem”. Esta última expressão, de uso corrente e que eu considero como um repertório interpretativo³ desse campo de saber, dispensa definições e questionamentos como todo lugar comum, algo que não se sabe muito bem o que é na verdade. Kubo e Botomé (2001, p. 136) já problematizam essa noção, chamando nossa atenção sobre aquilo que se denomina de “ensino-aprendizagem”: apenas um nome para um complexo sistema de interações entre professores e alunos e que raramente se deixa claro que as palavras componentes da expressão referem-se a um “processo” e não a “coisas estáticas” ou fixas. Os trabalhos nada dizem acerca do que é proposto aos alunos e sob que condições.

O certo é que vivemos, há longo tempo, uma hegemonia do “ensino” sobre a “aprendizagem”; quando essa é tratada, a preocupação é maior para as razões de sua não ocorrência do que para as condições tanto ambientais quanto subjetivas a serem disponibilizadas e mobilizadas para que ela ocorra. Ou então, a preocupação recai sobre as técnicas e metodologias focadas em objetivos em detrimento da interferência crítica e criativa dos dois autores fundamentais da educação: o professor e o aluno. Sem contar as intermináveis discussões sobre currículo que insistem na perspectiva conteudista em detrimento do currículo itinerância,⁴ o qual parece, finalmente, estar sendo contemplado na reforma universitária atualmente em curso no Brasil.

A segunda questão diz respeito ao número de pesquisas que se autodenominam como descritivas (91%), grande parte delas ditas de caráter etnográfico, embora as autoras (Bariani *et al.*, 2004), usando as características sugeridas por Bogdan e Biklen (1994), não as localizem completamente nesses estudos. Mas é interessante pontuar

³ Chamamos de repertório interpretativo o conjunto de termos, conceitos, lugares-comuns e figuras de linguagem utilizados para falar de um fenômeno específico. Sendo produções culturais e estando inscritos nos textos, imagens e lugares de memória que constituem o imaginário social, os repertórios são melhor compreendidos quando abordados no tempo longo da história” (Spink, 2001, p. 1278).

⁴ Chamo de “currículo itinerância” o tipo de percurso acadêmico em que o aluno pode escolher, segundo seus interesses, a maior parte dos componentes curriculares disponibilizados.

a predominância do estudo descritivo, pois isso aponta na direção de um cuidado dos pesquisadores diante de algo que por ser tão familiar é, talvez exatamente por isso, um campo desconhecido. Quando sabemos muito pouco sobre algo, é prudente explorar e descrever antes de nos lançarmos em outros formatos de pesquisa que requerem um mapeamento antecipado do terreno.

As próprias autoras sugerem a realização de pesquisas de cunho qualitativo que deem conta de uma compreensão mais larga, e eu acrescento vivencial, do ensino superior. Pesquisas que ultrapassem o caráter meramente sociodemográfico para dedicar-se àquilo que as estatísticas não informam: quais os recursos que trazem os estudantes para a universidade? Como aprendem a ser estudantes? Os alunos ditos “não-tradicionais” – os mais velhos, os muito novos, as jovens mães, os moradores de bairros periféricos, os que necessitam compartilhar estudo e trabalho, os deficientes, os negros, os mestiços e os nativos – trazem, para o espaço acadêmico, expectativas, inseguranças e contribuições que precisam ecoar e ser objeto de escuta para que as políticas planejadas para a universidade contemplem a diversidade que ela abriga, sem silenciar discursos, saberes e histórias. Confirmam essa opinião as autoras:

O ensino superior pode ser considerado uma agência comprometida em oferecer oportunidades para a formação integral de seus estudantes. Nesse sentido, deveria se dedicar mais intensamente à compreensão do desenvolvimento, das mudanças, dificuldades e realizações do corpo discente. (Bariani *et al.*, 2004, p. 20).

A adoção da perspectiva qualitativa nos estudos sobre a vida universitária em nada reduz a cientificidade dos estudos; precisamos, definitivamente, virar a página do tempo em que apenas eram considerados, como verdadeira pesquisa em ciências humanas, os estudos quantitativos ou aqueles apoiados em desenhos experimentais. Ao contrário, os estudos descritivos, qualitativos e, em especial, aqueles que adotam a perspectiva etnográfica trazem para a cena os fenômenos, as experiências, os saberes silenciados e a vida dos autores da educação. Como diz, radicalizando, Wittgenstein (2005), toda explicação deve ceder lugar à descrição dos fenômenos.

O terceiro artigo que trago para iluminar essa discussão, de autoria de Serpa e Santos (2001, p. 27), tinha “[...] como objetivo identificar a existência de estruturas de atendimento e orientação ao universitário; caracterizar os serviços e programas oferecidos; verificar a composição da equipe profissional; a existência e atuação do psicólogo escolar na equipe e avaliação dos serviços e programas”. As autoras, após uma revisão da literatura sobre o tema em questão, concordam que é preciso ampliar o foco da ação dos psicólogos no ensino superior, para que eles não privilegiem apenas questões de ordem cognitiva, relacionadas ao desempenho acadêmico dessa população, mas incluam em sua pauta profissional o desenvolvimento de “[...] estratégias preventivas frente às constantes e rápidas mudanças tecnológicas e sociais que estão a exigir da ciência, e especialmente da Psicologia, respostas para a solução dos problemas gerados por estas transformações” (p. 29). Esse estudo obteve seus dados de instituições públicas, privadas e de caráter comunitário.

Das 61 instituições que responderam ao questionário enviado pelas pesquisadoras, 49 declaram ter algum tipo de Serviço de Atendimento ao Estudante

(SAU); 34 delas oferecem atendimento psicológico ou social; 22 oferecem atendimento educacional; e 19 dizem desenvolver ações voltadas para a saúde. As autoras identificaram que nesta última categoria podem ser encontrados atendimento médico, psiquiátrico e odontológico, terapia ocupacional, serviços de enfermagem, nutrição, clínica geral, clínica do trabalho e primeiros socorros. Em cerca de metade dessas instituições (31), o psicólogo está presente nessas equipes, nas quais se encontram igualmente assistentes sociais, pedagogos, médicos, além de outros profissionais não discriminados. Em 60,6% dos casos, os psicólogos atuam tanto em equipe quanto prestando atendimentos individuais.

Quando examinaram os formatos dessas ações envolvendo o psicólogo, encontraram que a grande maioria (96,8%) oferece programas de orientação individual, seguidos por encaminhamentos internos e externos (87,1%), acompanhamento individual (77,4%), orientação de grupos (58,1%), atendimento à família (58,1%) e programas especiais (58,1%) cujas ações não chegam a ficar claras.

Embora as autoras finalizem o artigo sublinhando a necessidade de que o psicólogo ocupe o espaço nos serviços de atendimento a universitários, penso que é necessário, entretanto, criticar o que foi encontrado nesse estudo. Inicialmente, precisamos substituir a ideia de “prevenção” pela a de “atenção integral à saúde” ou “promoção integral da saúde”. A diferença fundamental entre prevenção e promoção está em como se compreende o conceito de saúde. A prevenção põe seu foco na saúde como ausência de doenças, enquanto que a promoção é um conceito afirmativo e multirreferencial⁵ que propõe um modelo participativo de saúde em oposição ao modelo médico de intervenção (Freitas, 2003); dessa forma, a busca pela saúde, equilíbrio e bem-estar geral das pessoas não é apenas questão de sobrevivência, mas de qualificação da vida dos indivíduos em sociedade, sendo questão da órbita dos direitos humanos.

Pelos dados apresentados, é possível concluir que o que faz o psicólogo nas Instituições de Ensino Superior (IES) é repetir o que ele aprendeu, ou seja, clínica. Não que ela não seja necessária, mas isso atende quanto da população universitária? Os “doentes”, os “deprimidos”, os “desorientados”? E os outros? Aqueles que são maioria e não apresentam distúrbios, não são objeto de nossa atenção?

Os serviços nomeados no artigo pela sigla SAU parecem ter transplantado para o interior da vida universitária o que já fazíamos em outros níveis de ensino em estruturas de base disciplinar convencionalmente chamadas de Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), bastante comuns no ensino privado e, com frequência, exercendo funções de supervisão e controle do comportamento dos alunos. Raras são as experiências em que esse caráter foi abolido⁶ em prol de uma atuação mais próxima do desejo de crianças e adolescentes.

Esse psicólogo, tal como podemos depreender daquilo que ele faz, está situado num território fora da vida acadêmica corrente, cotidiana, procurado apenas quando

⁵ Para uma compreensão da abordagem multirreferencial em ciências da educação, ver Ardoino (2000), Barbosa (1998), Martins (2003) e Bagnato, Renovato e Bassinelo (2007).

⁶ Quando faço essa afirmação, refiro-me, especificamente, à realidade urbana onde atuo, a cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

problemas ocorrem, como reza a perspectiva clínica ao ser tomada ao pé da letra, ou quando muito participa do atendimento de suporte social aos estudantes. Ele não é um profissional articulado com as estruturas responsáveis pela definição das políticas universitárias de caráter geral ou extensionistas, aquelas que promovem a relação universidade-comunidade – campo inesgotável de possibilidades de formação alargada e de convivência –, e não é convocado para auxiliar na definição de estratégias de inovação do ponto de vista acadêmico. Sua contribuição nesses espaços existe, mas, ainda, é restrita e sem visibilidade.

O que podemos analisar a partir da leitura deste último artigo é que estamos no espaço universitário fazendo aquilo que sempre fizemos, sem provocar mudanças e sem participar de forma efetiva para pensar o cotidiano acadêmico como espaço de formação integral dos indivíduos, especialmente da população jovem. Insistimos na perspectiva preventiva, negligenciando a avaliação política que adotá-la implica. Persistimos em pensar apenas na possibilidade do distúrbio, do desarranjo emocional e sobre a vulnerabilidade psicossocial, quando não nos dirigimos às nossas populações de referência como sendo “de risco”.⁷

Nas buscas que fiz, coletando material para elaborar este artigo, procurei os setores de muitas Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFEs) destinados à assistência estudantil. Numa das maiores universidades públicas do País, encontrei o seguinte:

Avaliação Psicológica dos Alunos Ingressantes no Alojamento Estudantil:

Atendimento aos alunos contemplados com o Alojamento visando o levantamento de características de personalidade dos mesmos, observando-se o aspecto emocional e o relacionamento interpessoal. *De caráter preventivo, o projeto busca detectar a existência de sinais indicadores de psicopatologias e, no caso de seu aparecimento, sugerir o encaminhamento para Centros de Referência da UFRJ.* (grifo nosso).

Penso que esse tipo de atuação em nada dignifica a ação do psicólogo no interior das nossas universidades. Herdamos modelos de assistência que hoje se encontram em total dissonância com o que as mudanças em curso nas nossas instituições públicas exigem e com a diversidade de “juventudes” com que lidamos. Além disso, é preciso que nós, psicólogos, troquemos as lentes por meio das quais nos habituamos a pensar nossa atuação em espaços educacionais; não é apenas no ensino superior que estamos repetindo os velhos modelos, mas, igualmente, no ensino médio, no ensino fundamental e nas creches. Esse jeito de pensar a psicologia focada em “problemas” e “dificuldades”, transplantado para o ensino superior, pode ser tão desastroso quanto já o é para crianças e adolescentes.

É evidente a necessidade que temos de abrir nossas práticas para a interlocução com outros campos de saber; tomando um exemplo: muitos aspectos sociológicos, relacionados com as juventudes contemporâneas, precisam ser considerados para que se faça uma compreensão mais ampla do universo com o qual nos propomos trabalhar. Combater nosso próprio corporativismo e desenvolver o hábito do trabalho em equipes multidisciplinares são também tarefas urgentes.

⁷ Ver discussão crítica sobre a noção de risco em Spink (2001) e em Popkewitz e Lindblad (2001).

À guisa de conclusão

Então, nada mudou? Eu digo que sim, mudamos, temos nos habituado a criticar nossas próprias formas de inserção e intervenção; aí está toda uma produção científica, calcada em experiências de campo, que confirma essa tendência. Mas é bem possível que o apontado acima, acerca da distância entre a pesquisa e a intervenção, não possibilite que experiências inovadoras, oriundas da prática, sintam-se autorizadas a divulgar seus resultados, bem como reflexões de cunho crítico e emancipador, resultado de trabalhos realizados por psicólogos envolvidos com a docência e a pesquisa, consigam acessar o campo concreto das práticas e com elas dialoguem.

Ainda que tenhamos avançado, resta-nos muito a fazer para que abandonemos de uma vez o restritivo e autoritário modelo medicalizado que impregna desde sempre nossa atuação. Não temos mais as mesmas escolas e a população que as frequenta, em qualquer nível de ensino, pertence a muitas “tribos” e apresenta diferentes formas de relação com o saber, com a política e com a vida comunitária. Precisamos escutar mais e pensar que talvez seja o caso de perguntar aos nossos potenciais usuários, os estudantes universitários, de que tipo de atividades e suporte eles necessitam para progredir com sucesso na vida acadêmica e pessoal, estando em completa disponibilidade para arcar com suas respostas. Algumas delas podem ser incômodas ou nos parecer, inicialmente, descabidas. Desse modo, acredito que apenas um processo de negociação, de interlocução interessada, pode nos fazer caminhar para essa outra margem que inaugura novos formatos, novas concepções de atenção à saúde integral dos jovens que chegam ao ambiente universitário, para, assim, viver um momento peculiar de suas vidas em que muitas tarefas vitais se entrecruzam. Diz Castro (2004, p. 280):

Os jovens, porque jovens, têm o direito a tratamento diferencial para que possam melhor equacionar educação/lazer-esporte/formar-se/iniciação sexual sem reprodução de estereótipos/exercer um pensamento/ação crítico-criativa que colabore em avanços civilizatórios [...]. (grifo da autora).

Dessa forma, sugiro pensarmos em modelos ecológicos de convivência em que os indivíduos vivam suas contradições em ambientes cooperativos e nos quais não estejamos preocupados meramente com o seu desempenho acadêmico ou em assisti-los quando problemas emocionais oriundos de diferentes situações os atingem e, com frequência, dificultam um caminho que, para muitos, já é penoso sem essas intercorrências. Outras dimensões da vida acadêmica devem ser pensadas, não apenas relacionadas a desempenho e fluxo, atribuindo igual importância aos aspectos afetivos dessa experiência, da natureza da sociabilidade e da convivência com adultos – professores, gestores e funcionários – e com iguais. Os estudantes não podem ser vistos apenas como aprendizes. É de um psicólogo mais voltado para as condições ambientais⁸ do desenvolvimento humano de que precisamos, quando penso em sua atuação entre o segmento jovem de nossa população.⁹

⁸ Aqui o conceito de ambiente, a partir das considerações de Tuan (1965), é tomado de maneira vasta, significando as condições sob as quais qualquer organismo vive e se desenvolve ou a soma total de influências que interagem e modificam o desenvolvimento da vida, compondo-se tanto de elementos da natureza quanto culturais.

⁹ É importante lembrar que, quando falamos de jovens universitários, ainda falamos de uma fatia quase inexpressiva do ponto de vista quantitativo, no Brasil. No Nordeste, para exemplificar, apenas 4,7% dos jovens entre 15 a 24 anos frequentam o ensino superior (Ipea, 2006).

Sem dúvida, devemos nos afastar do modelo de um “SOE no 3º Grau”, isso não nos serve, nem à nossa clientela. Mas é forçoso reconhecer que se, de um lado, isso traz angústia, por nos atirar numa espécie de “vazio”, de outro, traz igualmente as chances de uma intervenção criativa, modular, suficientemente delicada para adaptar-se a condições diversas. O modelo não existe e precisa ser inventado pelas IES a partir de suas condições regionais, de infraestrutura, de proposta acadêmica e, sobretudo, de seus atores – estudantes, professores e demandas comunitárias. O chamado é para criarmos algo que ainda não existe, o que nos desloca das formas tradicionais de atuação para encontrar, no próprio público, em suas demandas e nas inserções sociais, as formas e a orientações desse novo fazer psicologia.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, N. et al. *Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA*. Salvador: Ceao, 2005.

ARDOINO, Jacques. *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF, 2000.

BAGNATO, M. H.; RENOVATO, R.; BASSINELO, G. De interdisciplinaridade e multirreferencialidade na educação superior em Saúde. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 365-370, jul./set. 2007.

BARIANI, I. C. D. et al. Psicologia escolar educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8 n.1 p. 17-27, 2004.

BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Ed., 1994.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

FREITAS, C. M. A vigilância da saúde para a promoção da saúde. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 141-159.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, Maringá, v. 5, p. 133-152, 2001.

MARTINS, João. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação, escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

OLIVEIRA, K. L. et al. Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 283-292, dez. 2006.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

RIBEIRO, J. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

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

SPINK, Mary Jane. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p.1277-1311, nov./dez. 2001.

TUAN, Yi-Fu. Environment and world. *Professional Geographer*, Washington, D. C., v. 17, n. 5, p. 6-7, 1965.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Relatório de Gestão, 2000*. Disponível em: <www.pr3.ufrj.br/pr3/files/RELATGESTAO2000.doc>. Acesso em: 4 abr. 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução brasileira do original alemão *Philosophische Untersuchungen* e complementada com a edição inglesa *Philosophical Investigations*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Sônia Maria Rocha Sampaio, doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós-doutora em Ciências da Educação pela Université Paris 8, é professora associada II do Instituto de Psicologia da UFBA, Coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA e Assessora Especial do Gabinete do Reitor.

sonia.sampaio@terra.com.br

