



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

GRASYELLE CRISTINA FERRAZ ALMEIDA PENHA

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Atuação profissional em uma
universidade federal

São Luís
2022

GRASYELLE CRISTINA FERRAZ ALMEIDA PENHA

**PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Atuação profissional em uma
universidade federal**

Dissertação apresentada como parte à obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

Linha de pesquisa: História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos.

Orientadora: Profa. Dra. Cristianne Almeida Carvalho.

São Luís

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Penha, Grasyelle Cristina Ferraz Almeida.

Psicologia na educação superior: atuação profissional em uma
universidade federal / Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha. - 2022.
194 f.

Orientador(a): Cristianne Almeida Carvalho. Dissertação
(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2022.

1. Atuação Profissional. 2. Educação Superior. 3.
Psicologia. I. Carvalho, Cristianne Almeida. II. Título.

GRASYELLE CRISTINA FERRAZ ALMEIDA PENHA

**PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Atuação profissional em uma
universidade federal**

Dissertação apresentada como parte à obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

Linha de pesquisa: História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristianne Almeida Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Alba Cristhiane Santana da Mata
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profa. Dra. Denise Bessa Leda
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos (Suplente)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dedico este trabalho a todos os estudantes de pós-graduação e pesquisadores, que se dedicam ao propósito de contribuir com o desenvolvimento da ciência e da sociedade, em especial durante a pandemia da COVID-19.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu sustento na fé, no amor e na paciência.

Ao meu filho, por ser minha inspiração de vida, perseverança e esperança, as quais me levaram até a conclusão deste trabalho.

À minha mãe, expresso minha profunda gratidão. Obrigada por seu apoio, amor, dedicação e colo ao nosso pequeno nas minhas ausências para elaboração deste trabalho. Sem você, nada seria possível.

Ao meu pai, por estar sempre perto e torcer pelo meu sucesso.

Ao meu irmão, sobrinhos e cunhada pelos momentos compartilhados em família e incentivo na jornada.

Ao Alan, pelo afeto, apoio e escuta durante a trajetória acadêmica, os quais foram essenciais para finalizar este ciclo.

À Suzanne e Alzenira, pessoas que muito me ajudaram em momentos difíceis da vida, e de quem sempre serei eternamente grata.

À minha tia Dirce e prima Luciana, pela ajuda no início da seleção e pela atenção na fase de andamento.

Aos amigos Julieth, Evandicléia, Grigório, Kênia e Leonilia, pelos momentos de conversa, apoio e torcida na caminhada.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pelo apoio institucional na realização deste trabalho, e às psicólogas da UFMA, pela disponibilidade em colaborar com a presente pesquisa.

À professora Cristianne, minha orientadora, pelo acolhimento, suporte, paciência e respeito diante das minhas fragilidades acadêmicas e adversidades da vida.

Aos professores do PPGPSI/UFMA, pela contribuição em meu processo de formação acadêmica, em especial à Pollianna, ao Ramon e ao Daniel, por terem participado da banca de seleção, ensejando a oportunidade para experimentar a formação em nível de mestrado.

Às professoras Pollianna Galvão, Denise Bessa e Alba Cristhine, pela gentileza, respeito e importantes observações na etapa de qualificação deste trabalho.

Aos demais servidores da PPGPSI/UFMA, pela prontidão e apoio dispensados aos discentes do programa.

*“O homem nasceu para aprender,
apreender tanto quanto a vida lhe permita”.*
(Guimarães Rosa)

RESUMO

A Educação Superior é um dos campos emergentes de atuação profissional da Psicologia, e neste contexto de atuação, predominam estudos da Psicologia Escolar/Educacional Crítica. Além da docência, as universidades federais têm realizado concursos públicos para o cargo de psicóloga(o), com descrição de funções generalistas, sugerindo distintas possibilidades de atuação em relação às especialidades da Psicologia e aos diversos programas, políticas e serviços na Educação Superior. Atualmente, 1.404 psicólogas(os) vivenciam a prática profissional nas universidades federais de todo País, incluindo nesse cenário as profissionais de Psicologia, que atuam nos diversos *campi* da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo principal foi analisar a atuação da Psicologia na Educação Superior tendo a UFMA como campo empírico. A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva. Os fundamentos teóricos basearam-se em documentos e legislações oficiais, estudos da Psicologia e Educação Superior e da Psicologia Escolar/Educacional. Participaram sete psicólogas(os) de diversos *campi* universitários, por meio de um questionário e uma entrevista com perguntas abertas, sendo as informações analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados apontam cinco categorias emergentes: 1) práticas profissionais nos campos de atuação da Assistência Estudantil (AE) e Gestão de Pessoas (GP); 2) formação e identificação profissional com as áreas de especialidades da Psicologia; 3) organização institucional e o trabalho da psicóloga; 4) concepções e contribuições de atuação da Psicologia na Educação Superior, e; 5) trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento. Destacaram-se serviços de Psicologia no âmbito da GP e na AE na capital e no interior do estado. Nos *campi* do interior, constata-se uma combinação de práticas profissionais tradicionais e emergentes na AE, com ações individuais e coletivas voltadas aos estudantes, além de algumas ações institucionais. No *campus* de São Luís, prevalecem as práticas tradicionais com ações individuais aos estudantes na AE e práticas tradicionais e emergentes na GP, com ações individuais e coletivas voltadas aos servidores. Nesses dois contextos, as concepções acerca da atuação profissional e serviços de Psicologia convergem para os campos da saúde e/ou educação. A formação continuada é destacada como importante pelas entrevistadas, pois somadas às experiências profissionais, balizam as práticas psicológicas na instituição. Os resultados denotam uma diversidade nas práticas

profissionais, distintas entre os *campi* do interior e o *campus* de São Luís, além de uma identificação profissional multifacetada, com uma atuação profissional envolvendo diferentes áreas da Psicologia, convergindo para Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia Clínica, Psicologia da Saúde e Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT). Tais informações revelam as dificuldades das profissionais diante das demandas encontradas e da necessidade de direcionar melhor o ingresso nas universidades federais. Espera-se que outros estudos possam ampliar essa discussão.

Palavras-chave: Psicologia; Educação Superior; Atuação Profissional.

ABSTRACT

Higher Education is one of the emerging fields of professional activity in Psychology, and in this context, studies of Critical School/Educational Psychology predominate. In addition to teaching, federal universities have held public competitions for the position of psychologist, with generalist job descriptions, suggesting different possibilities of action in relation to the specialties of Psychology and the various programs, policies and services in Higher Education. Currently, 1,404 psychologists experience professional practice in federal universities across the country, including in this scenario Psychology professionals, who work on the various campuses of the Federal University of Maranhão (UFMA). The main objective was to analyze the role of Psychology in Higher Education with UFMA as an empirical field. The research is qualitative and descriptive in nature. The theoretical foundations were based on official documents and legislation, studies in Psychology and Higher Education and in School/Educational Psychology. Seven psychologists from different university campuses participated, through a questionnaire and an interview with open questions, the information being analyzed from the Discursive Textual Analysis (DTA). The results point to five emerging categories: 1) professional practices in the fields of Student Assistance and People Management; 2) formation and professional identification with the areas of specialization of Psychology; 3) institutional organization and the psychologist's work; 4) conceptions and contributions of Psychology in Higher Education, and; 5) psychologist's work, pandemic and illness. Psychology services were highlighted in the scope of People Management and Student Assistance in the capital and in the interior of the state. On the countryside campuses, there is a combination of traditional and emerging professional practices in Student Assistance, with individual and collective actions aimed at students, in addition to some institutional actions. On the São Luís *campus*, traditional practices prevail with individual actions for students in Student Assistance and traditional and emerging practices in People Management, with individual and collective actions aimed at servers. In these two contexts, conceptions about professional performance and Psychology services converge to the fields of health and/or education. Continuing education is highlighted as important by the interviewees, as added to professional experiences, they guide the psychological practices in the institution. The results denote a diversity in professional practices, distinct between the campuses of the countryside and the *campus* of São

Luís, in addition to a multifaceted professional identification, with a professional performance involving different areas of Psychology, converging on School/Educational Psychology, Clinical Psychology, Psychology of Health and Organizational and Work Psychology (POT). Such information reveals the difficulties of professionals in the face of the demands encountered and the need to better direct the entry into federal universities. It is hoped that other studies can expand this discussion.

Keywords: Psychology; College education; Professional performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inserção profissional de Psicologia na UFMA	76
Figura 2 – Linha do tempo criação de <i>campi</i> universitários UFMA	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do levantamento bibliográfico.....	30
Quadro 2 – Momentos da pesquisa	88
Quadro 3 – Modelo primeiro ciclo (unitarização)	90
Quadro 4 – Modelo segundo ciclo (categoria inicial).....	90
Quadro 5 – Modelo segundo ciclo (categoria intermediária)	91
Quadro 6 – Modelo segundo ciclo (categoria final)	91
Quadro 7 – Categorias finais de análise	92
Quadro 8 – Distribuição de psicólogas na UFMA.....	95
Quadro 9 – Caracterização sociodemográfica e profissional das psicólogas.....	97
Quadro 10 – Serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AE	Assistência Estudantil
AML	Academia Maranhense de Letras
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ASCOM	Assessoria de Comunicação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCAA	Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCEL	Centro de Ciências, Educação e Linguagens
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCHNST	Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFP	Conselho Federal de Psicologia
COLUN	Colégio Universitário
CONSUN	Conselho Universitário
CPCO	<i>Campus</i> Codó
CPGR	<i>Campus</i> Grajaú
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DACES	Diretoria de Acessibilidade

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DES	Divisão de Educação em Saúde
DF	Distrito Federal
DQV	Divisão de Qualidade de Vida
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUFOR	Faculdade de Tecnologia e Administração
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACAM	Faculdade do Maranhão
FACBRAS	Faculdade Unibras do Maranhão
FACIMP	Faculdade de Imperatriz
FAVALE	Faculdade Vale do Aço
FEDORA	<i>Fórum Euopéen d' Orientation Académique</i>
FEMAF	Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco
FEST	Faculdade de Educação Santa Terezinha
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
Future-se	Programa de Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
GP	Gestão de Pessoas
HU	Hospital Universitário
HUUFMA	Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IESMA	Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MEC	Ministério da Educação
NADD	Núcleo de Apoio ao Docente e Discente
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NAPSI	Núcleo de Apoio Psicossocial
NPA	Núcleo de Psicologia Aplicada
NPJ	Núcleo de Práticas Jurídicas
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PASS	Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal
PCC	Projetos Pedagógicos de Curso
PCCTAE	Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PcD	Pessoa com Deficiência
PDF	Formato Portátil de Documento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
POP	Procedimento Operacional Padrão
POT	Psicologia Organizacional e do Trabalho
PPGPSI	Programa de Pós-graduação em Psicologia
PRH	Programa de Recursos Humanos
PROAES	Pró-reitoria de Assistência Estudantil
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho

RESAPES	Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RH	Recursos Humanos
SAPE	Serviços de Apoio Especializado
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> /Biblioteca Eletrônica Científica Online
SESMT	Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UnB	Universidade de Brasília
UNDB	Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco
UNICEUMA	Universidade Ceuma
UNIFACEMA	Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão
UNIVIMA	Universidade Virtual do Estado do Maranhão
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR	22
2.1 Educação Superior no Brasil: Conhecendo o campo emergente de atuação da Psicologia	22
2.2 Psicologia na Educação Superior	28
2.2.1 <i>Considerações sobre a Psicologia na Educação Superior do Maranhão</i>	36
2.3 Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior do Brasil	40
2.3.1 <i>Serviços de Psicologia na Educação Superior</i>	49
2.3.2 <i>Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior do estado do Maranhão</i>	52
3 PSICOLOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	55
3.1 Panorama da Psicologia nas universidades federais	55
3.1.1 <i>Campos de atuação profissional nas universidades federais</i>	58
3.2 Psicologia na Educação Superior da UFMA	69
3.2.1 <i>Contexto histórico de inserção de profissionais de Psicologia na UFMA</i>	69
3.2.2 <i>Contextos de trabalho para a Psicologia na Educação Superior da UFMA</i>	77
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
4.1 Contexto de Pesquisa	83
4.2 Coleta das informações	86
4.3 Análise das entrevistas	89
5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS EMERGENTES: O que revelam sobre a atuação profissional da Psicologia na UFMA?	94
5.1 Caracterização das psicólogas colaboradoras	94
5.2 Serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA	99
5.3 Práticas profissionais nos campos de atuação da Assistência Estudantil e Gestão de Pessoas	101
5.4 Formação e identificação profissional com as áreas de especialidades da Psicologia	131
5.5 Organização Institucional e o trabalho da psicóloga	134
5.6 Concepções e contribuições de atuação da Psicologia na Educação Superior	136
5.7 Trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento	140

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	177
APÊNDICE A – Questionário	178
APÊNDICE B – Entrevista	181
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	182
APÊNDICE D – Termo de Autorização Para Gravação de Voz	184
APÊNDICE E – Orientações Gerais para Entrevista <i>On-line</i>	185
APÊNDICE F – Termo de Solicitação de Autorização Institucional	186
APÊNDICE G – Ferramentas digitais	187
APÊNDICE H – Informações Gerais dos <i>campi</i> universitários da UFMA	188
ANEXOS	189
ANEXO A – Estrutura Organizacional Geral da UFMA simplificada	190
ANEXO B – Organograma PROGEP	191
ANEXO C – Organograma PROEN	192
ANEXO D – Organograma PROAES	193
ANEXO E – Autorização Institucional	194

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Superior tem se apresentado como um espaço institucional de trabalho para as(os) psicólogas(os)¹. Ao mesmo tempo, vem sendo reconhecida como uma área de intervenção e pesquisa da Psicologia Escolar/Educacional² em uma perspectiva Crítica. No entanto, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), especialmente as universidades federais, a presença de profissionais de Psicologia aumentou ao ser instituído o Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que prevê concurso público para o cargo de Psicóloga(o)/Área, com descrição de funções generalistas e envolvendo possibilidades de atuação em distintas áreas de especialidades da Psicologia (BRASIL, 2005a, 2005b, 2012d). Atualmente existem 1.404 técnicos administrativos ocupantes do cargo de Psicóloga(o) nas universidades federais do País (PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS, 2022).

Observa-se, ainda, que as demandas por serviços de Psicologia na Educação Superior das universidades federais relacionam-se com os contextos de trabalho da Assistência Estudantil (AE), Gestão de Pessoas (GP), Acessibilidade, Políticas, Ações Afirmativas, dentre outras, encontrando-se com as distintas áreas de especialidade da Psicologia, conforme definidas pela categoria profissional (CFP, 2022).

Tal cenário pode acarretar dilemas acerca do trabalho a ser desenvolvido pela(o) psicóloga(o), uma vez que o campo de práticas profissionais é marcado por uma pluralidade de saberes e fazeres, além da Psicologia Escolar/Educacional ser uma área que historicamente na Psicologia brasileira vem se apropriando da Educação Superior como objeto de estudo, apresentando uma ampla literatura já difundida na área (BISINOTO-MARINHO-ARAÚJO, 2011a, 2011b, 2014, 2015; MARINHO-ARAÚJO, 2014, 2015; OLIVEIRA, 2011).

Essa situação, acrescida da necessidade de mais estudos que possam avançar nas discussões em relação às possibilidades de ações da(o) psicóloga(o) no contexto da Educação Superior (POTT; CAMPOS, 2021), além de outros estudos para investigar os diversos contextos de trabalho da Psicologia na Educação Superior

¹ Optou-se pela escrita gendrada, uma vez que a Psicologia brasileira possui em sua maioria mulheres em seu exercício profissional (CRP SP, 2015).

² Ao longo do texto, optou-se pelo uso da terminologia Psicologia Escolar/Educacional com base na Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre as especialidades (CFP, 2022).

(CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017; FERREIRA, 2019; GUERREIRO, 2018; GALVÃO, 2020; GOMES, 2020; OLIVEIRA, 2016; PORTO, 2017; RIBEIRO; GUZZO, 2019), sob o ponto de vista das próprias profissionais, justifica a escolha por “navegar” neste objeto de estudo, que teve como campo empírico a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Ou seja, mostra-se urgente a necessidade de conhecer e compreender os modos como tem se dado a atuação do psicólogo nas IES, considerando-se a importância, para a população brasileira, da formação neste nível de ensino com qualidade e compromisso social (PERETTA *et al.*, 2020, p. 174).

Desta feita, o interesse pela UFMA levou em conta a necessidade de melhor entendimento do espaço disponibilizado para as profissionais de Psicologia na Instituição, a qual realizou concursos públicos entre os anos de 2003 e 2016 para o cargo de Psicóloga(o)/Área, contando, atualmente, com 18 profissionais em seu quadro efetivo³. Essas(es) profissionais estão inseridas(os) em um contexto institucional multifacetado, com lotações em diversos serviços de Psicologia e contemplando as várias áreas de especialidade da profissão (UFMA, 2021a). Com base nesse cenário da UFMA, é que se busca entender os serviços que as(os) psicólogas(os) atuam, as atividades profissionais desenvolvidas e as suas relações com áreas de especialidade da Psicologia.

Além disso, surge como “fruto” de questionamentos e autorreflexão da própria pesquisadora, que ao ser investida como servidora técnico-administrativa, encontra-se cotidianamente com indagações sobre o lugar da profissional de Psicologia no contexto da instituição e o trabalho a ser desenvolvido, acreditando-se que essa experiência também possa ser compartilhada por outros colegas de trabalho.

Nesse sentido, perguntas sobre o fazer da psicóloga(o), e a sua compreensão sobre a atuação profissional na Educação Superior da UFMA, foram norteadoras para delinear o objetivo primário desta pesquisa, que consistiu em analisar a atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA. Como objetivos específicos, buscou-se: caracterizar os serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA, excetuando-se a docência; identificar as concepções de atuação profissional e práticas desenvolvidas por psicólogas(os) na Educação Superior da UFMA, a partir de seus

³ De acordo com os relatos de docentes da UFMA, havia antes de 2003 a atuação de psicóloga(o) na função técnica. A presente pesquisa não obteve esse dado histórico em documentos oficiais e/ou pesquisas, o que justifica o recorte entre os anos de 2003 e 2016, período em que ocorreu o ingresso de profissionais por concurso público na universidade.

relatos, e; analisar possíveis relações entre a atuação dessas profissionais com a Psicologia Escolar/Educacional e demais especialidades da Psicologia.

Para tanto, escolheu-se como metodologia a pesquisa qualitativa, descritiva e a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual possui como referência para construção e análise das informações a fenomenologia. Sendo assim, o percurso metodológico deu voz às(aos) psicólogas(os) que experienciam esse campo de atuação profissional. Esse movimento possibilitou uma postura de pesquisa em deixar emergir o fenômeno de estudo, sem levantar “pré-conceito” sobre ele. Dessa maneira, foi possível “mergulhar” na atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA, permitindo a emergência de categorias que falam sobre a vivência das profissionais e a compreensão da pesquisadora acerca do referido objeto de pesquisa.

A produção da presente pesquisa acrescenta-se às pesquisas na área da Psicologia já realizadas no estado do Maranhão, desenvolvendo ainda novas compreensões sobre o fenômeno investigado. Nessa direção, os resultados obtidos destacam a Educação Superior em suas nuances como um campo de atuação na profissão para além do que os estudos vigentes apresentam, especialmente no contexto local. Além disso, visam contribuir com reflexões por parte das(os) psicólogas(os) acerca do seu trabalho na UFMA, subsidiando políticas institucionais atuais e futuras, com impacto em toda a comunidade acadêmica.

O trabalho é apresentado em capítulos, que em sua totalidade revela a singularidade dessa atuação profissional na UFMA. O segundo capítulo, identificado como “Psicologia e Educação Superior”, apresenta as seguintes seções: um levantamento bibliográfico da relação Psicologia e Educação Superior; uma síntese sobre a Educação Superior no Brasil, destacando seus principais marcos históricos e políticas educacionais até a atualidade, e uma discussão sobre a Psicologia na Educação Superior. A última seção foi acompanhada de uma subseção contemplando breves considerações sobre a Psicologia na Educação Superior do Maranhão.

Segue-se ainda, no mesmo capítulo, outra seção com uma breve contextualização da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior, uma vez que os estudos apontam a referida literatura como um dos principais aportes teórico-metodológicos acerca da atuação da Psicologia na Educação Superior. Nessa seção, constam ainda subseções com a discussão sobre os serviços de Psicologia na Educação Superior e a Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior no cenário local.

No terceiro capítulo, assinalado como “Psicologia nas Universidades Federais”, propõe-se uma discussão sobre um panorama da Psicologia nas universidades federais à luz das principais ações e políticas governamentais para a Educação Superior, seguida pela subseção sobre os campos de atuação profissional nessas instituições federais. Constatam-se ainda reflexões sobre a Psicologia na Educação Superior da UFMA e a inserção profissional de psicólogos(os) na instituição. O quarto capítulo “Metodologia” demonstra as escolhas metodológicas para a investigação do objeto de estudo, descrevendo o contexto de pesquisa, a coleta das informações e a análise das entrevistas.

O quinto capítulo, nomeado como “Análise das categorias emergentes: o que revelam sobre a atuação profissional da Psicologia na Educação Superior da UFMA?”, apresenta os resultados da presente pesquisa. As seções foram organizadas com base na caracterização das psicólogas colaboradoras, nos serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA, e nas cinco categorias emergentes: práticas profissionais nos campos de atuação da AE e GP; formação e identificação com as áreas de especialidade da Psicologia; organização institucional e o trabalho da psicóloga; concepções e contribuições da atuação da Psicologia na Educação Superior, e; trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, com os principais pontos concluídos na pesquisa sobre a atuação da Psicologia na UFMA, ressaltando-se algumas sugestões para apreciação das psicólogas da instituição e da gestão universitária. Ao final, constam os apêndices e os anexos reunidos no decorrer da presente pesquisa.

2 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo apresenta-se um panorama da Educação Superior no Brasil, com alguns dos principais marcos históricos e políticas educacionais nesse nível de ensino. Em seguida, segue-se com um levantamento bibliográfico sobre a atuação da Psicologia na Educação Superior, considerando a Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior do Brasil, e uma explanação sobre esse processo no Maranhão.

2.1 Educação Superior no Brasil: Conhecendo o campo emergente de atuação da Psicologia

A Educação Superior passou a ser considerada uma condição para o desenvolvimento dos países. Por isso, tornou-se central nas agendas das políticas públicas dos Estados, dos organismos multilaterais e movimentos sociais de diferentes países (DIAS SOBRINHO, 2013). No cenário brasileiro, essa realidade deu-se principalmente a partir dos anos 2000, com reformas nas políticas educacionais direcionadas à democratização no acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, ações governamentais, como Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e as Políticas de Ações Afirmativas, foram destinadas para ampliação da Educação Superior pública. Além disso, teve-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), como medidas tomadas para expansão da rede de Ensino Superior privada (BRASIL, 2001, 2005c, 2006, 2007, 2010a, 2012c, 2016a).

Nas universidades federais, o processo de democratização constituiu-se mais intensamente com a adesão dessas instituições ao Reuni, resultando na criação e expansão de novas universidades, *campi* universitários, ampliação de matrículas, vagas e cursos. Como desdobramentos, teve-se um aumento no número de discentes, docentes e técnicos administrativos, além da participação efetiva dessas instituições na inclusão social mediante Políticas de Ações Afirmativas. Essa afirmação para as universidades federais também é vista com crítica, sendo questionamento que o Reuni não aumentou o número de servidores em proporção suficiente às demandas institucionais, apresentando limitações no orçamento e em sua execução (SOUSA; COIMBRA, 2019).

Esse processo de democratização legitimou-se a partir da Constituição Federal (CF) e da Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que reconheceu a Educação Superior como um direito social, acessível a todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, 1996). Assim, a Educação Superior passou a ser ofertada em estabelecimentos oficiais, em instituições públicas e privadas, abrangendo cursos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), Educação a Distância (EaD), entre outros (BRASIL, 2017a, 2017b).

Atualmente, a Educação Superior é organizada pela União, por meio de um Sistema Federal de Ensino, englobando como Instituição de Ensino Superior (IES) as IFES, as instituições privadas e os órgãos federais de Educação Superior. Além disso, mantém um exercício de regulação, supervisão e avaliação de instituições, cursos de graduação e desempenho acadêmico dos estudantes pelo Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a, 2017b). As IES, a partir de sua organização acadêmica, podem ser credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades (BRASIL, 2017b). Nesse universo, as IES privadas surgem originalmente como faculdades, e as IFES são criadas por lei.

Fazendo parte das IFES, as universidades federais são constituídas em ato de lei, financiadas pela União e regidas pelo regime jurídico único (BRASIL, 1998, 1990). Conforme a LDBEN n.º 9.394, consistem em instituições pluridisciplinares de formação profissional, ensino, pesquisa e extensão, prezando pelo desenvolvimento científico e cultural em âmbito nacional e regional (BRASIL, 1996).

Tal proposta universitária construiu-se em um processo histórico. Portanto, compreendê-la requer resgatar alguns marcos importantes da história do Ensino Superior brasileiro. De acordo com Oliven (2002), as origens do Ensino Superior no país foram marcadas por uma oferta elitizada, sendo que até o século XIX não existiam cursos de Ensino Superior no Brasil. Contrário a essa visão, Saviani (2010) menciona indícios da existência do Ensino Superior, ainda no período colonial, com cursos de filosofia e teologia nas escolas jesuítas. De toda forma, Oliven (2002) e Saviani (2010) esclarecem que o início do Ensino Superior no Brasil deu-se com a chegada da família real portuguesa, em 1808.

Cavalcante (2000) e Oliven (2002) afirmam que até 1920, as instituições de cursos superiores eram elitistas e estruturadas em faculdades isoladas, com Reitoria e foco no ensino profissionalizante. “Vê-se que se tratava de cursos superiores

isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades [...]” (SAVIANI, 2010, p. 5).

Nas décadas de 30 e 40, a Era Vargas fazia-se presente com um projeto desenvolvimentista para o Brasil. Para o Ensino Superior, implementou a reforma educacional Francisco Campos, com a autorização e oficializando as universidades brasileiras. Foram criados o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto-lei n.º 19.851/31, e o Decreto-lei n.º 421/38, para regulamentar o funcionamento dos estabelecimentos de Ensino Superior (BRASIL, 1931, 1938). Nesse contexto, surgem: a Universidade de São Paulo (USP) em 1934; a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935; a Universidade do Brasil em 1937; a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro em 1941; e a PUC de São Paulo em 1946. Mesmo com esse quadro, não havia uma homogeneidade de ideias para consolidação de uma proposta universitária no país (CAVALCANTE, 2000).

A década de 50 inaugurou um período de pressão política e social por parte da sociedade brasileira, com demandas por vagas para acessar o Ensino Superior. Naquele momento, também ocorreu uma certa ampliação da rede federal em decorrência da federalização de instituições estaduais e privadas (SAVIANI, 2010). Nesse período, surgiram os primeiros cursos de Psicologia no Brasil. Em 1958, o curso de Psicologia na USP e, em 1959, na PUC de Minas Gerais, e o curso de especialização em Psicologia na PUC no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre nesse mesmo ano.

Na década seguinte, o país passou pela ditadura militar, sendo marcado por um período de autoritarismo do governo e pressões populares. Um desses movimentos consistia em estudantes que reivindicavam acesso e ampliação ao ensino universitário. Em resposta, o governo aprovou e implementou a reforma universitária em 1968, sendo reconhecida pela defesa da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, regime integral, dedicação exclusiva dos professores, incentivo à produção acadêmica, valorização docente nas universidades e expansão do Ensino Superior no país (OLIVEN, 2002). Esse período também é conhecido pela luta por ampliação do ensino público e hegemonia do ensino privado com fins lucrativos.

Na década de 80, houve uma redução nessa expansão do Ensino Superior e mobilizações da comunidade acadêmica por reforma no Ensino Superior (CAVALCANTE, 2000). Nesse cenário, a CF tornou-se um importante instrumento para: garantir a autonomia universitária; estabelecer o ensino, a pesquisa e a

extensão; assegurar a gratuidade em estabelecimentos de ensino, e; regulamentar o regime jurídico único no âmbito das instituições públicas (SAVIANI, 2010).

Para a Psicologia também foi um período de expansão na sua diversidade de campos de atuação profissional. A CF e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além de outros documentos que priorizavam os direitos humanos e sociais, impulsionaram o fazer psicológico a construir novas práticas voltadas a diversos grupos nas políticas públicas no campo social, da saúde, da educação e outras, apontando para a responsabilidade com o compromisso social na profissão.

Inserida em uma situação de política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), a década de 90 foi marcada pela retomada da expansão com oferta de vagas em instituições públicas e privadas de ensino (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2012). O número de cursos de Psicologia em todo o País também aumentou, incluindo o surgimento dos primeiros cursos no Maranhão nessa década, o primeiro numa IES pública, em 1991, e o segundo numa IES privada, em 1998. Nesse período, o crescimento foi mais visível no setor privado (USTÁRROZ; QUADROS; MOROSINI, 2017), o que se justifica devido à garantia de participação da iniciativa privada nessa modalidade de ensino, e depois da implementação do Fies (BRASIL, 1996, 2001). Apesar do aumento das IES públicas, houve poucos investimentos no setor público em comparação aos incentivos no setor privado (PAULA, 2017).

Nos anos 2000, os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2014) também deram continuidade à expansão do setor privado, pois como citado por Favato e Ruiz (2018), a política escolhida por esses governos foi conciliatória, com a proposta do crescimento econômico sem deixar de atender às demandas sociais. Nesse momento, buscou-se a democratização do acesso à Educação Superior nas instituições públicas.

Foram implementadas políticas governamentais que resultaram na expansão e interiorização das IFES. Isso ocorreu com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008), e nas universidades federais por meio do Reuni, que teve vigência de 2007 a 2012, e cujo objetivo foi ampliar as condições de acesso e permanência na graduação nessas instituições.

Configurou-se como uma proposta do governo federal que as universidades federais assumissem o compromisso de alcançar metas por meio de uma

reestruturação de recursos físicos e de pessoal, e recebessem recursos federais em contrapartida (BRASIL, 2007). Como resultado, as universidades federais criaram novos cursos, *campi* universitários, em especial no interior dos estados, favorecendo o processo de interiorização do Ensino Superior (PAULA, 2017). No entanto, para Favato e Ruiz (2018), esse processo também trouxe falta de recursos para a contratação de pessoal e instalação de condições adequadas de trabalho, uma vez que não havia uma garantia efetiva de orçamento para atender às demandas de expansão das universidades.

Com a expansão das universidades federais, ocorreu também a democratização do acesso por meio da implementação de Políticas de Ações Afirmativas. Garantiu-se por lei a reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou com deficiência (BRASIL, 2012c, 2016a). Todo esse contexto propiciou não somente um crescimento quantitativo de estudantes, mas também a inclusão de estudantes que historicamente eram excluídos do Ensino Superior, o que contribuiu para a diversidade do público e demandas nas universidades federais.

“Firmar um compromisso com a democratização da Educação Superior brasileira significa mais do que permitir o acesso; significa viabilizar a permanência e o sucesso acadêmico” (USTÁRROZ; QUADROS; MOROSINI, 2017, p. 545). Um estudo sobre as políticas de democratização no Brasil constatou que o aumento de vagas é acompanhado de uma baixa diplomação e conclusão de curso de graduação, demonstrando que as ações de permanência não acompanham as ações de acesso (PAULA, 2017).

Desta feita, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) surgiu para atender a essa questão da permanência. O programa tem como foco a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência de jovens no Ensino Superior federal, com fins de reduzir e/ou amenizar as desigualdades sociais, a evasão, e favorecer a permanência e conclusão da graduação (BRASIL, 2010b).

Além disso, Dias Sobrinho (2013) e Paula (2017) salientam a preocupação dos impactos dessa expansão sobre a qualidade da formação universitária. Saviani (2010) já acredita que se fornecidas as condições adequadas, a expansão do Ensino Superior pode incentivar a pesquisa e agregar qualidade ao ensino brasileiro.

Assim, a expansão das vagas nas universidades públicas, se acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, acarretará a formação de um número maior de profissionais bem qualificados. E, atendidos esses requisitos, haverá uma expansão da produção científica, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento do país (SAVIANI, 2010, p. 5).

Contudo, as atuais tendências indicam uma participação crescente do setor privado, pressões globais para propostas de políticas educacionais com foco na produção e consumo de conhecimento, e competências como estratégia de competitividade mercadológica, em detrimento de uma formação cidadã, integral e democrática. Em contraponto, é atribuído às universidades o papel na sociedade de ofertar uma educação gratuita e preocupada com a formação técnica, ética e social. As universidades são instituições educativas de grande referência, sendo centros fundamentais para produção científica, avanço e desenvolvimento intelectual da nação (DIAS SOBRINHO, 2013).

A problemática em torno da formação universitária ampliada intensificou-se no governo do presidente Michel Temer (2018 – 2018), em virtude de posicionamentos e ações governamentais contrários ao papel das universidades federais. “Foi no governo Temer que a ameaça às universidades federais começou a se intensificar, ora pelos cortes de recursos, ora pela forte tendência à privatização das instituições federais, além dos ataques aos direitos dos seus servidores” (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020, p. 5).

Tal mecanismo prosseguiu no governo de Jair Bolsonaro (2018 – atual), com medidas de restrição orçamentária e questionamentos acerca da autonomia das universidades. Conforme Silva Júnior e Fargoni (2020), esse período tem sido marcado por corte de bolsas de iniciação científica e pós-graduação, acarretando graves problemas para a dinâmica das instituições federais. Essa situação demonstrase mais fortalecida com a proposta de reformulação da Educação Superior mediante o Programa de Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se).

Para Silva Júnior e Fargoni (2020), a proposição tem como objetivo o fortalecimento da autonomia financeira das IFES, de forma a transformá-las em organizações sociais com fins de captação de recursos. Ainda para os autores, a referida proposta assenta-se na produção de conhecimento sob demanda do mercado científico global, ou mesmo na tecnociência, resultando em um novo modelo institucional de universidade.

Embora tenha sua relevância, torna-se preocupante quando se faz uma análise da proposta no contexto capitalista, uma vez que são previstos possíveis impactos no funcionamento do Ensino Superior público. Na ocasião, 70% das 63 universidades federais do País rejeitaram o projeto de lei Future-se, por entenderem que as pautas não representam demandas resolutivas aos problemas enfrentados na contemporaneidade pelas universidades (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020). Assim, os autores acreditam que as demandas ainda continuam na esfera da expansão do Ensino Superior no país.

Os dados do último censo da Educação Superior indicam essa continuidade da expansão. Há 2.608 IES no país, sendo 302 IES públicas e 2.306 IES privadas⁴ (INEP⁵, 2020). As informações sugerem a continuidade da expansão nas IFES, registrando em dez anos (2009 – 2019) um crescimento de 59,1% de matrículas, e 90,2% de ocupação de novas vagas (INEP, 2020). Constatou-se também, que das 4,5 milhões de matrículas nas universidades (públicas e privadas), 83,5% estão nas universidades da rede federal de ensino, incluindo nessa contagem as 63 universidades federais em todas as unidades federativas do País.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE), a expansão do Ensino Superior é uma das metas para efetivação até 2024. Pode-se identificar a ampliação e interiorização da rede federal de Educação Superior e da UAB no país; a elevação da taxa de conclusão em cursos presenciais nas universidades públicas; a ampliação das políticas de inclusão e de AE mediante a adoção de Políticas de Ações Afirmativas, entre outras (BRASIL, 2014).

Portanto, é no contexto de expansão e democratização das universidades federais que se verifica a presença da Psicologia na Educação Superior, o que revela a necessidade de investigar a atuação profissional da Psicologia nesse campo emergente.

2.2 Psicologia na Educação Superior

Para compreender a atuação da Psicologia na Educação Superior, propõe-se nesta seção uma revisão de literatura considerando o recorte temporal no período de

⁴ A rede privada de Ensino Superior destaca-se com mais de 6,5 milhões de alunos, demonstrando uma participação de 75,8% do sistema nacional de Educação Superior (INEP, 2020).

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

2005 a 2021. Utilizou-se o início do ano de 2005, por corresponder à data em que foi sancionada a Lei n.º 11.091/2005 (BRASIL, 2005a), que prevê o cargo de Psicóloga(o)/Área nas IFES. Realizou-se a presente pesquisa em agosto de 2021, nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online*/Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO); *SciVerse Scopus*; *Ebsco Information Services*; Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) Psicologia Brasil para os artigos científicos; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para consulta das dissertações e teses.

O recorte temporal, na busca das publicações científicas, incluiu estudos entre os anos de 2005 e 2021, em idioma português, com as seguintes palavras-chave: Psicologia, Educação Superior, atuação profissional e serviço de Psicologia.

Os critérios de inclusão dos estudos foram: 1) publicações entre 2005 e 2021; 2) publicações em português, e; 3) objeto de estudo sobre a atuação profissional da Psicologia na Educação Superior. E como critérios de exclusão dos estudos: 1) duplicidade dos textos nas bases pesquisadas, 2) investigações que não abordavam sobre atuação da Psicologia na Educação Superior e; 3) publicações em outro idioma.

As publicações encontradas foram lidas, permanecendo os estudos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão. Como resultado selecionaram-se 17 produções, sendo 12 artigos científicos e cinco dissertações. Após uma leitura mais detalhada, percebeu-se que a dissertação intitulada “Pronera e Acesso da População do Campo ao Ensino Superior: Contribuições da Psicologia”, não teve como objetivo central o estudo da atuação da Psicologia na Educação Superior. Entretanto, destaca-se esse trabalho pela sua temática instigadora, para se pensar a educação no campo como espaço de atuação para a(o) psicóloga(o) na Educação Superior.

Ao final, restaram 16 produções, sendo 12 artigos científicos e quatro dissertações. Esses estudos concentram-se no intervalo de 2011 a 2020, sendo dois estudos teóricos, um de revisão de literatura, três relatos de experiências e dez estudos empíricos. Abaixo consta o Quadro 1, com informações das produções científicas.

Quadro 1 – Dados do levantamento bibliográfico

N.º	TÍTULO	TIPO DO ESTUDO/ AUTOR/ANO	ORIGEM	OBJETIVO
1	Psicologia Escolar na Educação Superior: Atuação no Distrito Federal	Artigo/ Bisinoto e Marinho-Araújo (2011a)	Revista Psicologia em Estudos/Maringá	Mapear as IES e a atuação profissional
2	A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores	Artigo/ Zavadski e Facci (2012)	Psicologia USP	Atuação profissional
3	Responsabilidade da Educação Superior: Contribuições da Psicologia Escolar	Artigo/ Caixeta e Sousa (2013)	Revista Psicologia Escolar e Educacional	Ações de responsabilidade social
4	Psicologia Escolar e Educação Superior: Possibilidades de atuação profissional	Artigo/ Santana, Pereira e Rodrigues (2014)	Revista Psicologia Escolar e Educacional	Desafios e possibilidades na atuação profissional
5	Atuação do psicólogo escolar e educacional no Ensino Superior: Reflexões sobre práticas	Artigo/ Santos <i>et al.</i> (2015)	Revista Psicologia Escolar e Educacional	Atuação profissional
6	Psicologia na Educação Superior: Panorama da Atuação no Brasil	Artigo/ Bisinoto e Marinho-Araújo (2015)	Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia	Mapear as IES e a atuação profissional
7	O Psicólogo na Assistência Estudantil: Interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação	Dissertação/ Oliveira (2016)	Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia	Práticas desenvolvidas na AE
8	Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da Educação Superior	Artigo/ Marinho-Araújo (2016)	Revista Estudo de Psicologia/Campinas	Atuação profissional
9	A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar	Artigo/ Moura e Facci (2016)	Revista Psicologia Escolar e Educacional	Atuação profissional
10	Inclusão no Ensino Superior: Uma proposta de ação em Psicologia Escolar	Artigo/ Lima <i>et al.</i> (2016)	Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia	Inclusão no Ensino Superior
11	A intervenção em Psicologia em uma Universidade na Amazônia Sul Ocidental	Artigo/ Porto (2017)	Psicologia: Ciência e Profissão	Atuação profissional
12	Atuação do psicólogo nos “Núcleos de Acessibilidade” das universidades federais brasileiras	Artigo/ Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017)	Revista Psicologia Escolar e Educacional	Ações da Psicologia nos núcleos de acessibilidade
13	Psicologia Escolar na universidade: Relato de um projeto de extensão	Artigo/ Lima (2018)	Revista Psicologia Escolar e Educacional	Intervenção em grupos de universitários
14	Prevenção e Promoção de Saúde: Concepção e práticas de psicólogos	Dissertação/ Guerreiro (2018)	Programa de Pós-graduação em Psicologia da	Concepções e práticas sobre prevenção e promoção de saúde

	com enfoque educacional de IFES Minas		Universidade Federal de Juiz de Fora	
15	Psicologia Escolar na Educação Superior: Um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadoras de cursos de graduação	Dissertação/ Pereira (2020)	Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia	Demandas de coordenadores de cursos de graduação
16	Psicologia, Assistência Estudantil e Ensino Superior	Dissertação/ Gomes (2020)	Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas	Psicologia na AE

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Com o levantamento bibliográfico identificaram-se temas voltados aos seguintes âmbitos: atuação da Psicologia na Educação Superior na perspectiva da Psicologia Escolar; ações na acessibilidade e inclusão; intervenções em grupos; fracasso escolar; políticas públicas para a Educação Superior; AE; prevenção e promoção da saúde; demandas de coordenadores de cursos de graduação; responsabilidade social, e; serviços de Psicologia.

Santos *et al.* (2015) desenvolveram uma pesquisa com psicólogas(os) de uma IES, e encontraram como resultado intervenções tradicionais, a exemplo do atendimento clínico individual aos estudantes. Também perceberam ações abrangentes focadas no processo ensino-aprendizagem, no planejamento de carreira, nas práticas junto a docentes e funcionários, no desenvolvimento de competências estudantis, dentre outros. A conclusão do estudo indicou atuação das(os) psicólogas(os) no Ensino Superior em processo de transição para novas modalidades de atuação.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) investigaram os desafios e possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior. Os resultados revelaram a contribuição da Psicologia nas dificuldades vivenciadas por alunos e professores no cotidiano universitário, e desafios a serem superados acerca desse papel na Educação Superior. Ressaltam esse espaço como de intervenção em Psicologia Escolar, ocorrendo por meio da elaboração e do desenvolvimento de projetos.

Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) realizaram uma pesquisa com 17 coordenadores de núcleos de acessibilidade de IFES para discutir ações da Psicologia nesses locais. Os dados indicaram que 41,2% dos núcleos possuem o profissional de Psicologia, e 88,2% das instituições pesquisadas avaliaram como importante a

presença da(o) psicóloga(o) nas equipes dos núcleos. As principais atividades desempenhadas por essas(es) profissionais envolveram ações individuais e coletivas, com o objetivo de remover barreiras atitudinais nas instituições. A pesquisa também revelou que 71,4% consideraram o papel da Psicologia nos núcleos de acessibilidade com ênfase na relação da Psicologia com os processos educativos, demarcando essa contribuição no campo da permanência estudantil.

Lima *et al.* (2016) também problematizaram a inclusão no Ensino Superior a partir de um relato de experiência. Por meio da apresentação de dois casos, analisaram que a inclusão é comumente compreendida pela via da queixa escolar individual, o que retrata a vivência do fracasso escolar, práticas excludentes e carregadas de estigmas. Nessa perspectiva, o trabalho contribuiu para a reflexão da Psicologia Escolar/Educacional na promoção da inclusão, com vistas a romper ideias individualizantes e inserir a dimensão institucional no processo.

Zavadski e Facci (2012) discutiram a atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior a partir do trabalho com a formação de professores de uma IES privada. Os resultados indicaram uma difícil compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem em adultos por parte dos docentes, denotando uma percepção da profissional de Psicologia de como auxiliar os docentes em diversos contextos. Concluíram que a Psicologia no Ensino Superior contribui com a formação de professores, principalmente em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Outro estudo realizado por Pereira (2020) investigou demandas de 28 coordenadores de cursos de uma instituição pública de Ensino Superior. Os resultados apresentaram demandas acadêmicas, emocionais e docentes. Os coordenadores revelaram demandas de burocracia no trabalho, falta de preparo, sobrecarga de atividades e ausência de apoio para lidar com as funções típicas do cargo de coordenador. A maioria dos coordenadores não conhece o trabalho da Psicologia Escolar, porém, identifica a necessidade de atuação neste contexto educativo. O público-alvo da pesquisa destaca o papel estratégico do coordenador no acolhimento das demandas dos diversos participantes da instituição, sinalizando para a possibilidade de parceria com a Psicologia Escolar.

Lima (2018) elaborou um relato de experiência com um grupo de universitários de cursos de engenharia de uma instituição federal. Baseada na visão do desenvolvimento integral e na dimensão institucional, o referido autor organizou ações

coletivas em grupos. Nos resultados, obteve discussões sobre burocracia institucional, rigidez na avaliação dos professores, sentimentos de fracasso escolar, culpa e situações de saúde mental.

Os autores Moura e Facci (2016) analisaram a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior frente ao fracasso escolar a partir de 13 profissionais, de quatro universidades federais. Dentre os resultados os estudiosos identificaram a maioria das(os) psicólogas(os) 76,9% atuando em setores voltados ao atendimento do estudante: com 84,59% tendo como público-alvo somente alunos; 92,28% realizando atendimento individualizado, aconselhamento e psicoterapia breve; 7,69% atuando junto a professores, e; 61,52% associando o trabalho à permanência estudantil e à diminuição da evasão da universidade, além de outros. Os pesquisadores concluíram que a atuação da Psicologia na Educação Superior deve transpor modelos tradicionais de ênfase na culpabilização e individualização do fracasso escolar.

Porto (2017) relatou uma experiência crítica de intervenção da Psicologia na política de atenção à saúde do servidor público de uma universidade federal. Como resultado, encontrou expectativas e demandas da administração superior por intervenções tradicionais, com foco no atendimento individual e clínico. Buscou demonstrar a necessidade de ampliação dessa atuação, justificando níveis baixos de procura pelo serviço, níveis altos de demandas e de evasão, custos altos e baixos impactos do serviço de Psicologia na universidade. A autora buscou apresentar uma proposta de trabalho organizada em grupo e pautada na promoção de saúde.

Marinho-Araújo (2016), considerando a Educação Superior como campo de trabalho fértil para ações inovadoras na Psicologia Escolar, propôs um modelo de atuação profissional baseado em cinco dimensões: 1) mapeamento institucional; 2) escuta psicológica; 3) gestão de políticas, programas e processos educacionais; 4) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos, e; 5) perfil do estudante. Dessa maneira, a pesquisa concluiu que a intervenção institucional e coletiva deve focar a conscientização, o empoderamento, as transformações sociais e o sucesso acadêmico.

O estudo de Bisinoto e Marinho-Araújo (2011a) teve como objetivo mapear a presença da Psicologia Escolar e analisar o trabalho desenvolvido em IES do Distrito Federal (DF). Foram analisadas oito IES, e os dados revelaram diversas composições dos serviços de Psicologia, com predomínio de atividades tradicionais voltadas aos estudantes e sinalizações para atividades emergentes. Assim, os autores concluíram

por uma atuação profissional em construção, apoiada em intervenções abrangentes e coletivas, em descompasso ao que historicamente se conhece da Psicologia Escolar neste nível educativo.

Outro estudo de Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) mapeou os serviços de Psicologia das IES brasileiras, e o trabalho realizado pelas(os) psicólogas(os) escolares nessas instituições. Participaram da pesquisa 109 IES, e os resultados revelaram que 87 possuíam serviço de Psicologia em funcionamento, com destaque para as IES privadas, com maior concentração na Região Sudeste, e a maior parte compondo equipes multidisciplinares. As ações foram direcionadas aos estudantes da graduação, porém, também existem serviços de Psicologia contemplando outros atores da instituição, denotando a presença de ações tradicionais e emergentes. A pesquisa concluiu pela necessidade de um modelo de atuação com diretrizes em termos de estrutura e funcionamento.

Caixeta e Sousa (2013) discutiram a responsabilidade social nas IES, desenvolvendo uma pesquisa-ação com três psicólogas(os) de uma IES privada. Nos resultados, apresentaram um programa de responsabilidade social na perspectiva da Psicologia Escolar/Educacional. Nesse sentido, as ações de responsabilidade social ressaltaram a Psicologia Escolar em sua função social, propiciando uma integração com a comunidade local e global.

O estudo de Oliveira (2016) investigou a atuação das(os) psicólogas(os) em universidades públicas federais mineiras. Os resultados assinalam para uma atuação voltada aos estudantes, com inexistência de referências sobre esse trabalho, além de desafios para realizar o trabalho junto aos docentes. Assim, foi encontrado um predomínio de práticas tradicionais, mas também a presença de outras atividades grupais e coletivas. A autora concluiu que o trabalho da(o) psicóloga(o) na AE apresenta-se na interface sujeito, saúde e educação.

Guerreiro (2018) investigou concepções sobre prevenção e promoção da saúde por psicólogas(os) que atuam na Educação Superior de instituições federais mineiras. O resultado identificou concepções de atuação tradicionais e emergentes, predominando intervenções com os estudantes e de forma menos expressiva com docentes, coordenadores, gestores e técnicos administrativos. A autora considera uma transição de uma atuação mais tradicional para uma mais inovadora. Para tanto, concluiu pela necessidade de uma atitude mais proativa, crítica e abrangente na prática profissional na Educação Superior.

Gomes (2020) buscou conhecer a Psicologia no contexto da AE das universidades federais brasileiras. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, identificou que a Psicologia na AE se desenvolve com práticas tradicionais na ênfase clínica-terapêutica, e direcionada aos estudantes. Os documentos entre 2004 e 2018 evidenciaram o termo Psicologia, associando às políticas de expansão e permanência na Educação Superior. Encerrou mencionando que as políticas públicas para a Educação Superior têm propiciado o ingresso de profissionais de Psicologia nas IFES, em especial na AE.

Nesta revisão de literatura, os estudos aparecem a partir de 2011, encontrando-se, pelo menos, um estudo em cada ano no intervalo de 2011 – 2020, indicando uma continuidade na produção de pesquisas na área. Considerando o resultado, percebe-se a necessidade de mais estudos acerca da atuação da Psicologia na Educação Superior, principalmente que abordem as diversas possibilidades neste campo de trabalho.

Com base nos estudos, verifica-se a atuação da Psicologia nas políticas educacionais para Educação Superior, tais como: AE (GOMES, 2020; OLIVEIRA, 2016); GP (PORTO, 2017); Acessibilidade (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017); Inclusão (LIMA *et al.*, 2016), e; Responsabilidade Social (CAIXETA; SOUSA, 2013). Percebe-se ainda um predomínio dos estudos da atuação da Psicologia na Educação Superior na área da Psicologia Escolar/Educacional Crítica (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011a, 2015; SANTOS *et al.*, 2015; GUERREIRO, 2018; LIMA, 2018; MOURA; FACCI, 2016; MARINHO-ARAÚJO, 2016; PEREIRA, 2020; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014; ZAVADSKI; FACCI, 2012). Tal dado é corroborado quando se percebe que a maioria das publicações de artigos científicos foi da Revista Psicologia Escolar e Educacional da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Por outro lado, comparece um estudo que aborda a atuação da Psicologia na Educação Superior a partir da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) (PORTO, 2017). Além disso, verifica-se a existência de dois estudos que não definem essa atuação na área da Psicologia Escolar/Educacional, mas descrevem as práticas profissionais na relação entre Psicologia e processos educativos (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017; GOMES, 2020).

Embora a Psicologia Escolar/Educacional seja a área de maior número de pesquisas e intervenções da Psicologia na Educação Superior, percebe-se que esse

contexto de trabalho é um campo complexo e generalista, com possibilidades de atuação em diversas áreas de especialidade da profissão.

Importante destacar que uma IFES consta de diversos setores, onde o profissional de Psicologia pode desenvolver suas atividades. Dentre estes, podemos destacar: o setor de recursos humanos, setor responsável pela saúde do servidor, setor pedagógico, clínicas-escola de Psicologia, hospital universitário e mais recentemente, com a implantação do Pnaes, assistência estudantil (GOMES, 2020, p. 35).

As universidades federais consideradas como IFES encontram-se nessa situação. Almeida, Oliveira e Seixas (2021), em uma pesquisa com 144 psicólogas(os) lotadas(os) nas universidades federais do País, do total de 873 dessas(es) profissionais encontraram-se psicólogas(os) inseridas(os) em Serviços-Escola 10%, Hospitais Universitários 17%, GP 23%, Pró-reitorias de graduação 1%, além do recente ingresso na AE. Paixão e Libâneo (2019), relatando uma experiência na Universidade de Brasília (UnB), descrevem psicólogas(os) atuando nas áreas escolar, clínica, organizacional e social. Esse cenário poderá gerar dificuldades em relação ao trabalho realizado e à própria construção de identidade profissional de Psicologia. Isso porque esse contexto de atuação possui uma ampla literatura apontando essa(e) profissional como sendo da área escolar/educacional, e postos de trabalho, demandas e práticas profissionais envolvendo uma diversidade de áreas de atuação da profissão.

Assim, estudos como esse são importantes por abordar as diversas possibilidades de atuação da Psicologia na Educação Superior a partir das experiências das profissionais, conhecendo melhor as relações e demandas desse cenário. E é nesse sentido que se justifica a temática e a proposta de investigação escolhida neste trabalho.

2.2.1 Considerações sobre a Psicologia na Educação Superior do Maranhão

Há no estado do Maranhão IES públicas e privadas. Dados do e-MEC indicam que o estado conta com 69 IES públicas (estadual e federal) e privadas. Dessas, 64 são IES privadas e cinco públicas, sendo que estas últimas são duas em nível federal e três em nível estadual⁶. Constata-se que na Educação Superior maranhense

⁶ Dados obtidos no site do e-MEC: <https://emec.mec.gov.br/>.

predomina a expansão e interiorização das IES privadas, conforme tendência do cenário nacional, e um caminho também percorrido na formação em Psicologia no estado, onde a partir de 2013 novos cursos surgiram na capital e, em 2016, no interior.

Compondo as IES públicas estaduais encontram-se: a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA). As IES públicas federais são o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e a UFMA. Essas instituições públicas, com exceção da UNIVIMA, UEMASUL e IFMA, apresentam uma configuração de *campi* universitários, com sede na capital e distribuição em alguns dos 217 municípios (IBGE⁷, 2017). Em 2019, as IES públicas foram responsáveis por 60.290 matrículas presenciais (INEP, 2020), representando um impacto científico, tecnológico e social em todo o estado do Maranhão.

Como já mencionado, essas IES compõem o Sistema Federal de Ensino no país. Da mesma forma, todas estão submetidas ao Sinaes, cujo objetivo é garantir o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004a).

O processo avaliativo⁸ busca melhorias na qualidade da Educação Superior do Brasil. Para tanto, são avaliados critérios na dimensão institucional, sendo obrigatório o cumprimento por parte das IES de dez dimensões⁹, como, por exemplo, responsabilidade social, políticas de pessoal e de atendimento aos estudantes, dentre outras. Em relação aos cursos, são observadas instalações físicas, aspecto da docência e organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004a). Esse método avaliativo ocorre de forma integrada, com aplicação de alguns instrumentos¹⁰, organizados em eixos e afinados às dez dimensões avaliativas. As IES devem cumprir a execução desses eixos, os quais são verificados em avaliação externa *in loco* da IES e dos cursos.

⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁸ O processo avaliativo do Sinaes abrange as avaliações interna, externa *in loco* das IES, avaliação dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (BRASIL, 2004a, 2017b).

⁹ 1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) Política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; 3) Responsabilidade social da IES; 4) Comunicação com a sociedade; 5) As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo; 6) Organização de gestão da instituição; 7) Infraestrutura física; 8) Planejamento de avaliação; 9) Políticas de atendimento aos estudantes; 10) Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004a).

¹⁰ Os instrumentos do Sinaes compreendem: autoavaliação, avaliação externa, Enade e Avaliação dos cursos de graduação (BRASIL, 2004a).

No eixo “desenvolvimento institucional” são avaliadas políticas institucionais, com ações voltadas à diversidade, Ações Afirmativas de promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, dentre outras. No eixo das “políticas acadêmicas” destacam-se indicadores acerca das políticas institucionais de acompanhamento dos egressos, política de apoio aos discentes (programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade, acolhimento e permanência do discente, apoio psicopedagógico, dentre outras). No eixo “política de gestão” são avaliados indicadores de capacitação e formação continuada docente e corpo administrativo, além de outros critérios.

Dessa forma, a avaliação pelo Sinaes mobiliza as IES para o cumprimento das recomendações do Ministério da Educação (MEC). As IES buscam atender às dimensões avaliativas do Sinaes, inclusive nas questões institucionais, pedagógicas, de gestão de pessoal e atendimento ao discente. No âmbito das IES públicas, em especial das universidades federais, vê-se que além do Sinaes, outras ações governamentais (Pnaes e Ações Afirmativas) correspondem como elemento importante para o processo avaliativo das instituições. A partir disso, entende-se a necessidade de criação de serviços de Psicologia e composição de equipes multidisciplinares nestas instituições.

É nesse contexto exposto que se compreende a possibilidade de inserção de profissionais de Psicologia nas IES. No que se refere ao estado do Maranhão, percebe-se uma carência de estudos investigando a atuação de profissionais de Psicologia nesses espaços. Por outro lado, a legislação sugere uma necessidade de serviços de apoio na Educação Superior.

Santos *et al.* (2015) destacam que essa lacuna nas pesquisas ocorre principalmente no Ensino Superior privado. Comentam que talvez essas experiências ainda não tenham sido relatadas, uma vez que a maioria das pesquisas nessa vertente acontece em universidades públicas. Acredita-se, também, que por sua natureza de direito privado, possuem maior liberdade para deliberar sobre a sua participação e informações em pesquisas científicas, o que poderá implicar nesse quadro de pesquisas com IES privadas.

De maneira preliminar, a referida autora desta pesquisa realizou em 2019 um breve levantamento sobre a existência de psicólogos(os) nos serviços de apoio ao discente em IES privadas presenciais de São Luís. Na época, com base no *site* do e-

MEC¹¹, foram identificadas 17 IES, sendo realizadas pesquisas nos *sites* institucionais, contatos telefônicos, visitas informais às IES e envio de *e-mail* para cada IES privada.

Ao final, 11 IES não responderam sobre a sondagem, e uma IES manifestou recusa em participar, e não informou acerca da questão. Por outro lado, constatou-se pelas respostas de *e-mail* e consultas aos *sites* institucionais que cinco IES possuem profissionais de Psicologia vinculados a serviços de apoio ao discente.

Em quatro IES, os serviços são denominados de: Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Núcleo de Orientação Psicopedagógica, Núcleo de Atendimento Psicológico e Psicopedagógico. Em uma IES não foi possível a identificação do serviço. Este recorte sinaliza a necessidade de estudos sobre a atuação da Psicologia nas IES privadas, tendo em vista que estas apresentam crescimento contínuo nos últimos anos, e possuem, por meio do Prouni e do Fies, uma participação significativa nas políticas de acesso à Educação Superior.

Em relação às IES públicas, constatou-se a presença de psicólogas(os) atuando na UEMA (UEMA, 2020), além de atividades divulgadas no *site* da UEMASUL (MARANHÃO, 2021), que sugere a presença de profissionais de Psicologia nessas IES. Em uma pesquisa no IFMA, contabilizaram-se 27 psicólogas(os) lotadas(os) dentre os 29 *campi* do instituto no estado (ALVES, 2019). A UFMA insere-se como uma instituição federal, que contempla até o momento 18 psicólogas(os) no cargo técnico-administrativo (UFMA, 2021a).

Nesse sentido, identifica-se a existência de psicólogas(os) em IES públicas e privadas maranhenses. Estas podem estar inseridas em diversas organizações acadêmicas, serviços, setores, programas, projetos e ações. Além disso, percebe-se uma participação importante de profissionais de Psicologia nas IES públicas (níveis estadual e federal), o que pode ser um reflexo da implementação de políticas governamentais para a Educação Superior intensificadas a partir dos anos 2000. Também se percebem as IES privadas como um campo de atuação para essas profissionais com limitações na presente pesquisa para essa afirmação.

De toda forma, essa realidade indica a importância de desenvolver pesquisas no sentido de conhecer e explorar mais esse campo de trabalho profissional de

¹¹ Dados obtidos no *site* <https://emec.mec.gov.br/>.

Psicologia do Maranhão. Partindo desse universo, escolheu-se como objeto de estudo a atuação profissional em uma IES pública federal.

2.3 Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior do Brasil

Como já mencionado, as pesquisas na interface Psicologia e Educação Superior concentram-se majoritariamente na área da Psicologia Escolar/Educacional Crítica. Tal quadro apresenta essa área da Psicologia como referência teórica e metodológica para as discussões provenientes dessa relação. Galvão (2020) comenta ainda que são raros os trabalhos em outras áreas, além da dimensão escolar. Partindo-se da perspectiva da Psicologia Escolar/Educacional, encontra-se a Educação Superior como um campo de trabalho ainda pouco explorado (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011a, 2011b, 2014, 2015; CARASSINI *et al.*, 2020; GONÇALVES *et al.*, 2016; MATOS; SANTOS; DAZZANI, 2016; MOURA, 2014; MOURA; FACCI, 2016; POTT; CAMPOS, 2021; MARINHO-ARAÚJO, 2015, 2016; OLIVEIRA, 2011; PERETTA *et al.*, 2020; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014; SAMPAIO, 2010; SANTOS *et al.*, 2018).

Portanto, é considerado um contexto emergente de pesquisa e atuação profissional (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; MARINHO-ARAÚJO, 2015; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Além de ser um contexto de trabalho reconhecido por falta de um consenso sobre o papel desse profissional neste nível educativo (MOURA; FACCI, 2016). Contudo, os estudos evidenciam que a área da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior é um campo profissional que contribui para o desenvolvimento humano, os processos de ensino-aprendizagem, a implantação de políticas educacionais e melhoria dos processos educacionais (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011a, 2015; MOURA; FACCI, 2016; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Tais contribuições ampliam a visão para além da formação profissional técnico-científica, possibilitando o exercício de uma formação universitária ética, política e cidadã.

A relação da Psicologia e Educação se deu associada à história de consolidação da Psicologia como ciência e profissão no Brasil. Dessa forma, com a regulamentação da profissão, oficializou-se a Psicologia Escolar/Educacional como área de pesquisa e prática em instituições educacionais (BRASIL, 1962). Alguns teóricos já elaboraram estudos sobre esse percurso histórico, e, nesse sentido,

compõem-se como referências para um maior aprofundamento na temática (ANTUNES, 2008, 2011; BARBOSA; SOUZA, 2012).

A educação foi um dos primeiros campos de disseminação dos saberes e práticas psicológicas, ocorrendo por via das escolas normais, como uma disciplina nos cursos de formação para professores. Nessa época, revestia-se de influências dos movimentos psicométrico, higienista e da Psicologia infantil.

Em um período de reformulações sociopolíticas brasileiras, a Psicologia no contexto educacional sofreu influências europeias e estadunidenses da Escola Nova, em que eram desconsideradas as diferenças de uma sociedade capitalista, sendo a Psicologia um dos seus fundamentos científicos (ANTUNES, 2008, 2011; BARBOSA; SOUZA, 2012). Aos poucos, a Psicologia fortaleceu-se como campo de conhecimento e prática nas instituições escolares. E, nesse momento, pautava-se na aplicação de testes psicológicos, na clínica individual, proliferando ideias de patologização e culpabilização do sujeito no seu processo educacional (ANTUNES, 2008, 2011; BARBOSA; SOUZA, 2012). Essa visão tradicional durou as décadas de 60 e 70. Ademais, nesse período também surgiu a Teoria da Carência Cultural, nascida nos Estados Unidos, e baseada na explicação dos fatores socioeconômicos e ambientais para os “problemas do aluno”.

No final da década de 70, iniciou-se uma crítica a essas concepções, o que propiciou um olhar mais amplo às questões escolares (BARBOSA; SOUZA, 2012). Essa crítica tornou-se mais contundente na década de 80, especialmente a partir da tese “Psicologia e Ideologia, reflexões sobre a Psicologia Escolar”, de Maria Helena Souza Patto, em 1981 (ANTUNES, 2011; BARBOSA; SOUZA, 2012), e posteriormente das obras “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1987) e “A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia” (1991) (MACIEL, 2012).

Essas críticas propiciaram, a partir da década de 90, o desenvolvimento de pesquisas e discussões para revisão da formação e prática profissional das(os) psicólogas(os) que atuavam no campo da educação. Tal movimento, associado ao ingresso e fortalecimento da Psicologia nas políticas públicas contribuiu para uma mudança de paradigma na atuação profissional da Psicologia na educação, passando a ser reconhecida como Psicologia Escolar/Educacional Crítica. Nessa concepção, os fenômenos educacionais são compreendidos em seu processo e produto das relações

instituídas no contexto educacional (SOUZA, 2009). Barbosa e Souza (2012, p. 170) explica esse novo papel:

Nessa linha de pensamento, a função do psicólogo escolar é de modo crítico buscar ir às origens e raízes do processo de escolarização, compreender suas diferentes facetas, incluir em seu trabalho uma atuação junto ao aprendiz, aos docentes, à família, à escola, à Educação como um todo e à sociedade em que está inserida.

Partindo dessas reflexões, autores têm consolidado produções teóricas e metodológicas na busca por novos caminhos para a formação e atuação na Psicologia Escolar/Educacional, em uma perspectiva institucional, com compromisso social e político (ANDRADA, 2005; CRUCES, 2020; DAZZANI; SOUZA, 2016; GUZZO; MEZZALIRA, 2011; MALUF, 2010; MALUF; CRUCES, 2008; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010; NEVES; ALMEIDA, 2010; SOUZA, 2009, 2010; SOUZA *et al.*, 2018).

Nesse sentido, a Psicologia Escolar/Educacional vem buscando novas propostas de atuação baseadas na dimensão institucional, política, econômica, social e cultural. Tais posicionamentos requerem uma atuação profissional com compromisso ético, social e político, dialogando com a promoção dos Direitos Humanos (dignidade, igualdade e liberdade), e com o enfrentamento de práticas e discursos discriminatórios, opressores e excludentes na educação (CFP, 2005).

A Psicologia Escolar/Educacional é reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) como uma das especialidades da Psicologia (CFP, 2022). Importante salientar que o termo não é considerado consenso entre a comunidade científica da Psicologia Escolar, sendo este escolhido na presente pesquisa por ser empregado no documento oficial do CFP, que trata das especialidades na profissão. Essa área atua na otimização dos processos educativos de forma ampliada e complexa, considerando os diversos fatores presentes (pedagógicos, subjetivos, relacionais e organizacionais), podendo ser encontrada em diferentes instâncias do sistema de ensino (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010).

Segundo Moura e Facci (2016, p. 505), “[...] oficialmente é difícil relatar quando o psicólogo se insere na Educação Superior no Brasil. Tanto em pesquisas quanto em documentos oficiais, não é claro o período em que esse profissional é convocado para atuar neste nível de ensino”. Estudos de Bariani *et al.* (2004), apresentam indícios dessa presença a partir da década de 90, uma vez que uma revisão de literatura de cinco anos (1995 – 1999) apontou produção da Psicologia

Escolar na Educação Superior incipiente, e quando realizada com ênfase na demanda dos estudantes. Como identificado, essa possibilidade de atuação para a Psicologia Escolar/Educacional desenhou-se inicialmente a partir da constituição dos serviços de apoio Psicopedagógico e de intervenções tradicionalmente direcionadas ao modelo clínico (MOURA; FACCI, 2016).

Assim como ocorreu no início da atuação da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Básica, percebeu-se na Educação Superior a ocorrência de práticas profissionais tradicionais. “Ainda é esperado do psicólogo escolar na Educação Superior uma atuação voltada a ‘terapeutizar’ os alunos que apresentam problemas de aprendizagem e de adaptação nas IES” (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 227). Concepções e práticas profissionais nessa perspectiva têm sido objeto de pesquisa, na busca de mudanças de paradigma neste nível educativo (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014; MARINHO-ARAÚJO, 2014, 2015, 2016; BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011a, 2011b, 2014, 2015; MOURA; FACCI, 2016; POTT; CAMPOS, 2021; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Nessa direção, Mitjás Martínez (2009, 2010) discute formas de atuação profissional que podem ser desenvolvidas por psicólogos, em diferentes níveis educacionais, tais como a Educação Superior. A autora destaca várias possibilidades de atuação, organizando-as em formas de atuação tradicionais e emergentes.

As formas tradicionais configuram-se por ações historicamente mais consolidadas no Brasil, e fazem referência a uma perspectiva psicoeducativa no trabalho da Psicologia, com foco em situações concretas do cotidiano educacional. Entre essas ações destacam-se: avaliação, diagnóstico, atendimento, encaminhamento, orientação a alunos e pais, orientação profissional, orientação sexual, formação de professores e organização de projetos educativos.

Já as formas de atuação emergentes são mais recentes, abrangentes e institucionais. Destacam-se por sua perspectiva psicossocial, com potencial para mudanças efetivas no contexto educativo. Essa atuação envolve as seguintes atividades: colaboração na proposta pedagógica da instituição educativa; participação no processo de seleção de pessoal da equipe pedagógica e avaliação dos resultados do trabalho; participação na formação técnica e colaboração na gestão escolar; elaboração de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes; caracterização da população estudantil; realização de pesquisas diversas; auxílio na implementação de políticas públicas. Mitjás Martínez (2010) aponta que as duas

formas de atuação (tradicionais e emergentes) são interrelacionadas e interdependentes, coexistindo em um mesmo contexto educativo e contribuindo na melhoria dos processos educativos.

Estudos de Carassini *et al.* (2020), Moura e Facci (2016), Moura (2014), Sampaio (2010), Serpa e Santos (2001) e Santos *et al.* (2015) sugerem essa continuidade de práticas psicológicas tradicionais no contexto da Educação Superior. Por outro lado, também existem estudos indicando a presença, ainda que reduzida, da coexistência das duas formas de atuação (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011a, 2015; OLIVEIRA, 2011; TEIXEIRA *et al.*, 2021).

A necessidade de práticas abrangentes, que considerem as relações institucionais e os indivíduos que fazem parte deste processo educacional, também se justifica pelas últimas mudanças na Educação Superior, em especial: a expansão e democratização, questões de permanência, inclusão social e implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a partir de competências. A expansão da Educação Superior revelou um novo campo de atuação para a Psicologia Escolar/Educacional, caracterizado por demandas diversificadas, necessitando conhecer e apoiar essa realidade em busca de superar práticas e concepções focadas no fracasso escolar (POTT; CAMPOS, 2021; SANTOS *et al.*, 2015).

A respeito disso, Moura e Facci (2016) mencionam que a expansão da Educação Superior não retrata êxito no processo de ensino e aprendizagem, pois ao investigarem documentos oficiais de pactuação do Reuni de algumas IES, perceberam que o trabalho esperado para a(o) psicóloga(o) nas IES seria para melhorar o desempenho acadêmico, evitar ou minimizar a evasão, abandono, reprovação e/ou desistência. Dessa forma, o trabalho consistia na ênfase do “aluno-problema”, no fracasso escolar individual e na atuação voltada para o estudante, na perspectiva da clínica individual. Para os autores, essa prática não corresponde às reais necessidades e ao trabalho a ser desenvolvido por essas(es) profissionais neste contexto. “Nesse processo, é importante que o psicólogo construa uma postura crítica e criativa, e esteja aberto aos múltiplos desafios e possibilidades presentes nos contextos educacionais” (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014, p. 110).

Seguindo essa busca por ampliação de novos saberes e fazeres para a Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior, encontram-se alguns estudiosos da área que discutem propostas mais abrangentes e institucionais. “Contudo, apesar dos estudos apontarem a necessidade de novos modelos de

atuação do psicólogo escolar neste nível de ensino, ainda são poucas as pesquisas que de fato trazem modelos ou relatos de como este profissional pode atuar” (POTT; CAMPOS, 2021, p. 202).

Witter (2012) elaborou um estudo em 1999, logo depois da promulgação da LDBEN, em 1996, e propôs uma atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior com amplas funções nas universidades, no qual destacou o papel: na docência; na realização de diversas pesquisas científicas; no planejamento, implementação e avaliação de programas especiais; nas atividades junto à extensão; na assessoria às questões institucionais; na assessoria junto ao processo ensino-aprendizagem; na avaliação de processo seletivo e capacitação de funcionários; na avaliação de cursos; na avaliação psicoeducacional, dentre outras.

Moura e Facci (2016) sugerem como novas práticas: a atuação junto aos alunos monitores; ações de acolhimento aos calouros; e intervenções junto aos movimentos estudantis, docentes, coordenadores de cursos e gestão institucional. Santana, Pereira e Rodrigues (2014) propuseram a atuação da Psicologia Escolar no desenvolvimento de projetos envolvendo docentes, discentes e gestores com fins de contribuir na inserção e permanência dos estudantes no Ensino Superior.

Zavadski e Facci (2012) apresentaram a formação de professores como possibilidade de práticas emergentes para a Psicologia na Educação Superior, contribuindo nas questões de desenvolvimento adulto, ensino-aprendizagem e humanização dos discentes. Corrêa (2011) também destacou a atuação junto ao processo de formação docente e de técnicos administrativos. Paixão e Libâneo (2019) apontam ações em uma dimensão institucional: com atividades de escuta individual e coletiva; diálogos com representantes estudantis; rodas de conversas; oficinas com estudantes; participação na avaliação; participação em comissões; acolhimento dos discentes; políticas e ações institucionais, e; elaboração de projetos.

Ferreira (2019) investigou a atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento ao racismo institucional em uma universidade. Destacou a temática do racismo como contemporânea e importante para reflexão, discussão e ações institucionais e coletivas da(o) psicóloga(o) que atua na universidade. Como proposta de atuação, sugere: mapeamento institucional; escuta psicológica; análise de documentos; participação na gestão e políticas institucionais; assessoria ao trabalho docente; promoção de atividades, ações e programas de enfrentamento ao racismo, machismo,

LGBTfobia, xenofobia; incentivo ao protagonismo da população negra e indígena na universidade, dentre outras.

Marinho-Araújo (2015) discute formas inovadoras de intervenção psicológica para a Educação Superior. A autora propôs uma atuação emergente a partir da dimensão institucional, relacional e preventiva, organizada em três dimensões: 1) gestão de políticas, programas e processos educacionais: com foco em ações da Psicologia na gestão institucional; 2) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos: desenvolvida a partir de ações na esfera acadêmica, e; 3) perfil do estudante: envolvendo ações com foco no desenvolvimento dos estudantes. Esses eixos podem ocorrer de forma ampla e integrada, sendo necessário considerar as especificidades de cada IES.

Na primeira dimensão, as atividades agregam a participação da(o) psicóloga(o): no PDI; na avaliação institucional; na implementação de programas e projetos educacionais; no acompanhamento de indicadores de compromissos sociais; na ambientação de novos docentes e funcionários; na assessoria a perfil de discente, docentes e técnicos; na assessoria em processo de formação continuada de docentes, coordenadores de cursos e técnicos administrativos das IES.

Na segunda dimensão, as atividades envolvem: a análise das diretrizes dos cursos de graduação e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PCC); o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem; a intervenção nas concepções de ensino, desenvolvimento e aprendizagem; a assessoria no desenvolvimento de competências, orientações didáticas e participação nos núcleos pedagógicos docentes. A terceira dimensão engloba: pesquisa para conhecer o perfil dos estudantes; investigação de competências socioeducativas, pessoais, interpessoais e técnico-científicas; além da assessoria à gestão pedagógica.

A partir dessa proposta de intervenção institucional, Bisinoto e Marinho-Araújo (2014) formularam uma proposta de estruturação para os serviços de Psicologia na Educação Superior do Brasil, a qual organiza-se em três dimensões: 1) gestão institucional: envolve a participação em políticas, programas e projetos institucionais; 2) gestão acadêmica: compreensão dos aspectos pedagógicos, funcionamento dos cursos e práticas de ensino, e; 3) desenvolvimento do estudante: apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Tal cenário requer um olhar para a formação inicial e continuada das profissionais de Psicologia que atuam na Educação Superior. Corrêa (2011), em sua

pesquisa, destacou a formação profissional como favorável para uma reflexão crítica da realidade. Moura (2014) também percebeu esse fato em uma pesquisa sobre a atuação da Psicologia Escolar em IES mineiras, encontrando distanciamento entre teoria e prática, e fragilidade teórica para compreender a realidade vivenciada nesse campo de atuação profissional.

Conforme as DCN (2004)¹², a formação em Psicologia é generalista, estruturada em núcleo comum com a preparação para uma atuação nas diversas áreas da profissão e em diferentes contextos de trabalho. Além disso, possui ênfases curriculares que são orientadas pela concentração de estudos teóricos e estágios específicos (BRASIL, 2004b, 2011b, 2019c). As ênfases curriculares podem ser objeto de crítica pelo teor de maior especificidade que carregam no processo de formação universitária, a depender também do entendimento das próprias IES, de quais áreas são prioritárias para a formação graduada na região.

Tradicionalmente a Psicologia é identificada como uma área de intervenção e pesquisa vinculada aos processos clínicos em detrimento de outras áreas (escolar/educacional, social, organizacional/trabalho, dentre outras), o que potencializa uma possível preterição por esta área ou afins na decisão das IES por ênfases curriculares. Esse contexto poderá trazer dificuldades para o aprofundamento teórico e em nível de estágio de discentes em outras áreas dentro da Psicologia, que demonstram potencialidades no futuro para o exercício profissional, tal como a Educação Superior.

Soma-se a isso, possíveis lacunas curriculares nos cursos de graduação, com oferta de disciplinas em áreas mais tradicionais da Psicologia, em detrimento de temáticas que possam envolver outros campos de saberes e políticas públicas. Muitas psicólogas(os) escolares possuem uma formação inicial fragilizada, apresentando dificuldades para lidar com as demandas de uma sociedade emergente e plural, com diversos problemas educacionais e sérios desdobramentos (NOVAES, 2010).

Segundo Serpa e Santos (2001), para a(o) psicóloga(o) ocupar com eficiência o campo de atuação do Ensino Superior, é necessário repensar também a formação profissional. Para tanto, faz-se necessária a adoção de medidas curriculares com formação ampla e generalista (avanços já iniciados com as atuais DCN, e

¹² Desde 2019, o CFP dedicou o ano para a reformulação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, encontrando-se em fase de homologação pelo MEC do Parecer nº 1071/2019 (CFP, 2020b).

recentemente com a proposição das novas DCN para os cursos de graduação em Psicologia), além de discussões de temáticas acerca das relações étnico-raciais, da população LGBTI, dos povos tradicionais, indígenas, quilombolas, dentre outras, por vezes negligenciadas.

Essa situação ressalta a importância da formação continuada para as profissionais que atuam na Educação Superior, uma vez que esse contexto de trabalho se configura como emergente, com diversas demandas e distintas políticas educacionais. Mesmo com esse contexto de formação universitária e continuada, “[...] pode-se dizer, inclusive, que a atuação dos psicólogos escolares na Educação Superior vivencia, assim, um processo de transição [...]” (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011a, p. 120).

Nessa perspectiva, o modelo emergente de atuação ainda não está consolidado no Brasil. Entretanto, demonstra-se bastante promissor, por fortalecer contribuições da Psicologia aos processos educativos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010). É possível ressaltar que o papel da Psicologia na Educação Superior ainda não está muito bem delimitado, tanto por parte das IES que esperam práticas tradicionais, quanto pela própria Psicologia como ciência e profissão. No âmbito nacional, encontra-se a área da Psicologia Escolar/Educacional avançando em pesquisas teóricas e empíricas, na busca por subsidiar as práticas psicológicas na Educação Superior. Entretanto, a exemplo do Maranhão, a dificuldade em delimitar a área de atuação se deve, possivelmente, à história de uma recente formação profissional e tendências nas ênfases curriculares, o que revela uma área de atuação da Psicologia em contextos educativos com fragilidade e na confluência de diferentes áreas de atuação nesse espaço.

Desta maneira, se por um lado a Psicologia Escolar/Educacional avança em reflexões e discussões teórico-práticas para a Educação Superior, por outro tem-se um contexto de Educação Superior cada vez mais complexo, em constantes reformulações e marcado por distintos programas, projetos, serviços e ações que tocam a área da Psicologia.

Atualmente, a Educação Superior apresenta-se como uma área promissora para a Psicologia, ainda que não existam normativas para a orientação do trabalho nesse campo de ensino. Guerreiro (2018, p. 71) considera que:

A ausência de instrumentos na área e a dificuldade de identificação do Psicólogo como atuante na Psicologia Escolar/Educacional, especificamente

na Educação Superior, é uma questão complexa, pois não há regulamentação ou legislação que o classifique como Psicólogo Escolar e Educacional.

Nessa direção, a aprovação da Lei n.º 13.935/2019, que dispõe sobre a obrigatoriedade de profissionais de Psicologia na rede pública da Educação Básica, também oportuniza uma visibilidade da categoria para outros contextos educativos, tais como a Educação Superior (BRASIL, 2019b).

O cenário é desafiador, em virtude da pluralidade de demandas, políticas, programas, serviços e ações para a Psicologia na Educação Superior. Por outro lado, também se mostra com inúmeras possibilidades de atuação, contemplando os diversos atores institucionais e contribuindo com o desenvolvimento integral, os processos de ensino-aprendizagem e a gestão institucional. Considerando-se esse ponto de vista, acredita-se que a compreensão de atuação das(os) profissionais de Psicologia na Educação Superior converge para uma perspectiva contemporânea da Psicologia Escolar/Educacional (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010; MARINHO-ARAÚJO, 2015).

2.3.1 Serviços de Psicologia na Educação Superior

Os primeiros serviços de Apoio Psicológico nas IES foram registrados no ensino universitário dos Estados Unidos e da Europa, oferecendo orientação pontual aos estudantes universitários por um mentor. Os serviços tinham como foco a resolução de dificuldades acadêmicas ou encaminhamento ao mercado de trabalho. Com o tempo, assumiram um caráter mais personalizado, sendo denominado de aconselhamento, conforme a Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior de Portugal (RESAPES, 2002). Um dos profissionais responsáveis pela realização desse trabalho era a(o) psicóloga(o).

Esses serviços foram expandidos, e dada a sua relevância, houve a criação no âmbito Europeu do Fórum *Européen d'Orientation Académique* (FEDORA), com participação de todos os países da comunidade europeia, compondo um grupo de trabalho chamado de “Fedora-Psyche”. Este era responsável por acompanhar as atividades e orientar o funcionamento dos serviços nos países membros da União Europeia (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011b).

Acompanhando esse movimento surgiu a Resapes, com o objetivo articular em rede os serviços em Portugal. O Resapes consolidou-se por meio de uma página na internet, com informações de todos os serviços ofertados no país, e a realização de eventos sobre formas de atuação da Psicologia e temáticas na área da Educação Superior (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011b).

Nos diferentes países, esses serviços estavam centrados na queixa-problema, com foco no estudante, em intervenções individuais na modalidade clínico-terapêutico, e fundamentados em diagnóstico, aplicação de testes e psicoterapia (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011b; TORRES, 2019).

No Brasil, os serviços de Psicologia surgiram para responder às demandas institucionais das IES. Nesse sentido, os serviços estão vinculados aos departamentos de Psicologia e Psiquiatria, Pró-reitorias e Serviços, atendendo estudantes, servidores, dentre outros. Algumas universidades oferecem serviços de atenção psicológica aos estudantes; porém, em outras, ainda é inexistente (OLIVEIRA, 2016). Peretta *et al.* (2020) comentam que foi a partir da criação de departamentos de AE em algumas universidades, e da composição de equipes multiprofissionais, que se teve a presença de psicólogas(os) nessas instituições.

Assim, a literatura apresenta que os primeiros serviços no Brasil surgiram vinculados ao Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), ou Serviço de Assistência ao Universitário. Desta feita, são recentes, e apresentam a mesma tendência de atuação dos outros países já citados (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015).

Alguns estudos já investigaram os serviços de Psicologia e a existência de psicólogas(os) nas IES brasileiras. Serpa e Santos (2001) realizaram um estudo com 61 IES, e os resultados demonstraram que 49 IES tinham o serviço, com destaque para as instituições públicas. Em 31 das IES, existiam psicólogas(os) compondo as equipes de trabalho. As principais atividades desempenhadas pelas(os) psicólogas(os) consistiam, em sua maioria, na orientação individual, e, em seguida, em encaminhamentos internos e externos, acompanhamento individual, orientação de grupos, atendimento familiar e programas específicos.

Sampaio (2010) realizou um estudo que demonstrou uma tendência para a reprodução de práticas psicológicas tradicionais, destacando o atendimento psicológico clínico ou em grupo, a avaliação psicológica e intervenções no processo

ensino-aprendizagem como as principais atividades desenvolvidas por profissionais de Psicologia no Ensino Superior junto à população universitária.

Os serviços de Psicologia tradicionalmente nas IES brasileiras associam-se aos serviços voltados aos universitários, com a realização de intervenções clássicas de atendimento individuais, focados nos estudantes e direcionados aos aspectos acadêmicos, não sendo contextualizado os aspectos sociais, culturais, institucionais e políticos que atravessam a vivência acadêmica (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011a).

Por outro lado, também existem estudos indicando a coexistência da atuação tradicional e emergente nos serviços de Psicologia. Oliveira (2011) constatou, em uma pesquisa com 109 IES brasileiras, que de 87 serviços de Psicologia em funcionamento, 81 apresentavam trabalhos junto aos estudantes, sendo que a maior parte realizava trabalhos extensivos para outros atores da instituição, como professores, funcionários, coordenadores de cursos, pró-reitores e diretores. As principais atividades tradicionais encontradas envolviam: atendimento, orientação e encaminhamentos aos serviços externos às IES, psicoterapia, orientação profissional e formação continuada de professores. As práticas emergentes consistiam em: acolhimento de calouros, atendimento aos funcionários, apoio à inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD), apoio do processo ensino-aprendizagem, realização de *workshops*, oficinas e palestras, suporte a coordenação de curso, acompanhamento de egressos, avaliação institucional, entre outros.

Bisinoto e Marinho-Araújo (2011a), em uma pesquisa com oito serviços de Psicologia de IES do DF, encontraram serviços apontando para ações tradicionais e emergentes. Entre as atividades tradicionais constataram: atendimento e orientação psicológica, orientação profissional, encaminhamentos etc. Como práticas emergentes, identificaram: atividades de desenvolvimento pessoal e profissional, apoio ao processo ensino-aprendizagem, participação na avaliação institucional, acompanhamento de egressos etc.

Considerando-se a complexidade das demandas nas IES, faz-se importante estruturar o funcionamento, ou mesmo revisar as práticas profissionais nesses serviços. Corrêa e Pulino (2017) descrevem esse processo a partir de um SOU, que acompanhado de reuniões e acordos, foi sendo direcionado para uma atuação contemplando o compromisso social, uma formação integral universitária, uma

articulação da universidade com a comunidade e uma participação nas políticas de inclusão e AE.

2.3.2 Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior do estado do Maranhão

A história da Psicologia com a Educação no Maranhão assemelha-se ao percurso histórico da Psicologia Escolar no Brasil, pois se aproximou da Educação para se afirmar como campo de saber, e apresentou essa via como difusão dos saberes psicológicos no estado. Por meio dos médicos pediatras e psiquiatras também teve a área médica como via de disseminação das ideias psicológicas (ARAÚJO, 2005). Em relação ao campo da educação, essa aproximação ocorreu com a oferta da disciplina de Psicologia na formação de professores das escolas normais, sendo posteriormente retirada dos currículos.

A área da educação foi o campo de inserção das(os) primeiras(os) psicólogas(os) formadas(os), que chegaram ao Maranhão na década de 70 e 80. Assim, a Psicologia fez-se presente na Educação Básica do estado, participando da criação de serviços de Psicologia nessas instituições. Contudo, essa inserção ocorreu de modo restrito, não se identificando o aumento do serviço de Psicologia nas escolas, como já ocorria em âmbito nacional (ARAÚJO, 2005; GALVÃO; MARINHO-ARAÚJO, 2018).

Com base em Araújo (2005), entende-se que a aproximação da Psicologia com a Educação Superior no estado ocorreu no campo da docência a partir da formação graduada em Psicologia. Segundo a autora, os primeiros cursos no Maranhão surgiram em 1991 e 1998, posterior à regulamentação da profissão em 1962 e à chegada das(os) primeiras(os) psicólogas(os) em São Luís.

Ao longo dos anos essa formação universitária em Psicologia vem passando por mudanças no estado do Maranhão. A partir dos anos 2000, teve-se uma expansão no número de cursos superiores em Psicologia, alavancada predominantemente pela rede privada de Ensino Superior. Dados do e-MEC¹³ demonstram, até o ano de 2021, a existência de 19 cursos de Psicologia no Maranhão, sendo um curso em IES pública e 18 em IES privadas. Dos cursos das IES privadas, dez distribuem-se no interior, nos municípios de Pedreiras, Caxias, Santa Inês, Imperatriz, Bacabal e Açailândia, e oito

¹³ Dados obtidos no *site*: <https://emec.mec.gov.br/>.

cursos na capital do estado. Destacam-se, nessa expansão, os municípios de Imperatriz com cinco cursos, e São Luís com nove, compreendendo as regiões com a maior quantidade de cursos de Psicologia até o presente momento.

Por meio dos dados do e-MEC, é possível analisar que a partir do ano de 2009, iniciou-se a expansão dos cursos de Psicologia na capital do estado, criados em IES privadas¹⁴. A partir de 2016, além da criação de mais cursos na capital¹⁵, identifica-se o início do processo de interiorização dos cursos de Psicologia¹⁶ também com origem em IES privadas.

Dado o quadro expansionista de cursos de Psicologia no Maranhão, é possível inferir que se há um crescimento no número de IES no estado, ocorre um aumento de profissionais de Psicologia no mercado de trabalho. Tal situação desenha um cenário possível para que as IES se abram como campos de trabalho para essas(es) profissionais, conforme indicam algumas pesquisas locais sobre a existência de psicólogos(os) atuando em IES no estado (ALVES, 2019; BECKMAN *et al.*, 2021; GALVÃO; MARINHO-ARAÚJO, 2018).

Uma dessas pesquisas foi realizada por Galvão e Marinho-Araújo (2018), entre 2016 e 2017, em parceria com o Conselho Regional de Psicologia (CRP, 22ª Região), para identificar as(os) psicólogas(os) escolares/educacionais e sua atuação profissional na educação maranhense. Entre os resultados encontraram a maioria das(os) profissionais atuando na Educação Superior, com destaque para essa atuação no contexto do IFMA. Também constaram uma maior vinculação funcional com as IES privadas, em detrimento das IES públicas federais e estaduais. A conclusão das autoras evidenciou uma ampliação de atuação da Psicologia Escolar/Educacional para contextos não tradicionais no estado do Maranhão, e não apenas o contexto do Ensino Superior (GALVÃO; MARINHO-ARAÚJO, 2018).

¹⁴ Foram criados os cursos na Faculdade Pitágoras de São Luís (2009) e Faculdade Uninassau São Luís (2015).

¹⁵ Foram criados os cursos no Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB) (2016), no Centro Universitário Estácio de São Luís (2017), na Universidade Ceuma São Luís (UNICEUMA) (2017), na Faculdade do Maranhão (FACAM-MA) (2018) e na Faculdade de Tecnologia e Administração (EDUFOR) (2020).

¹⁶ Foram criados cursos no Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (IESMA) (2016), no Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (Unifacema) (2016), na Uniceuma Imperatriz (2017), na Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST) (2018), na Faculdade de Imperatriz Wyden (Facimp WYDEN) (2019), na Faculdade Pitágoras de Imperatriz (2019), na Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco (FEMAF) (2019), na Faculdade Vale do Aço (FAVALE) (2019), na Faculdade Pitágoras Bacabal (não iniciado), e na Faculdade Unibras do Maranhão (FACBRAS) (2021).

Beckman *et al.* (2021) descrevem a prática da Psicologia Escolar em uma IES privada no estado. Na experiência, as(os) psicólogas(os) fazem parte de uma equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio ao Docente e Discente (NADD). Trabalham com foco nos processos de ensino-aprendizagem na perspectiva ampliada e crítica, articulado nas dimensões de gestão institucional, acadêmica e desenvolvimento do estudante. As atividades realizadas situam-se nas políticas públicas educacionais, destacando-se a orientação aos professores, o desenvolvimento de projetos e oficinas temáticas, além da escuta individual e acolhimento aos estudantes.

Partindo-se desse cenário, observa-se que a Educação Superior é um campo de atuação atual para as(os) psicólogas(os) maranhenses. “As diversas demandas que se apresentam nas instituições superiores têm gerado necessidades distintas e aberto caminhos para a inserção e atuação do psicólogo escolar” (BECKMAN *et al.*, 2021, p. 124). E nessa direção, torna-se importante a formação inicial e continuada dessas(es) profissionais. Há uma preocupação com o quadro de formação inicial em Psicologia e seus efeitos na atuação profissional, de forma especial, voltada para a Psicologia Escolar/Educacional no estado (GALVÃO; CARVALHO; MATOS, 2017).

Tal situação ganha mais relevância no contexto de reformas educacionais nos últimos anos na Educação Superior, o que traz impactos significativos para as IES, não sendo diferente nas IES do Maranhão. De forma mais específica, as universidades federais vêm demonstrando uma diversidade cultural e social, exigindo novos saberes e práticas psicológicas para responder a essa realidade atual, como apontam Galvão e Marinho-Araújo (2018, p. 243):

Cabe a esses profissionais a luta pela abertura desse espaço, concebida como a própria luta pela ampliação dos direitos humanos na busca persistente por uma educação pública de qualidade, a qual exige constante clareza política, teórica, científica sobre os possíveis fazeres dos psicólogos escolares e educacionais, sobretudo onde é necessária a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Assim sendo, a Educação Superior nas universidades federais configura um campo de atuação com múltiplos fatores, haja vista a complexidade das demandas e as particularidades dessa modalidade de ensino. Isso sinaliza para uma atuação profissional guiada por compromisso político e social, e alinhada às políticas governamentais atuais para as universidades, conforme segue no capítulo a seguir.

3 PSICOLOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Este capítulo apresenta um breve panorama da Psicologia nas universidades federais a partir dos principais documentos oficiais vigentes. Em seguida, abordam-se alguns campos de atuação para psicólogas(os) nessas instituições, tendo como base as principais políticas, programas e serviços para Educação Superior. Dentro desse cenário, continuam-se as reflexões sobre a inserção da Psicologia e os seus contextos de trabalho na UFMA.

3.1 Panorama da Psicologia nas universidades federais

Nas últimas décadas, as universidades federais têm passado por profundas mudanças, em virtude das reformulações das políticas educacionais para a Educação Superior, em especial o Reuni. Esse contexto trouxe implicações para o campo do ensino e da profissão na área da Psicologia. À medida que aumentou o número de cursos de Psicologia nessas instituições, ampliaram-se as possibilidades para as(os) psicólogas(os) na docência. Por outro lado, evidenciou-se como possibilidade a atuação profissional no cargo de Psicóloga(o)/Área, na carreira técnico-administrativa, nas universidades federais. Almeida, Oliveira e Seixas (2021, p. 3) consideram que:

[...] Houve crescimento global na quantidade de professores e Técnicos Administrativos em Educação (Taes) de níveis médio e superior contratados para atuar nas universidades federais. Entre eles, tem-se os psicólogos, que tiveram uma ampliação significativa de postos de trabalho nesse campo.

Dessa forma, percebe-se que as profissionais de Psicologia estão presentes nessas IES tanto na docência quanto na atuação profissional, sendo nesta última em distintas áreas de trabalho e diferentes políticas, programas, serviços, projetos e ações. Entende-se que essas atuações, embora distintas e com suas especificidades, devem estar articuladas no âmbito da pesquisa, supervisão das atividades e assessoria de estágios, possibilitando um diálogo acadêmico e técnico-profissional.

Entretanto, considerando que o objeto de estudo na presente pesquisa consiste em investigar a atuação profissional da(o) psicóloga(o) nas funções técnicas, excetuando-se a docência, pretende-se discutir a atuação profissional nessa configuração a partir das principais políticas governamentais e das pesquisas sobre a

atuação da Psicologia nas universidades federais¹⁷. Para tanto, é necessário compreender os fundamentos legais da inserção profissional da Psicologia nessas instituições de ensino.

Com a Lei n.º 11.091/2005, foi previsto, no âmbito das IFES, o cargo de Psicóloga(o)/Área, classificação nível E, na carreira de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) (BRASIL, 2005a, 2012d). Desde então, é possível a realização de concurso público para cargo efetivo de psicóloga(o) nas IFES, incluindo nesse rol as universidades federais. Percebe-se que essa legislação surge no contexto das reformas políticas para a Educação Superior, intensificadas a partir dos anos 2000, o que resultou na implementação de diversos programas, serviços e políticas nas universidades federais. Para Gomes (2020) e Oliveira, Crisóstomo e Oliveira (2018), a implementação de políticas como Reuni e Pnaes favoreceram a ampliação de servidores na rede federal de ensino em distintas áreas, entre elas, a Psicologia.

Como já mencionado, atualmente as universidades federais possuem 1.404 técnicos administrativos ocupantes do cargo de Psicóloga(o)/Área (PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS, 2022). Isso evidencia esse espaço como campo de atuação profissional para a Psicologia na Educação Superior. Para além dos serviços de AE, outras possibilidades de campos de trabalho surgem para as(os) profissionais de Psicologia nas universidades federais, tais como: Educação Especial/Acessibilidade, AE, Política de Ações Afirmativas, GP, Serviço-Escola de Psicologia, dentre outras.

Como orientador desse processo foi consolidado um Ofício Circular n.º 015/2005, pelo MEC, contendo a descrição sumária do cargo, sugerindo uma ampla possibilidade de campos de atuação na Psicologia, conforme encontra-se a seguir:

Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando os pacientes durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005b, n. p.).

¹⁷ Embora a Psicologia esteja inserida no Maranhão, em IES privadas, públicas estaduais (UEMA e UEMASUL) e IFMA, escolheu-se por relevância científica, social e pessoal, uma universidade pública federal (UFMA).

Esse parâmetro legal demonstra-se amplo e impreciso para nortear o trabalho das(os) psicólogas(os) nas IFES (OLIVEIRA; CRISÓSTOMO; OLIVEIRA, 2018). E nesse sentido, as atividades indicam uma perspectiva generalista do cargo em relação às especialidades da Psicologia. Moura (2014) comenta que as dificuldades para entender as especificações da função da(o) psicóloga(o) nesse contexto propiciam diversas possibilidades de atuação nas áreas de especialidades da Psicologia.

Como colocado pelo autor, a generalização do cargo possibilita o trabalho nas universidades federais em diversos campos de atuação da Psicologia (Escolar/Educacional, Clínica, Organizacional e Trabalho, e Social). Essa realidade, acrescida da natureza do cargo TAE, da inserção na área da educação e dos estudos já publicados na área da Psicologia Escolar/Educacional para a Educação Superior, podem trazer dilemas para o entendimento da função da(o) psicóloga(o) nesse espaço de atuação, comprometendo a delimitação do seu fazer profissional e a construção de uma identidade profissional alinhada ao seu *locus* de trabalho.

Dado o período deste Ofício Circular n.º 015/2005, e considerando as mudanças nos últimos anos nas políticas para a Educação Superior e as pesquisas científicas acerca desse trabalho, faz-se pertinente uma atualização dessa descrição do cargo de psicóloga(o). Além disso, entende-se que também se faz necessária uma mobilização política dos órgãos de classe da categoria para reivindicar que as áreas de atuação sejam respeitadas, conforme delimitações de suas descrições da profissão.

Segundo a Resolução n.º 3/2022 do CFP, a descrição da Psicologia Escolar/Educacional prevê ações, como: análise e intervenção psicológica em processos de ensino-aprendizagem; promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo, considerando as relações interpessoais; elaboração em uma perspectiva institucional de procedimentos adequados à individualidade de discentes; colaboração junto ao corpo docente e técnico em processos curriculares, de projetos pedagógicos, de políticas e nos procedimentos educacionais; promoção da qualidade de vida da comunidade escolar; realização de ações e projetos de enfrentamento ao preconceito e violência; além de ações de superação aos estigmas no contexto educacional etc. (CFP, 2022).

Ainda assim, observa-se nesse cenário a existência de diversas possibilidades de atuação para as profissionais de Psicologia na Educação Superior

das universidades federais, envolvendo várias áreas de atuação da Psicologia e diversas políticas, programas, serviços e ações, o que será discutido a seguir.

3.1.1 Campos de atuação profissional nas universidades federais

Um dos programas de inserção profissional da Psicologia nas universidades federais consiste no Pnaes (BRASIL, 2010a). Esse programa surgiu como resposta ao processo de expansão e democratização do Ensino Superior acarretado por reformas nas políticas educacionais, como: Reuni, Políticas de Ações Afirmativas, Sisu, entre outras. A expansão e a conseqüente ampliação de vagas contribuíram para o ingresso de alunos que historicamente não tinham acesso ao Ensino Superior, como negros, indígenas, de baixa renda e PcD (SANTOS *et al.*, 2015). Assim, foram necessárias estratégias governamentais para ofertar e ampliar condições de permanência, uma vez que mais estudantes ingressaram no contexto universitário em condições de exclusão e desigualdade social.

O Pnaes, para alcançar os seus objetivos, sistematiza-se em áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso à participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Tais ações articuladas ao ensino, pesquisa e extensão visam garantir oportunidades iguais de permanência e conclusão na Educação Superior, contribuindo para o desempenho acadêmico, inclusão social e minimização da evasão e/ou retenção por condições de insuficiência financeira (BRASIL, 2010a).

Essa realidade concretizou-se nas universidades federais, conforme aponta a última Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES, realizada nas 63 universidades federais, que identificou 70,2% dos estudantes com perfil público-alvo para o Pnaes, representando o maior quantitativo da história da Educação Superior nessas instituições, de acordo com os dados do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2019). O Pnaes, enquanto um programa efetivo nas universidades federais, configura-se como um campo de atuação para as profissionais da Psicologia. Esse posto de trabalho da Psicologia na Educação Superior reconhece o apoio da Psicologia no processo de inserção e permanência de estudantes nas universidades (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021; SILVA, T., 2020). Embora compreenda um campo de

atuação efetivo nas universidades federais, ainda não existe um documento norteador para a atuação da Psicologia nesse espaço.

Dessa forma, a legislação do Pnaes não especifica sobre a composição de equipes, serviço de Apoio Psicológico ou inserção da Psicologia nesse contexto de atuação. Precedendo o Decreto do Pnaes, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), elaborou um Plano Nacional de AE citando a permanência, o desempenho acadêmico, a cultura, o lazer, o esporte e assuntos estudantis como as áreas estratégicas da AE. Na ocasião, ressaltou a previsão de profissionais da Psicologia como constituinte de equipe multidisciplinar e/ou interdisciplinar para construção e execução do programa e ações da AE (ANDIFES, 2007/2008). Contudo, a indicação acerca da inserção da Psicologia não entrou na legislação vigente do Pnaes (BRASIL, 2010a).

Mesmo assim, estudos indicam a presença de profissionais de Psicologia nesse campo de atuação das universidades federais. Segundo Porto (2017), entre os anos de 1999 e 2000, das 40 instituições federais que participaram de um mapeamento realizado pelo Fonaprace, 85% já ofereciam algum tipo de atendimento à saúde mental do estudante universitário. Tal informação sugere que as(os) psicólogas(os) que atuam na AE estão vinculadas(os) aos serviços de Apoio aos Discentes, com ênfase na atenção à saúde.

Gomes (2020) e Oliveira (2016) também demarcam esse campo de atuação para a Psicologia na AE das universidades federais. As autoras identificaram em suas pesquisas uma atuação profissional na atenção à saúde e relacionada a temas da educação, sugerindo uma interface da Psicologia com a Saúde e Educação. Bleicher e Oliveira (2016) entendem que a atenção à saúde é uma das formas de alcançar os objetivos do Pnaes, porém salientam que as atividades da Psicologia na AE atravessam temas da educação e processos educacionais.

Oliveira, Crisóstomo e Oliveira (2018) e Silva, T. (2020) apontam esse campo de atuação na AE das instituições federais de ensino como da educação. Por outro lado, há dificuldades para a construção de uma identidade profissional na Psicologia Escolar/Educacional, uma vez que também são identificadas práticas em outros contextos, como a Psicologia Clínica (SILVA, T., 2020). Conforme o autor, há múltiplas demandas que envolvem intervenções nos campos de atuação da POT, Psicologia Clínica e Psicologia Social, tornando esse campo de prática profissional complexo e confuso para os profissionais que o exercem. Com isso, é necessária uma delimitação

das funções da(o) psicóloga(o) nesse espaço de atuação, na busca por um fazer profissional com clareza científica, comprometido com os serviços, as demandas e os programas institucionais, considerando ainda a natureza teórica, política e científica da Psicologia para contextos educacionais, tais como a Educação Superior.

Como exemplo, o Fonaprace, uma das principais instâncias da AE nas universidades federais, tem vinculado o trabalho da(o) psicóloga(o) nessas instituições aos atendimentos psicológicos em saúde mental. Denota-se essa situação nas pesquisas nacionais sobre o perfil sociodemográfico e cultural dos estudantes das universidades federais, as quais contemplam sondagens em saúde mental e qualidade de vida dos universitários.

Sobre isso, a última pesquisa revelou os seguintes dados: 34,4% dos estudantes fazem ou fizeram atendimento psicológico; 13,7% procuraram o serviço há mais de um ano; 9,7% em acompanhamento psicológico; 39,9% dos estudantes indicaram o uso de medicação psiquiátrica associada ao acompanhamento psicológico; 4,9% dos estudantes nunca procuraram um acompanhamento psicológico, e apenas fazem ou já fizeram uso de medicação psiquiátrica; 83,5% dos estudantes apresentam alguma dificuldade emocional referente à vida acadêmica, com a presença da ansiedade entre seis a cada dez estudantes; 10,8% com ideia de morte; 8,5 com pensamento suicida (FONAPRACE, 2019).

Oliveira (2016), partindo de uma visão ampliada de saúde, acredita que a prática psicológica na AE deve estar pautada na promoção de saúde, em articulação com as diversas linhas estratégias do Pnaes. De acordo com a autora, há uma tendência por práticas psicológicas nesse campo de atuação com predomínio no atendimento clínico aos estudantes. Porém, acredita que as profissionais reconhecem a necessidade de mudanças em relação às práticas inovadoras e ampliação do trabalho para além de uma perspectiva clínica.

Além dessa questão, outras demandas psicossociais surgem e interferem na vivência acadêmica dos estudantes de uma IES. Estudos recentes associam os relacionamentos interpessoais, a motivação para a aprendizagem e o envolvimento acadêmico como elementos relacionados com a evasão estudantil e o insucesso acadêmico (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; PORTO; GONÇALVES, 2017). Outras demandas, como *bullying*, preconceito racial e de gênero, de classe social, de orientação sexual e por deficiências, assim como assédio sexual, violências e conflitos familiares, também são encontrados (PORTO, 2017).

Lima (2018), Porto (2017), Pereira (2020) e Peretta, Oliveira e Lima (2019), também identificaram: solidão; práticas pedagógicas deslocadas das necessidades e experiências dos universitários; alta expectativa discente e frustração com a experiência universitária; dificuldade na escolha do curso; pressões sociais para ingresso e permanência universitária; sentimento de fracasso e culpa; dificuldades para lidar com normas institucionais; conflitos com os pares; mudanças de cidade; dificuldade para conclusão do curso; questões de aprendizagem; apresentação de trabalhos; e relacionamento professor-aluno.

Matos, Santos e Dazzani (2016) observam que as ações da Psicologia na AE contribuem não somente para a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas podem abranger toda a comunidade universitária, com suas pluralidades de demandas. Com isso, fortalecem o entendimento da AE para além dos fatores econômicos, materiais e promovem o olhar sobre os fatores emocionais e subjetivos em uma perspectiva ampliada e institucional de saúde e educação.

Nessa perspectiva, as autoras destacam possibilidades de atuação para a Psicologia: na AE; em ações coletivas por meio de grupos; recepção de calouros; intervenção com residentes universitários; formação de professores e mobilização de reflexões sobre o papel da universidade e das políticas de AE. Esses grupos podem ser específicos, a fim de apreender dilemas, desafios e estratégias de estudantes de origem popular, historicamente excluídos desse segmento educacional (TEIXEIRA *et al.*, 2021).

Considerando-se as diretrizes do Pnaes, e reconhecendo a inclusão de estudantes com deficiência nas universidades federais (Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior¹⁸, incentivando políticas institucionais direcionadas à acessibilidade nas universidades; o Decreto n.º 7.611/2011¹⁹ regulamentando a Educação Especial, com previsão de criação de núcleos de acessibilidade nas IFES; a Política de Ações Afirmativas com reserva das vagas para estudantes com deficiência; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência), percebe-se

¹⁸ Executado de 2005 a 2011 via chamadas públicas concorrenciais, em que as IFES apresentavam projetos de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade. Desde 2012, passou a ser universal para todas as IFES com o intuito de desenvolver uma política institucional de acessibilidade nas IES (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017).

¹⁹ Brasil (2011a).

também a emergência de demandas para a Psicologia na Educação Especial das universidades federais (BRASIL, 2011a, 2013b, 2015, 2016a).

Segundo Facci, Silva e Souza (2018), a inclusão de PcD ainda não se efetivou nas universidades. A situação pode ser constatada nos dados do último censo do Ensino Superior, que indica o percentual de menos de 1% de matrículas desse público em cursos de graduação ao longo de 10 anos (2009 – 2019) (INEP, 2020). Contudo, há uma visibilidade para a questão da inclusão de estudantes com deficiência, acompanhada de um gradual crescimento nas matrículas desses estudantes nas universidades (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017). Dessa forma, a área da inclusão de PcD nas universidades apresenta-se como mais um campo do profissional de Psicologia na Educação Superior.

O estudo de Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) indica essa tendência de atuação das(os) psicólogas(os) nos núcleos de acessibilidade nas IFES, incluindo as universidades federais. Foi identificado em 41,2% dos núcleos a existência de profissionais de Psicologia, e o reconhecimento de 88,2% das entrevistadas sobre a necessidade dessa profissional na composição das equipes dos núcleos. As atividades realizadas por essas(es) profissionais perpassam por atividades individuais e coletivas, pesquisas e participação nas instâncias de comitês institucionais com a finalidade de eliminar barreiras atitudinais. As referidas autoras também comentam que estudos revisados por elas, direcionam a atuação da Psicologia nesse campo específico para práticas baseadas no modelo biomédico, de capacitacismo, centrado no discente e na adaptação às condições universitárias.

De modo diferente, Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) acreditam que as ações da Psicologia corroboram com a inclusão por meio da conscientização da comunidade acadêmica em relação à deficiência, no combate aos estigmas e na garantia dos direitos e deveres da PcD. Assim, a Psicologia assume um papel importante no desenvolvimento dos indivíduos e em sua autonomia a partir de suas potencialidades. Assim como na AE, também não existem orientações expressas em legislações acerca da inserção e atuação da Psicologia nesse campo de atuação.

Parece ainda não haver consenso sobre as funções ou as especialidades indicadas para o exercício da função de psicólogo em núcleo e/ou comitê de acessibilidade, visto que são várias as citadas pelos participantes; contudo, observa-se um destaque para a atuação com foco na educação por grande parte dos participantes (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017, p. 308).

Com base na legislação sobre a Educação Especial e no estudo citado, percebe-se que esse campo de atuação para a Psicologia associa-se ao ingresso e práticas nos núcleos de acessibilidade, em Serviços de Apoio Especializado (SAPE), com a finalidade de minimizar barreiras que interferem nos processos educacionais dos estudantes com deficiência nas universidades (BRASIL, 2011a).

Outro campo de trabalho para as profissionais de Psicologia nas universidades federais consiste na GP. Tal inserção profissional ocorre no contexto da Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal (PASS) e da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Federal (PNDP) (BRASIL, 2009, 2010b, 2013a, 2017c, 2019a).

No que se refere à Política de Atenção à Saúde, as orientações buscam o desenvolvimento de ações na promoção da saúde dos servidores. A respeito disso, Porto (2017) menciona que foi instituído o Manual para os Serviços de Saúde dos Servidores Civis Federais, em 2006, e tinha o objetivo de padronizar o atendimento aos servidores em relação aos processos de perícia em saúde e/ou outros tipos de licenças previstas em legislação. Com isso, houve demanda por profissionais de saúde, e surgiram vagas para técnicos na composição de equipes de trabalho.

Em 2009 foi criado Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal (SIASS), com o objetivo coordenar e integrar ações e programas nas áreas de assistência à saúde, perícia oficial, promoção, prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores federais, o que ampliou a concepção de saúde nessa política de atenção ao servidor (BRASIL, 2009). Desde então, a compreensão de saúde é abrangente, considerada como um fenômeno multideterminado, envolvendo fatores de natureza biológica, psicológica e social (BRASIL, 2010b). A análise do conceito de saúde tem por base as condições sociais, do ambiente e das relações do trabalho, resultando em um novo paradigma da relação entre saúde e trabalho no serviço público federal.

Nesse sentido, a orientação prevê o planejamento e execução de políticas e projetos de promoção da saúde, qualidade de vida e segurança no trabalho, ações de vigilância em saúde, educação em saúde, prevenção dos riscos, agravos e danos à saúde em serviço, estímulo aos fatores de proteção e controle de adoecimentos (BRASIL, 2010b, 2013a). Com isso, busca atuar no bem-estar, nas melhorias das condições, relações e Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos servidores federais.

Sendo assim, a atenção à saúde do servidor configura-se como campo de atuação para as(os) profissionais de Psicologia nas universidades federais.

Tal possibilidade é corroborada pela indicação de um trabalho com servidores na abordagem biopsicossocial a ser desenvolvida em equipes multiprofissionais e executadas por meio de ações e programas coletivos (BRASIL, 2010b, 2013a). A Portaria Normativa n.º 3/2013 que instituiu as diretrizes gerais para a promoção da saúde do servidor federal menciona a saúde mental como uma das áreas estratégicas prioritárias no planejamento das ações de promoção, prevenção de riscos e doenças, o que fortalecesse a inserção de psicólogas(os) nesse campo de atuação nas universidades federais (BRASIL, 2013a).

Porto (2017) destacou a presença da Psicologia na política de atenção à saúde, apresentando uma proposta de intervenções coletivas, grupais e institucionais, com ênfase na prevenção e promoção da saúde. Nessa direção, instigou reflexões acerca dos aspectos sociais, econômicos e políticos nas relações, condições de trabalho e saúde dos servidores federais, defendendo uma visão ampliada da saúde dos servidores. Estudos de Oliveira, Pereira e Lima (2017) e Pereira (2020) sugerem ações de promoção da saúde dos docentes em universidades federais, pois encontraram em suas pesquisas uma prevalência de adoecimento de docentes universitários, sobrecarga de demandas de trabalho, invisibilidade e aceitação do adoecimento e conflitos com colegas de trabalho.

Outra via deste trabalho pode ser percebida no Manual de Perícia Oficial em Saúde do Servidor Público Federal, que trata da perícia oficial para servidores federais e da atuação de equipes de suporte ao processo, sugerindo o envolvimento de diferentes categorias profissionais (BRASIL, 2017c). Dessa forma, profissionais com formação em distintas áreas de conhecimento podem ser solicitados para realizar perícias em saúde a partir de suas especialidades, com fins de subsidiar – por meio de avaliações complementares –, o processo de solicitação de perícia dos servidores federais.

Nesse contexto, as(os) psicólogas(os) podem compor equipes multidisciplinares para auxiliar no processo de perícia em saúde dos servidores federais. Bleicher e Oliveira (2016) afirmam que existem diretrizes e metas de funcionamento para a saúde dos servidores públicos federais, diferente do que se encontra na atenção à saúde do estudante no ensino federal. No campo da saúde dos servidores federais, identificam-se normas, portarias, decretos e manuais que traçam

os objetivos e a organização da política de saúde do servidor. No Pnaes, encontra-se o eixo de atenção à saúde dos estudantes da graduação como uma das diretrizes de execução do programa, além de ser realizado o perfil nacional socioeconômico e cultural que reúne informações sobre a saúde desses estudantes. Porém, essas referências possuem informações gerais, sem orientações e especificidades para uma política institucional de atenção à saúde do estudante da graduação nas universidades federais.

Há também possibilidades para atuação da(o) psicóloga(o) na política de desenvolvimento de pessoal, envolvendo o aperfeiçoamento dos processos de trabalho, formação e capacitação dos servidores federais. Galvão (2020) apresentou o trabalho de psicólogas(os) na capacitação e aperfeiçoamento de servidores, destacando ações no levantamento junto aos servidores das demandas, na elaboração de plano de capacitação e na execução dos cursos, palestras e *workshop*, dentre outros. A mesma autora complementa que na GP ainda é possível atuar em: ações de admissão, treinamento e desenvolvimento de servidores; atendimentos individuais e grupais de servidores; participação em remanejamento de servidores; entrevistas de desligamento/admissão; pesquisa de clima organizacional; ações de QVT; acompanhamento do programa de avaliação de desempenho, dentre outros.

Tal descrição sugere duas vias de trabalho no campo de atuação da GP na Educação Superior. Embora seja um campo de atuação com mais referências em termos de legislações para políticas institucionais aos servidores federais, não há uma referência explícita sobre a atuação das(os) psicólogas(os) nesse contexto. A partir da citação da saúde mental nas propostas de ações junto aos servidores federais e das demandas por atividades organizacionais, observa-se uma conexão entre as áreas de especialidades da Psicologia, em especial da POT e Psicologia da Saúde, conforme também revelam os resultados da presente pesquisa.

Outro campo de atuação destacado consiste nas Políticas de Ações Afirmativas. Reconhecidas sob um ponto de vista de legítima ação reparatória, as Ações Afirmativas promoveram a inserção nos espaços acadêmicos de estudantes em desvantagem social e étnica, e propiciaram maior diversidade nas universidades. Assim, as Ações Afirmativas consolidaram um “novo perfil” de estudante nas universidades brasileiras. Sampaio (2010, p. 100) traz que:

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.

Essa realidade aparece nos dados da última pesquisa do Fonaprace, sendo identificado: aumento no percentual de estudantes negros alcançando a maioria 51,2% na amostra; número de estudantes indígenas aldeados duplicado em 2018, indicando 4.672 em comparação com 2.329 estudantes indígenas em 2014; percentual de 0,2% de estudantes que se declararam transgênero e 11,6% de estudantes negando identidade cisgênero. Dos pesquisados, 11,4% possuem filhos, e 29,9% trabalham. A maioria correspondente a 70,2% desses estudantes possui renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio. A maior parte da amostra (60,4%) são estudantes oriundos de escola pública, e uma parcela significativa de 41,9% são estudantes cotistas (FONAPRACE, 2019).

Sampaio (2010, 2015) comenta que a entrada de estudantes de origem popular nas universidades brasileiras sinaliza para a proposição e execução de ações de permanência por parte dessas instituições, com fins de dar suporte efetivo não apenas aos fatores econômicos, mas também aos pedagógicos, acadêmicos e de valorização do percurso acadêmico e experiências. Ainda para a autora, esse campo consiste em uma possibilidade para o trabalho da Psicologia, em uma perspectiva não apenas de auxiliar no desempenho acadêmico, mas também de acolhimento e acompanhamento da trajetória, nos aspectos de convivência e partilhas de experiências.

Ribeiro e Guzzo (2019) apresentaram o acompanhamento de estudantes cotistas na universidade como campo de atuação para a Psicologia. Destacaram a importância da área no apoio às Políticas de Ações Afirmativas, no enfrentamento dos estudantes ao sofrimento psíquico e na tomada de consciência acerca das Ações Afirmativas. A participação da Psicologia nesse campo de trabalho torna-se significativa, se se considerar as especificidades dessa política sobre os processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano e subjetividades de estudantes cotistas das universidades federais.

Guarnieri e Melo-Silva (2017), no estudo de revisão entre os anos de 2003 e 2013 sobre as cotas universitárias, identificaram que o rendimento acadêmico e evasão de cotistas não se referem à baixa qualidade para cursar o Ensino Superior,

mas, sobretudo, pelas dificuldades de ordem financeira, por ser estudante-trabalhador, pela necessidade por alimentação e moradia, dentre outros. Dessa forma, destacaram-se como compromissos contemporâneos da Psicologia na Educação Superior: a questão do desempenho acadêmico; ações de inclusão e permanência na universidade; reserva de cotas, e; atendimento a estudantes indígenas. Há ainda as demandas dos estudantes negros no contexto universitário (TEIXEIRA; GOMES; DAZZANI, 2018).

Destaca-se nesse cenário, o pioneirismo da UnB, que inseriu uma(um) psicóloga(o) voltada(o) ao combate de opressões e preconceitos contra mulheres, pessoas do movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero (LGBT), negras e negros e indígenas, realizando ações institucionais e coletivas nesse campo de atuação (FERREIRA, 2019). Essa atuação da Psicologia nas universidades federais fortalece a autonomia, empoderamento e diversidade, atuando no enfrentamento às desigualdades sociais e raciais, valorizando a inclusão étnico-racial e social na Educação Superior brasileira.

Responsabilidade social corresponde a outro campo de atuação da Psicologia na Educação Superior. Ainda pouco explorado, consiste em um compromisso social das IES para a melhoria de questões de seu público interno e externo. Caixeta e Sousa (2013) descrevem algumas ações de responsabilidade social a serem desenvolvidas por profissionais de Psicologia nas universidades: o bem-estar do outro e de si no espaço interno ou circundante da IES; melhoria das relações internas e externas da IES; institucionalização da solidariedade; melhoria da comunicação dentro e fora da IES; e atenção às práticas de sustentabilidade na IES.

Assim, a responsabilidade social é um elemento essencial nas ações e serviços das IES, pois contribui para uma formação cidadã, humana e solidária, avançando em relação a uma formação somente técnico-científica. A Psicologia, por meio de programas, projetos e ações, pode ajudar em reflexões acerca de questões sociais, solidariedade e sustentabilidade.

Outro campo de atuação possível para profissionais de Psicologia compreende a EaD, definida como uma modalidade de educação em que as atividades educativas são mediadas por meios e tecnologias de informação e comunicação com professores e estudantes em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a). Martins e Mata (2016) investigaram possíveis contribuições de atuação da Psicologia Escolar para a EaD no Ensino Superior. Os resultados demonstram que

100% dos profissionais de distintas áreas acreditam na contribuição de profissionais de Psicologia em funções de psicoterapia/avaliação psicológica dos estudantes, indicando concepções tradicionais de atuação da Psicologia nessa modalidade de ensino.

Os Serviços-Escola de Psicologia²⁰ configuram mais um campo de atuação para as(os) psicólogas(os) nas universidades federais. As DCN em Psicologia orientam os cursos de Psicologia a instalarem esses serviços nas IES, a fim de atender às exigências para a formação na categoria profissional (BRASIL, 2004b, 2011b, 2019c). Assim, possuem dupla missão: oportunizar às universidades o exercício do seu papel social, por meio da prestação de serviço à comunidade, assim como propiciar aos estudantes campos de estágios de natureza clínica de sua profissão (PEREIRA; PEREIRA; NUNES, 2020). Nesse campo de atuação, a(o) psicóloga(o) compõe parte administrativa nas dependências da IES sob o caráter de responsável técnica, assumindo a responsabilidade junto à instituição e ao sistema de conselhos sobre o trabalho desenvolvido (CRP SP, 2010; CFP, 2013).

Estudos sugerem que o trabalho nesse campo de atuação encontra-se em processo de reflexão sobre as práticas formativas, uma vez que as transformações sociais e a diversificação das demandas que chegam aos Serviços-Escola de Psicologia mobilizam questionamentos acerca de modelos fragmentados, descontextualizados e conteudistas (FAM; FERREIRA NETO, 2019). Mais do que um espaço de prática dos conteúdos aprendidos e de receber as demandas de saúde da comunidade, as clínicas-escola são espaços potentes e privilegiados para a articulação entre teoria-prática e ensino-pesquisa-extensão, tornando-se um campo mais amplo de possibilidades²¹ (AMARAL *et al.*, 2012; FAM; FERREIRA NETO, 2019).

Percebe-se ainda possibilidades para a Psicologia em atividades de extensão nas universidades federais. Porém, ainda faltam normativas e estudos que dialoguem a partir dessa perspectiva. Por outro lado, no âmbito universitário, os programas, serviços e ações precisam estar articulados à pesquisa, ensino e extensão. Isso

²⁰ “Há um movimento no estado de São Paulo que visa a substituição do termo ‘clínica-escola’ para ‘serviço-escola’, o que se deu a partir do 12º Encontro de Clínicas-Escolas desse Estado, em 2004. Essa é uma tentativa de se acompanhar as discussões em torno do campo da clínica” (FAM; FERREIRA NETO, 2019, p. 4).

²¹ “O novo termo tinha como propósito incluir uma gama maior de modos de intervenção do psicólogo para além dos estritamente clínicos, acompanhando o desenvolvimento da profissão” (AMARAL *et al.*, 2012, p. 38).

sugere que a extensão se insere nas diversas políticas para a Educação Superior, e por conseguinte nas diferentes políticas institucionais das universidades federais.

Além desses campos de atuação, é possível pensar que muitas alternativas são praticáveis, principalmente quando se verificam as contínuas mudanças em que passa a Educação Superior no Brasil, e a diversidade e amplitude das áreas de atuação da Psicologia. Esse caminho poderá indicar novos contornos e atribuições ao exercício profissional por aqueles que o praticam.

Para tanto, é imprescindível que as(os) psicólogas(os) atuantes na Educação Superior reconheçam a complexidade e as especificidades dessa modalidade de ensino. Além disso, fazem-se necessárias contínuas reflexões e discussões sobre a identidade profissional e as afiliações em relação às áreas da Psicologia, considerando seu campo prático de trabalho. Nesse movimento, torna-se pertinente considerar as tendências teórico-conceituais, metodológicas e das pesquisas na interface Psicologia e Educação Superior. É nesse sentido que a presente pesquisa investigou o fazer da profissional de Psicologia inserida na UFMA, a partir da compreensão de como as(os) profissionais experienciam esse lugar.

3.2 Psicologia na Educação Superior da UFMA

Nesta seção, com base em documentos oficiais institucionais e legislações nacionais, apresenta-se o processo de inserção e os contextos de trabalho das(os) profissionais de Psicologia da UFMA.

3.2.1 Contexto histórico de inserção de profissionais de Psicologia na UFMA

O primeiro concurso público para profissionais de Psicologia na UFMA ocorreu em 2003, por meio do Edital n.º 01/2003, para provimento de vagas no Hospital Universitário da UFMA (HUUFMA) (UFMA, 2003). Inicialmente, foi prevista uma vaga para o cargo de psicóloga(o) e, posteriormente, esse quadro foi ampliado com a convocação de mais três profissionais. Ainda que a área de atuação não tenha sido explicitada no Edital, observa-se uma descrição sumária do cargo situada nas áreas da Psicologia Clínica e Psicologia Hospitalar:

Elaborar e aplicar métodos e técnicas de pesquisa das características psicológicas dos indivíduos; Desenvolver trabalhos de clínica psicológica:

intervenções psicoterapêutica, psicoprofilática e psicopedagógica; Atuar como preceptor em graduação e pós-graduação na área específica; Prestar atendimento individual e grupal; Realizar atendimento ao leito; Participar dentro de sua especialidade de equipes multiprofissionais na elaboração, análise e implantação de programas e projetos; Realizar visita domiciliar quando solicitado; Emitir laudos e pareceres sobre assuntos de sua área de competência; Fornecer dados estatísticos e apresentar relatórios de suas atividades; Executar outras atividades compatíveis com o cargo (UFMA, 2003, p. 16).

Partindo disso, observam-se atividades profissionais na ênfase clínica-terapêutica e preventiva. Os conhecimentos específicos requeridos durante o concurso envolviam temas do desenvolvimento humano, psicopatologia, psicoterapias, Psicologia Hospitalar, dentre outros (UFMA, 2003). Nesse momento, vale ressaltar que não existia a lei de cargos dos técnicos administrativos no âmbito das IFES, o que pode justificar a oferta de vagas para unidades hospitalares em detrimento de outros setores administrativos da universidade. Registros institucionais²² demonstram que o concurso de 2003 resultou na inserção de três psicólogas(os) na instituição.

Com a Lei n.º 11.091/2005, e as recomendações do Ofício n.º 015/2005, efetivaram-se concursos públicos na carreira de TAE nas universidades federais (BRASIL, 2005a, 2005b, 2012d). A partir disso, a UFMA começou a realizar concursos públicos na carreira de TAE, nível E, cargo de Psicóloga(o)/Área. Nessas circunstâncias, em 2008, a instituição lançou um novo concurso por meio do Edital GR 2/2008, ofertando duas vagas para o cargo de psicóloga(o) e previsão de lotação nas diversas unidades/órgãos da universidade no estado do Maranhão (UFMA, 2008). Além das duas vagas iniciais, foram convocadas(os) mais três psicólogas(os), totalizando cinco neste concurso, conforme registros institucionais²³.

A respeito da descrição das atividades, verifica-se uma mudança deste último concurso em relação ao concurso de 2003. O concurso de 2008 seguiu a descrição das atividades profissionais do Ofício n.º 015/2005, apresentando uma visão generalista do cargo de psicóloga(o), e sugerindo diversas possibilidades de atuação em Psicologia. No entanto, os conhecimentos específicos continuaram os mesmos do

²² Dados obtidos nas bases oficiais, em consulta aos Editais, listagem de aprovadas(os) por concurso, informes de convocação e relação atual das psicólogas(os) efetivas (os) por ano de admissão. Ressalta-se que ao longo dos anos, esse quadro efetivo de servidoras(es) poderá ter sofrido mudanças oriundas de atos de exoneração, vacância, redistribuição, remoção, dentre outros, os quais não foram tomados de análise minuciosa na contagem total das(os) psicólogas(os) ingressantes por concurso na UFMA.

²³ Ver nota de rodapé 22.

concurso de 2003, apontando para temas nas áreas de atuação da Psicologia Hospitalar e Psicologia Clínica.

É importante frisar que a abertura do concurso de 2008 aconteceu em um contexto de mudanças institucionais da UFMA devido à sua adesão ao Reuni (UFMA, 2007a). Desse processo foram estabelecidas metas a serem cumpridas pela instituição, tais como: ampliação no número de vagas de ingressos; criação de novos cursos; redução da taxa de evasão; ocupação de vagas ociosas; elevação da taxa de conclusão; elevação da taxa da relação professor/aluno; compromissos na área da AE, dentre outras.

Na UFMA, esse período foi considerado o maior em termos de expansão na história da instituição, com a criação de novos cursos e o aumento da oferta no número de vagas de graduação (UFMA, 2015a). Assim sendo, uma das estratégias para alcançar as metas consistia na contratação de pessoal entre docentes e técnicos administrativos de nível médio e superior (UFMA, 2007b).

Observa-se que entre as estratégias do plano Reuni UFMA²⁴ constam: 1) implantação de apoio psicopedagógico aos estudantes; 2) fortalecimento e ampliação de programas de Ações Afirmativas, inclusão social e de AE; 3) implementação massivamente do programa de AE a partir de 2008 e sua interiorização; 4) implementação de novas ações de ampliação e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; 5) ampliação do quadro de servidores do SAPE (Assistentes Sociais, Psicólogas(os), Pedagogas(os)); 6) implantação de um programa permanente de atenção à saúde física e mental da comunidade universitária com a criação de equipe multidisciplinar, além de outras (UFMA, 2007b).

Com base nas informações, percebe-se a previsão por contratação de profissionais de Psicologia com a finalidade de responder às políticas institucionais de AE, saúde mental da comunidade universitária, inclusão social e acessibilidade (UFMA, 2007b). Entende-se que esses campos de atuação foram surgindo à medida que compromissos eram firmados no âmbito federal para implementação do: Pnaes (2010); Programa incluir (2005), SIASS (2009), reserva de vagas (2012, 2016) etc. Portanto, esse quadro favoreceu o surgimento de vagas para o cargo de psicóloga(o)

²⁴ Ressalta-se que o Plano de Pactuação do Reuni elaborado pela UFMA, para ser encaminhado ao MEC, passou por modificações, alterações e ajustes necessários, inclusive em relação à liberação do quantitativo de vagas de servidores solicitadas pela UFMA para execução dos compromissos firmados (UFMA, 2007b).

em outras áreas de atuação, além do contexto de trabalho no Hospital Universitário (HU).

Entretanto, nesse momento, as vagas de psicólogas(os) foram destinadas para o *campus* de São Luís (UFMA, 2007b), com abrangência dos campos de atuação da AE e GP (UFMA, 2021a). Apesar dessas contratações, considera-se ainda insuficiente esse quantitativo de vagas ofertadas para a área da Psicologia, tendo em vista o aumento das demandas institucionais decorrentes da adesão da UFMA ao Reuni e da expansão dos *campi* pelo interior do estado. Entretanto, como mencionado por Sousa e Coimbra (2019), o Reuni tinha como pressuposto a necessidade não apenas de ampliar os recursos, mas utilizá-los de forma eficiente e racional, sendo condicionados às limitações orçamentárias e operacionais do MEC.

No ano seguinte, a UFMA realizou outro concurso sob o Edital GR n.º 2/2009, com uma vaga para o cargo de psicóloga(o) (UFMA, 2009). Houve convocação da(o) candidata(o) aprovada(o) e, segundo registros institucionais²⁵, não houve convocação de excedentes. Percebe-se que as atividades descritas para o cargo de psicóloga(o) foram as mesmas do concurso anterior de 2008, demonstrando a continuidade da visão generalista, compatível com a orientação do Ofício n.º 015/2005.

Em relação aos conhecimentos específicos, o concurso de 2009 apresentou temas na interface Psicologia e educação, abrangendo Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional, processos grupais, aprendizagem etc. (UFMA, 2009). O surgimento dessas temáticas relaciona-se com a área da Psicologia Escolar/Educacional, configurando um elemento importante na trajetória da inserção da(o) psicóloga(o) na Educação Superior através de concursos na UFMA.

No período do referido concurso, a UFMA experimentava uma nova interiorização²⁶. “O ano de 2010 destacou-se no processo de interiorização da UFMA, quando se iniciou o funcionamento efetivo da maioria dos *campi* reestruturados ou criados a partir do Reuni” (SOUSA; COIMBRA, 2019, p. 12). Esse ano também foi considerado de grande expansão em número de cursos de graduação presenciais na universidade, indicando crescimento de 84 cursos ofertados no primeiro semestre

²⁵ Ver nota de rodapé 23.

²⁶ A pesquisa de Molina e Moreira (2020) demonstra que antes do Reuni existiam os *campi* de: São Luís, Imperatriz e Codó. Depois do Reuni passou-se a ter os seguintes *campi*: São Luís, Imperatriz, Codó, Pinheiro, Chapadinha, São Bernardo, Bacabal, Balsas e Grajaú.

para 103 no segundo, além do aumento de 16.469 discentes para 18.231 (UFMA, 2015a).

Assim, embora a UFMA tenha ampliado as vagas para discentes, matrículas e interiorização para os *campi* do interior do estado, nesse momento, apenas uma vaga para o cargo de psicóloga(o) foi aberta. Entende-se, a partir de Sousa e Coimbra (2019), que o Reuni ampliou o quadro de técnicos administrativos, porém, em um nível abaixo das necessidades, dada a lacuna na contratação de servidores em anos anteriores e as dimensões da expansão.

A UFMA continuou o seu processo de expansão e interiorização nos anos seguintes. O PDI (2017 – 2021) demonstra que, no período de 2012 – 2016, houve um aumento progressivo na oferta de cursos de graduação em quase todos os *campi* da instituição; criação de 17 cursos novos distribuídos em todos os *campi*, contabilizando 90 cursos de graduação presenciais em 2016 e aumento de 31% de servidores técnico-administrativos (UFMA, 2017b).

Ainda assim, em novo concurso em 2013, o Edital de Programa de Recursos Humanos (PRH) n.º 1/2013, disponibilizou apenas uma vaga para o cargo de psicóloga(o). O concurso teve lotação para o *campus* de Pinheiro, além da possibilidade de nomeação para demais unidades/órgãos da instituição em caso de surgimento de outras vagas (UFMA, 2013). Houve a nomeação da(o) psicóloga(o) aprovada(o) e, segundo registros institucionais²⁷, não foram contratadas(os) mais psicólogas(os) deste concurso.

O relatório de gestão de 2013 aponta avanços e diversas ações de consolidação do Reuni não apenas na capital, mas também intensificadas no interior do Maranhão, por meio da oferta de cursos de graduação, extensão e pós-graduação (UFMA, 2014a). Nesse período, a UFMA também aderiu ao Programa Mais Médicos, e criou os cursos de Medicina nos *campi* de Imperatriz e Pinheiro (BRASIL, 2013c). Somou-se a isso a regulamentação institucional do Programa de Assistência Estudantil (PAE), contendo a proposta do Programa de Apoio Psicológico na UFMA (UFMA, 2012). Essas condições podem ter incentivado, nesse momento, a criação de vagas para psicóloga(o) em um desses *campi* do interior. Assim, diferentemente dos anos anteriores, em que as vagas eram destinadas ao *campus* de São Luís, e

²⁷ Ver nota de rodapé 23.

acompanhando a lógica de interiorização da UFMA, o concurso de 2013 ofertou vaga de psicóloga(o) para o *campus* de Pinheiro (UFMA, 2013).

Observa-se que o concurso de 2013 não contemplou outros *campi*, os quais também experimentavam a expansão e interiorização, fato que ocorreu posteriormente, como demonstra-se adiante. Sousa e Coimbra (2019) citam que nesse período o quadro de crescimento de servidores docentes e técnico-administrativos da UFMA foi significativo, porém ainda insatisfatório, considerando as demandas da expansão institucional.

No referido concurso, as atividades profissionais descritas para o cargo de psicóloga(o) continuaram as mesmas dos concursos anteriores de 2008 e 2009, apresentando uma visão generalista. No entanto, os conhecimentos específicos para o cargo envolviam temas da área da POT, Psicologia Social nas organizações, dinâmica de grupo nas organizações etc. (UFMA, 2013). É possível notar que no concurso de 2013, os conhecimentos esperados para o cargo de psicóloga(o) relacionavam-se com a área da POT.

Seguiu-se mais um concurso por via dos Editais PRH 1/2015, e suas alterações, com a oferta de cinco vagas para o cargo de psicóloga(o). Dessa vez, as vagas foram distribuídas entre os *campi* Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz e São Luís, além da possibilidade de nomeação de candidatas(os) em quaisquer unidades/órgãos da universidade (UFMA, 2015b). Em 2015, em uma avaliação do interstício de oito anos (2007 – 2015), a UFMA registrou o acréscimo de 43 cursos de graduação para 139 cursos, e de 13 mil alunos para mais de 23 mil estudantes na graduação, representando um aumento de 80% em discentes e 86% em cursos (UFMA, 2015a).

Esse panorama institucional contribuiu para uma maior demanda discente, inclusive no que se refere às questões socioeconômicas, o que resultou na criação, em 2014, da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Proaes) (UFMA, 2014b). Constata-se entre as metas do PDI (2017 – 2021), a previsão para expansão de ações na AE em *campi* do interior, implantação da coordenação de apoio biopsicopedagógico e políticas de orientação em saúde (UFMA, 2017b). Ademais, há objetivos para assegurar a permanência de estudantes e atendimento integral aos alunos com deficiência, além da criação e organização de setores de atenção à saúde e qualidade de vida dos servidores (UFMA, 2017b).

Nesse cenário, o concurso de 2015 nomeou as(os) psicólogas(os) aprovadas(os) para os respectivos *campi* com vaga, além de convocar mais classificadas(os). A descrição sumária do cargo neste concurso acompanhou a mesma descrição dos concursos de 2008, 2009 e 2013, sugerindo a visão generalista do cargo, além de manter os conhecimentos específicos aos temas expressos no concurso de 2013, no qual se teve uma ênfase na POT.

O referido concurso resultou no ingresso de mais nove psicólogas(os) no quadro permanente da UFMA, totalizando então 18 profissionais até o momento²⁸. Dessas(es) profissionais, seis estão lotadas(os) nos *campi* do interior, e 12 no *campus* de São Luís e em unidades do HU, registrando o maior quantitativo de vagas ocupadas por essas(es) profissionais na instituição. Verifica-se que os *campi* São Bernardo, Bacabal e Balsas ainda não contam com essas(es) profissionais, além de haver uma necessidade de ampliação nesse número na Cidade Universitária Dom Delgado, *campus* de São Luís.

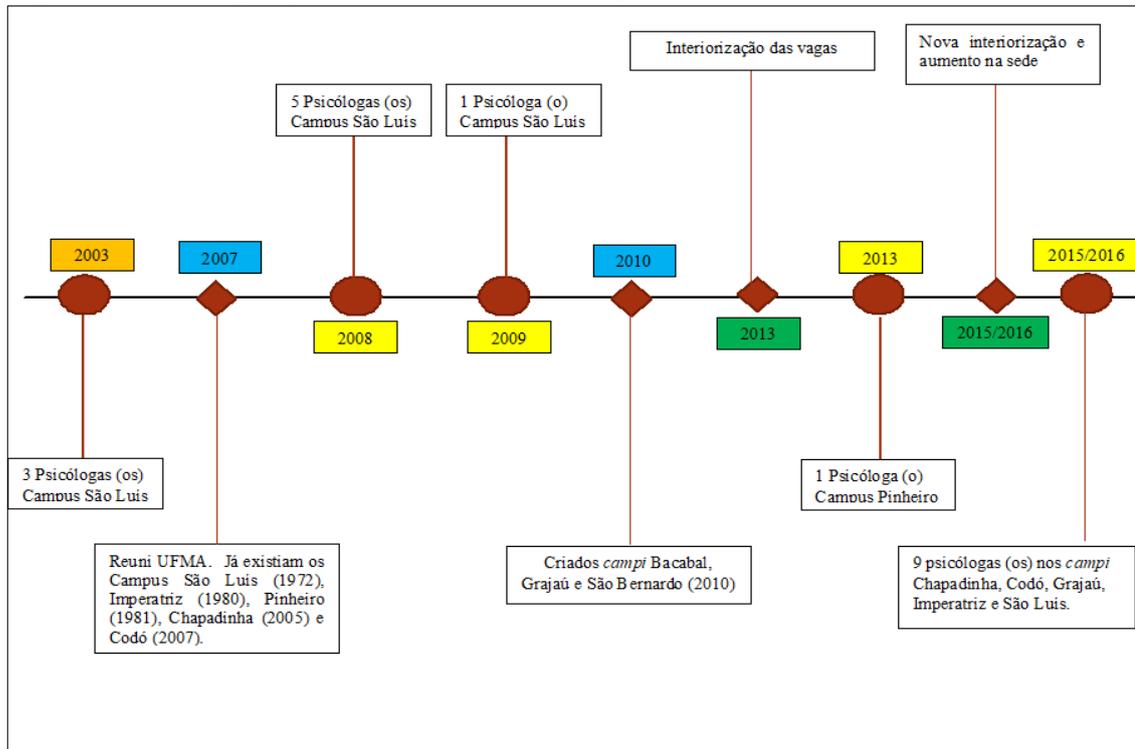
É importante também analisar que o concurso de 2015 e suas alterações teve sua vigência dentro de um contexto de contenções orçamentárias do governo federal, o que impactou na contratação de pessoal na UFMA. Dessa forma, ainda que finalizado o prazo do Reuni, a instituição ainda experimenta seus reflexos, e nesse sentido, insere-se em um cenário institucional, definido por Sousa e Coimbra (2019) como de continuidade dos projetos de expansão anteriores e complementação de programas específicos de integração regional e internacional.

Essa inserção das(os) psicólogas(os) em IFES ocorreu a partir dos anos 2000. Gomes (2020) identificou em sua pesquisa o ingresso da Psicologia em IFES, no nordeste brasileiro, a partir de 2004. Almeida, Oliveira e Seixas (2021) também identificaram o período de 2003 a 2016 como de crescimento significativo nas contratações de psicólogas(os) nas universidades federais. Ressalta-se que a estratégia da UFMA para inserção dessas(es) profissionais ocorreu prioritariamente no *campus* de São Luís e, posteriormente, para os *campi* do interior, considerando o ingresso nas unidades universitárias mais antigas em termos de criação (Pinheiro, Imperatriz, Chapadinha e Codó). Alguns *campi* mais recentes ainda não possuem psicóloga(o) (Bacabal, São Bernardo e Balsas). No entanto, um *campus* recente (Grajaú) já conta com essa(e) profissional.

²⁸ Ver nota de rodapé 23.

Outra informação pertinente é que a maioria dos concursos com vagas para o cargo de psicóloga(o) na UFMA surge após a implementação do Reuni. Além disso, observa-se que a interiorização e ampliação das vagas para essas(es) profissionais ocorreu nos últimos oito anos, com maior intensidade a partir de 2015 e 2016, conforme ilustração abaixo.

Figura 1 – Inserção profissional de Psicologia na UFMA



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

De forma geral, o cargo de psicóloga(o) na UFMA faz parte da carreira de TAE, com requisitos e descrições em conformidade com as diretrizes nacionais para os cargos nas IFES (BRASIL, 2005a, 2005b, 2012d). Nessas referências, a descrição do cargo com as atividades típicas situa-o na perspectiva generalista, sugerindo possibilidades de trabalho em diversas áreas de especialidades da Psicologia, em especial na Psicologia Clínica, Psicologia Hospitalar, Psicologia Escolar/Educacional e POT. Por outro lado, os conhecimentos específicos para o cargo de psicóloga(o) presentes nos editais da UFMA, contemplam temas com ênfase em determinadas áreas da Psicologia. O cenário exige descrições de cargo e previsão de conhecimentos psicológicos em editais atentos ao perfil profissional esperado à atuação nesse espaço, às atividades profissionais a serem desempenhadas e às demandas, serviços e políticas institucionais, que considerem ainda a finalidade de

uma universidade de ser uma instituição de ensino para formação técnica, científica e social.

As(os) 18 psicólogas(os) pertencentes ao quadro efetivo da UFMA estão distribuídas em todo o estado, sendo, no *campus* de São Luís, nas seguintes unidades: Proaes; Pró-reitoria de Ensino (Proen); Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (Progep); no Centro de Ciências Humanas/Núcleo de Psicologia Aplicada (NPA); e, no HU. Nos *campi* do interior do estado em Pinheiro, Imperatriz, Chapadinha, Grajaú e Codó (UFMA, 2021a). Partindo-se dessa realidade e de documentos oficiais, contextualizam-se as práticas das(os) psicólogas(os) na universidade.

3.2.2 Contextos de trabalho para a Psicologia na Educação Superior da UFMA

Para a UFMA concretizar a sua função social, científica e acadêmica, e cumprir o seu papel na educação maranhense, deve organizar as suas políticas institucionais a partir de uma estrutura administrativa formada por Pró-reitorias de Planejamento, Ensino, AE, GP, Inovação e Extensão. Por sua natureza de *campi* universitários, apresenta uma diversidade institucional, adotando em alguns *campi* do interior denominações diferentes da estrutura organizacional do *campus* sede, em São Luís. Dessa forma, a seguir apresentam-se alguns desses contextos já mencionados, que são os campos de atuação para a Psicologia na universidade.

Tem-se a Proaes²⁹, que se insere na Política de AE por meio do Pnaes (BRASIL, 2010a), e possui estrutura organizacional específica, de acordo com o organograma em anexo neste trabalho (Anexo D). Nessa Pró-reitoria, os objetivos da UFMA consistem em democratizar as condições de permanência e auxiliar na conclusão da graduação de jovens na universidade, apoiando os estudantes de baixa renda matriculados nos cursos presenciais, minimizando, assim, os efeitos das desigualdades sociais da região, e promovendo igualdade de oportunidades e inclusão social (UFMA, 2021b).

Para consecução desses objetivos, a Proaes realiza as seguintes atividades: concessão de auxílios estudantis (moradia, alimentação, emergencial, transporte e acadêmicos); estratégias de estímulo à permanência estudantil (aprimoramento

²⁹ É um órgão executivo auxiliar que trata de assuntos estudantis no âmbito da UFMA, particularmente, em aspectos relacionados à redução das desigualdades socioeconômicas, permanência estudantil e enfrentamentos de adversidades no processo de formação acadêmica (UFMA, 2020a).

acadêmico, projeto curso de idiomas, bolsa foco acadêmico e auxílio inclusão digital); gerenciamento de bolsas (Bolsa Permanência MEC, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior – PROMISAES, e Bolsa Mérito); concessão de bolsa atleta, apoios aos jogos universitários, fortalecimento das atléticas e apoio às práticas de jogos eletrônicos na UFMA; ações de atenção à saúde por meio de atendimentos com profissionais nas áreas de Nutrição, Psicologia e Medicina etc. (UFMA, 2021b).

A Progep³⁰ tem a sua estrutura institucional em anexo no presente trabalho (Anexo B). Tem suas atividades relacionadas às seguintes frentes: elaboração da proposta de orçamento de pessoal; organização nos processos de recrutamento, seleção, movimentação e lotação de pessoal; ações de treinamento, desenvolvimento, capacitação de docentes e técnicos administrativos; ações de atenção à saúde e qualidade de vida do servidor; ações de prevenção, suporte e recuperação laboral dos servidores; acompanhamento e avaliação de servidores etc. (UFMA, 2020a).

Da mesma forma, a Proen³¹ possui uma organização institucional específica, conforme o Anexo C. Possui suas atividades direcionadas: ao ingresso no ensino básico, técnico e de graduação; à organização das atividades didático-pedagógicas e científicas; ao acompanhamento qualitativo do processo de ensino-aprendizagem e políticas institucionais; ao suporte aos projetos pedagógicos; ao envolvimento com as atividades de regulação, supervisão e avaliação da instituição e dos cursos; à atuação com indicadores de desempenho nos diversos níveis de ensino; às ações administrativas e pedagógicas dos programas docentes e discentes; à atuação na disponibilização das tecnologias assistidas e serviços para estudantes com deficiência; à atuação com egressos da UFMA etc. (UFMA, 2020a).

O NPA é um outro contexto de trabalho para a(o) psicóloga(o) no cargo de TAE na UFMA. É um órgão de apoio didático-científico sediado no Centro de Ciências Humanas (CCH) da UFMA, vinculado às questões administrativas do Centro e em termos de atividades e funcionamento do departamento de Psicologia. Sua estrutura geral compreende: Conselho Deliberativo, Coordenadoria Geral, Coordenador de

³⁰ Órgão executivo auxiliar, com competência na área de administração de pessoal referente aos deveres e direitos dos servidores e demais integrantes da força de trabalho na instituição (UFMA, 2020a).

³¹ Órgão executivo auxiliar, com competência referente ao ensino básico, técnico, tecnológico e de graduação (UFMA, 2020a).

Estágio do curso de Psicologia, professores supervisores, funcionários administrativos e estagiários (UFMA, 2014c).

Na expansão dos contextos de trabalho encontram-se os *campi* do interior a partir de 2013. O *campus* Codó (CPCO) é um desses *campi* que conta com a(o) profissional de Psicologia em seu quadro de servidores. De acordo com o PDI (2017 – 2021) da UFMA, esse *campus* foi fundado em 1972, e formalizado pela Resolução n.º 16/1987 – Conselho Universitário (Consun) (UFMA, 2017b). Na sua história, em 2007, teve a implantação do curso de Licenciatura em Informática e da especialização em Gestão Escolar. Em 2010 recebeu mais dois cursos: Licenciaturas em Ciências Naturais e Ciências Humanas. Atualmente, o *campus* conta com três cursos: Pedagogia, Licenciatura de Ciências Naturais (Biologia) e Licenciatura em Ciências Humanas (História) (CPCO, 2022). Sua estrutura administrativa conta com Gabinete, Administração, Biblioteca, Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) e Coordenações de Cursos de Graduação (CPCO, 2022).

O *campus* Grajaú (CPGR) compreende outro espaço de atuação para a(o) psicóloga(o) na UFMA. O PDI (2017 – 2021) da UFMA menciona que esse *campus* foi formalizado como uma das unidades administrativas da universidade por meio da Resolução n.º 140/2010 – Consun (UFMA, 2017b). O processo de implantação e construção deste *campus* ocorreu no cenário de adesão ao Reuni, com funcionamento em sede própria e oferta de cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas (Geografia), Licenciatura em Ciências Naturais (Química) e Pós-graduação em Gestão e Meio Ambiente. Atualmente, o *campus* possui estrutura composta de Laboratórios, Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Coordenações de Cursos de Graduação, NAE e Direção, dentre outros (CPGR, 2022).

Da mesma forma, tem-se o *campus* Pinheiro, que segundo o PDI (2017-2021) da UFMA, foi formalizado pela Resolução n.º 8/81 – Consun, e em 2015, com a Resolução n.º 239 – Consun denominado “Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia (CCHNST)” (UFMA, 2017b). Em 2010, foram criados os cursos de Licenciaturas Interdisciplinares e, em 2013, os cursos de Ciências Humanas (História e Filosofia) e Naturais (Biologia). Em 2013, também foi criado o curso de Medicina e, em 2014, o curso de Enfermagem. Já em 2015 surgiram os cursos de Engenharia da Pesca e Licenciatura em Educação Física. Atualmente, o *campus* oferece seis cursos de graduação, a saber: Licenciaturas Interdisciplinares de

Ciências Humanas (História e Filosofia) e Ciências Naturais (Biologia), Enfermagem, Educação Física, Medicina e Engenharia da Pesca. O *campus* possui sua a estrutura constituída de Diretoria, Biblioteca, Coordenações de Curso, Apoio Acadêmico, dentre outros (CAMPUS PINHEIRO, 2022).

Outro campo de trabalho para a(o) psicóloga(o) na UFMA é o *campus* de Imperatriz. Este foi formalizado pela Resolução n.º 8/1981 – Consun, e em 2005, com a Resolução n.º 83 – Consun passou a ser denominado de “Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST)”, conforme descrito no PDI (2017 – 2021) da universidade (UFMA, 2017b). Na década de 80, iniciou os seus primeiros cursos, e desde então passou por ampliações com novos cursos e espaços físicos. Atualmente, o *campus* funciona em duas unidades: Centro, com funcionamento dos cursos de Comunicação Social, Direito, Ciências Humanas/Sociologia, Pedagogia e pós-graduação; e a unidade Avançada Bom Jesus, que oferece cursos de Ciências Contábeis, Ciências Naturais/Biologia, Enfermagem, Engenharia de Alimentos e Medicina, além de pós-graduação (CAMPUS IMPERATRIZ, 2022).

O CCSST estrutura-se da seguinte forma: Direção, Subprefeitura, Unidade Administrativa, Secretaria Executiva, Serviço de Expediente e Protocolo, Assessoria de Comunicação (ASCOM), Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), SAPE, Biblioteca, Serviço de Apoio à Segurança e Medicina do Trabalho, Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPSI), Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), Coordenações de Cursos de graduação e pós-graduação (CAMPUS IMPERATRIZ, 2022).

No PDI (2017 – 2021) da UFMA consta que o *campus* de Chapadinha foi formalizado como unidade administrativa via Resolução n.º 8/81 – Consun, e a partir de 2005, por meio da Resolução n.º 82 – Consun passou a ser organizado em Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAA) (UFMA, 2017b). Atualmente possui cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola e Zootecnia (UFMA, 2022a). A estrutura administrativa é constituída de Diretoria, Secretaria, Setor Administrativo, Setor de Estoque e Patrimônio, Biblioteca Setorial, Coordenações de Cursos de graduação e pós-graduação, e Departamentos Acadêmicos (UFMA, 2005), além de outros espaços administrativos que foram surgindo durante o processo de expansão do *campus* (UFMA, 2022a).

É partindo desse cenário de inserção profissional e contextos de trabalho que se analisará a atuação das(os) psicólogas(os) na UFMA, por meio de seus relatos sobre práticas e concepções profissionais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa pauta-se em uma perspectiva que não exige a definição de hipóteses, uma vez que o seu objetivo não requer provar, verificar ou explicar, mas construir (GONZALEZ REY, 2005). Andrade e Holanda (2010), explicando a partir da pesquisa fenomenológica, entendem que não cabe ao pesquisador uma definição exata *a priori* do percurso da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa justifica-se neste estudo por abordar o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009). Essa abordagem qualitativa torna-se pertinente para estudar a temática proposta no presente trabalho, uma vez que se pretende conhecer o tema de estudo, compreender as suas particularidades e clarificar os seus significados a partir das experiências dos sujeitos que vivenciam o fenômeno estudado.

Também se caracteriza como uma pesquisa descritiva, sendo essa uma modalidade de investigação bastante utilizada na educação, e que busca a descrição dos fenômenos da realidade (TRIVIÑOS, 1987). São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008). Dessa forma, acredita-se que a presente pesquisa possui essa característica ao buscar descrever e compreender a atuação de psicólogas(os) na Educação Superior de uma IFES.

Entende-se, também, que a pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico possibilitará apreender as experiências, o mundo vivido do sujeito, investigando o sentido ou significado da vivência para a pessoa em determinada situação (ANDRADE; HOLANDA, 2010). Para tanto, requer uma atitude do pesquisador de colocar-se em uma posição de descoberta, em abertura para qualquer tipo de conteúdo ou ideia que venha emergir na pesquisa (ANDRADE; HOLANDA, 2010). Segundo os autores, essa postura fenomenológica exige colocar “entre parênteses” os conhecimentos prévios sobre o fenômeno de investigação. “Em decorrência disso, é comum a pesquisa fenomenológica alcançar resultados novos, totalmente imprevisíveis, pois está aberta ao novo e às possibilidades criativas de compreensão do objeto de estudo” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 262).

A atitude fenomenológica fundamenta o método de análise qualitativa da ATD, e dessa forma o método pauta-se em deixar emergir o fenômeno ao pesquisador, em uma postura ativa e interpretativa, podendo gerar novas compreensões sobre o

fenômeno investigado. Essa articulação faz sentido ainda pela possibilidade em analisar o fenômeno a partir da percepção das próprias profissionais, dos significados construídos, da experiência e forma de ver o mundo de cada uma. Além disso, também agrega a percepção da pesquisadora e sua construção de significados e interpretações sobre o fenômeno investigado.

A ATD é um método usualmente utilizado em pesquisa qualitativa na área da educação, tanto em pesquisas de mestrado como doutorado, abrangendo áreas diversificadas, como: Comunicação, Psicologia, Educação, Serviço Social e Educação Ambiental (MORAES, 2003). Assim, comparece como uma alternativa metodológica para a problematização do presente objeto, não apenas para o uso como método de análise das informações, mas como um caminho com pressupostos de natureza epistemológica, e possível de apreender o fenômeno de cunho qualitativo.

A ATD surge como um paradigma substituto ao explicativo, objetivo e quantitativo, caracterizando-se como uma forma mais qualitativa, subjetiva e compreensiva de apreender o conhecimento (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Entendemos que o deslocamento proposto de uma abordagem de análise objetiva e quantitativa para uma perspectiva subjetiva e qualitativa implica assumir um olhar fenomenológico em relação aos objetos investigados. Implica assumir uma atitude de deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos (MORAES, 2003, p. 201).

Nesse caminho, a atitude fenomenológica busca atingir a essência do fenômeno. “Essa essência só poderá ser captada pela totalidade do fenômeno e não pelo seu parcelamento e atomização” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 26). Para os autores, alcançar a essência é atingir a compreensão, o sentido manifestado e apreendido na linguagem. Nessa perspectiva, a pesquisa fenomenológica busca as manifestações orais e escritas, conseguindo, a partir destas extrair a essência dos fenômenos investigados. Há uma valorização das falas dos participantes, assim como um papel ativo do pesquisador, de forma que este assume a sua própria voz ao mesmo tempo que dá voz a outros sujeitos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A partir de tais pressupostos, a ATD propõe um método de análise das informações em pesquisa qualitativa constituída em ciclos, que são: desmontagem, categorização e captação do emergente. Esses ciclos seguem o método intuitivo, que sob uma atitude fenomenológica, possibilitam chegar a um processo de auto-organização. Este processo compreende um momento criativo, original e resultante

de uma impregnação do pesquisador com o seu estudo, sendo uma condição para a emergência das categorias de análise (MORAES, 2003). Moraes e Galiazzi (2016, p. 139) entendem que: “Quando a opção é por categorias emergentes, o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir de múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa”.

As informações não são percebidas como prontas, mas se constituem como um esforço construtivo do pesquisador, de forma que resultem na emergência de categorias em uma perspectiva do todo por meio das partes, e construídas a partir de um mesmo princípio (MORAES, 2003). A organização dessas categorias origina um metatexto, estruturado em descrições e interpretações. A descrição configura-se na aproximação do pesquisador com o material empírico, na apresentação das categorias emergentes e inserção de trechos retirados dos textos. Já a interpretação constitui-se em um movimento de sentidos e significados a partir do material empírico, em um exercício de abstração do pesquisador, de ampliação de teorias já existentes e/ou construção de novas visões teóricas acerca dos fenômenos investigados (MORAES, 2003).

A presente pesquisa resultou em cinco categorias emergentes de análise: 1) práticas profissionais nos campos de atuação da AE e GP; 2) formação e identificação profissional com as áreas de especialidades da Psicologia; 3) organização institucional e o trabalho da psicóloga; 4) concepções e contribuições de atuação da Psicologia na Educação Superior, e; 5) trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento. Tais categorias emergentes serão analisadas em um capítulo posterior.

4.1 Contexto de Pesquisa

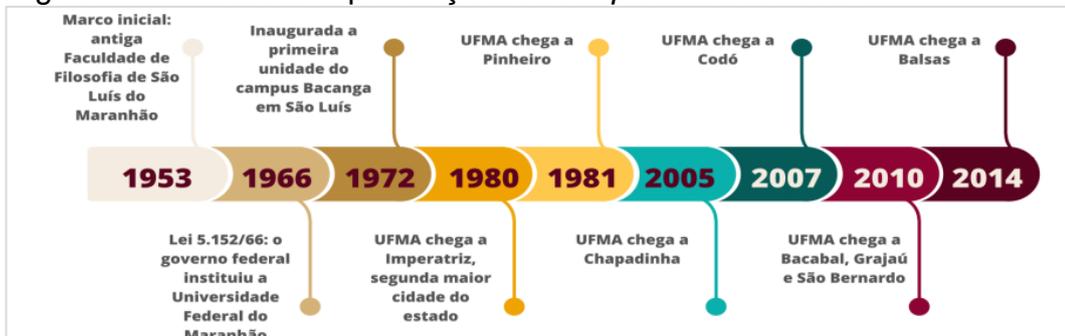
O *locus* de pesquisa foi a UFMA, considerando seus nove *campi* universitários. É uma instituição oficial, de direito público, vinculada à União e ao MEC, e autorizada pela Lei n.º 5.152/1966 (BRASIL, 1966). Possui autonomia administrativa, didático-científica, disciplinar e de gestão tanto patrimonial como financeira (UFMA, 2017a, 2021d). Com 54 anos de existência, a UFMA tem contribuído, por meio da articulação ensino, pesquisa e extensão, com a formação cidadã e profissional, além de impactar o desenvolvimento social, econômico, cultural e tecnológico da sociedade (UFMA, 2021b).

Localiza-se no estado do Maranhão, no nordeste brasileiro, na capital São Luís, possuindo 217 municípios, com uma área territorial de 329.651,495 km, população estimada em 7.153.262, e o último Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,639 (IBGE, 2017). Nesse contexto regional, a UFMA funciona com sua sede principal e Reitoria na cidade de São Luís, além de seus oito *campi* nos seguintes municípios: Codó, Pinheiro, Grajaú, São Bernardo, Bacabal, Chapadinha, Balsas e Imperatriz, com organizações administrativas distintas, conforme Apêndice C. Como missão atual apresenta³²:

Ser cada vez uma Instituição de Ensino Superior de excelência que compreenda a afinada articulação entre ensino, pesquisa e extensão em todas as áreas do saber, a qual conte com credibilidade social para a qualidade de seus serviços e para os excelentes resultados garantidos por profissionais qualificados, respeitados, comprometidos com a inclusão e o acesso a todos os públicos de seus bens e serviços, conscientes de sua atuação para a sustentabilidade, sociocultural e ambiental (UFMA, 2021c, p. 15).

A referida IES teve sua origem a partir da antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, criada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras (AML), da Arquidiocese de São Luís e da Fundação Paulo Ramos. Por meio da Lei n.º 5.152/1966 foi instituída a Fundação Universidade do Maranhão (FUM), com o objetivo de implantar a Universidade do Maranhão, sendo inaugurada, em 1972, a primeira unidade do *campus* Bacanga (UFMA, 2017b). Na década de 80, iniciou a sua interiorização, com a criação de *campi* e cursos em outros municípios do estado, conforme demonstrado em Figura 2 abaixo:

Figura 2 – Linha do tempo criação de *campi* universitários UFMA



Fonte: Relatório de Gestão (UFMA, 2021b, n. p.).

³² Encontra-se em curso na UFMA a elaboração do PDI (2022 – 2026), que apresenta nova missão, visão e valores para a instituição (UFMA, 2021c).

Como já citado, a UFMA, por meio do Reuni, passou por um processo de reestruturação com expansão, interiorização e impacto em todos os *campi* da universidade (UFMA, 2017b). Recentemente, a UFMA teve atualização em sua organização institucional, estruturando-se em Órgãos Executivos Centrais (Reitoria e Vice-reitoria) e Órgãos Executivos Auxiliares (Pró-reitorias, Agência de Inovação, Representação institucional, HU, Superintendências e Diretorias) (UFMA, 2020b), como segue no Anexo A.

Essa estrutura administrativa e os documentos do Estatuto e Regimento Geral da Universidade regulamentam as unidades administrativas e acadêmicas (UFMA, 2017a, 2017c, 2020b, 2021d). Dessa forma, os Centros e *campi* universitários³³ possuem prerrogativas para a elaboração de seus regimentos internos próprios, considerando as particularidades em sua organização e respeitando as normativas gerais da UFMA.

Na Educação Superior, a UFMA oferta cursos nas modalidades de graduação, pós-graduação, extensão e sequenciais (UFMA, 2017c). Desde 2019, a UFMA aderiu a um novo modelo de gestão, baseado na modernização, desburocratização, transparência e descentralização, com foco em resultados, eficiência e qualidade da prestação dos serviços à sociedade (UFMA, 2020c). Além disso, a instituição tem encaminhado a atualização do Regimento Geral da Universidade e do PDI (2020 – 2026) (UFMA, 2021e; BRASIL, 2022).

A comunidade universitária é formada por corpo discente, docente e técnico-administrativo, sendo o corpo discente constituído de alunos matriculados como especiais e regulares (UFMA, 2017c). Os Recursos Humanos (RH) são os docentes e os técnicos administrativos regidos pelo regime jurídico da União, e por planos de carreiras específicos para cada categoria de servidores (BRASIL, 1990, 2005a, 2012b, 2012d). Além disso, possui outros funcionários com vínculos de contratos por prestação de serviços.

Atualmente, a universidade conta no quadro efetivo com um total de 1.708 técnicos administrativos e 1.822 docentes (UFMA, 2022b). Nesse universo, a área da Psicologia encontra-se presente na universidade por meio da carreira de Magistério

³³ CCHNST/Pinheiro; (CCSST)/Unidade Centro e Bom Jesus/Imperatriz; CCAA/Chapadinha, CPGR, CPCO; Centro de Ciências, Educação e Linguagens (CCEL)/Bacabal; *Campus* São Bernardo e *Campus* Balsas; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)/São Luís; Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)/São Luís; CCH/São Luís; e Centro de Ciências Sociais (CCSO)/São Luís.

Superior, composta por todos que possuem nível superior em Psicologia, e exercem atividades na docência e na carreira de TAE, formada por profissionais de Psicologia que ocupam o cargo Psicóloga(o)/Área e classificação Nível E (BRASIL, 2005a, 2012d).

As(os) profissionais do cargo de Psicóloga(o)/Área da UFMA foram as(os) participantes desta pesquisa. Dessa forma, colaboraram no total sete psicólogas(os), sendo três do *campus* São Luís e quatro distribuídas entre os *campi* do interior, cuja descrição sociodemográfica e profissional será detalhada em capítulo adiante.

4.2 Coleta das informações

A construção da pesquisa ocorreu por meio da revisão de literatura (2005 – 2021), que propiciou um panorama geral acerca do tema, além do aprofundamento de estudos teóricos, empíricos e relatos de experiências na interface Psicologia e Educação Superior. Também se utilizou a análise documental de forma complementar para conhecer a missão, história e características gerais da instituição, e contextualizar as informações no sentido legal e normativo de atuação das(os) profissionais de Psicologia na Educação Superior das universidades federais, em especial na UFMA.

A pesquisa foi desenvolvida de forma *on-line*, tendo em vista o momento de trabalho remoto na pandemia pela COVID-19, e pela facilidade no contato com participantes que residem em outros municípios. Segundo Flick (2013), a pesquisa que usa a internet como instrumento poderá ser considerada “pesquisa *on-line*”. Considerando-se a presente pesquisa também como *on-line*, e para melhor compreensão do seu percurso, organizou-se a mesma em dois momentos distintos e interdependentes³⁴.

Com a aprovação da pesquisa pelo CEP da UFMA, sob o número de parecer 4.999.769 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 50914221.0.0000.5086, ocorreu o primeiro momento, no qual se realizou o contato telefônico com as(os) psicólogas(os) para convite de participação e esclarecimento dos objetivos e momentos da pesquisa. Com a manifestação de interesse, formalizou-

³⁴ Esses momentos foram precedidos de um contato preliminar com o campo de pesquisa, no qual obtiveram-se informações e documentos institucionais, solicitação da autorização institucional (Apêndice F) e submissão do projeto de pesquisa ao CEP via Plataforma Brasil.

se via *e-mail* o referido convite, em que constava um *link* de acesso ao questionário e informações sobre o consentimento de participação e autorização dos dados de pesquisa. Também constavam *links* de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e do Termo de Gravação de Voz em Pesquisa (Apêndice D).

Os registros das respostas foram enviados automaticamente para uma plataforma, compondo um banco de dados de aceite das participantes e de acesso à pesquisadora. As participantes obtiveram sua via do TCLE assinada pela pesquisadora, no Formato Portátil de Documento (PDF), disponibilizado em um *link* específico, além de terem sido informadas que poderiam se recusar em participar e/ou prosseguir na pesquisa. As informações do questionário foram organizadas e analisadas para discussão, e após o seu encerramento o *link* do questionário foi desabilitado.

O questionário consiste em um instrumento vantajoso pelo baixo custo, retorno mais rápido, facilidade no uso pelos participantes e alcance de pessoas em longas distâncias. Por outro lado, também pode ser desvantajoso por um reduzido índice de respostas e abrangência apenas por participantes que estão *on-line* (FLICK, 2013). Na presente pesquisa, o questionário (Apêndice A) foi elaborado na ferramenta *Google Forms*, e enviado por *e-mail* aos participantes. Foi organizado com perguntas objetivas e abertas a respeito dos aspectos sociodemográficos, profissionais e sobre o serviço de Psicologia da UFMA. O uso desse instrumento justificou-se pela necessidade de descrever características das profissionais de Psicologia que atuam na Educação Superior da UFMA, além de conhecer os serviços de Psicologia constituídos na universidade a partir das profissionais. Configurou-se ainda como um meio estratégico para obtenção do consentimento e coleta de informações importantes para a consecução dos objetivos da pesquisa.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com as(os) psicólogas(os) que aceitaram responder ao questionário no primeiro momento. A entrevista é uma técnica mais usual no trabalho de campo, e tem o objetivo de coletar fatos relatados pelos indivíduos que vivenciam uma determinada realidade a ser focalizada (GIL, 2008). É conhecida tradicionalmente por ser usada na modalidade presencial, porém tem crescido no contexto da internet. “A entrevista on-line é um modo de realizar a pesquisa qualitativa no contexto de trabalho de pesquisa na internet” (FLICK, 2009, p. 243).

Uma das possibilidades de realização da entrevista *on-line* consiste na forma síncrona, caracterizada pelo pesquisador entrar em contato com o participante em uma sala de bate-papo (*chat*), na qual podem trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão *on-line* ao mesmo tempo (FLICK, 2009). Possui como vantagens economia de tempo, custos e alcance de pessoas que estão a grandes distâncias e de difícil acesso. Entretanto, também possui como limitações apenas o acesso de pessoas que fazem uso da internet e de tecnologias (FLICK, 2013).

Na presente pesquisa, a entrevista ocorreu de forma *on-line*, síncrona, composta de perguntas abertas disparadoras acerca da atuação profissional, sendo encaminhado por *e-mail* o *link* de participação³⁵, conforme dia e horário de disponibilidade das participantes. Nesse *link* também constava um documento de Orientações Gerais para Entrevista *On-line* (Apêndice E) e o Roteiro de Entrevista (Apêndice B). A entrevista foi realizada por videoconferência na plataforma *Jitsi Meet*, gravada em áudio³⁶ e transcrita. O uso da entrevista justificou-se para propiciar flexibilidade e aprofundamento das questões de pesquisa a partir da expressão livre das(os) psicólogas(os).

Esses momentos realizados de forma *on-line*, permitiram maior praticidade na coleta de dados e apresentaram limitações no que se refere aos problemas de conectividade durante as entrevistas. No entanto, foram estratégias possíveis dentro de um contexto de pandemia do COVID-19, e não comprometeram a execução da pesquisa. Para ilustrar esses procedimentos, apresenta-se o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Momentos da pesquisa

DESCRIÇÃO	1º MOMENTO	2º MOMENTO
Procedimentos	Contato inicial, por telefone, com as(os) psicólogas(os); envio do <i>e-mail</i> com o <i>link</i> de participação na pesquisa.	Envio de <i>link</i> (sala virtual) e senha para realização da entrevista <i>on-line</i> .
Instrumentos	Questionário <i>on-line</i> , com informações sociodemográficas e profissionais, e sobre os Serviços de Psicologia da UFMA.	Roteiro de entrevista <i>on-line</i> sobre atuação profissional.
Ferramentas digitais	Telefone, <i>Gmail</i> , <i>Google Forms</i> .	Plataforma <i>Jitsi Meet</i> .

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

³⁵ No *link* de acesso foi informado o nome da sala virtual e uma senha específica criada para cada entrevista com fins de garantir a segurança e o sigilo dos dados da pesquisa. Na execução da pesquisa, durante o acesso das participantes, a plataforma *Jitsi Meet* não solicitou a senha.

³⁶ Por necessidade de gravar em programa externo à plataforma, e armazenar os áudios em equipamento pessoal da pesquisadora, foram utilizados dois gravadores (*Obs Studio* e o gravador de voz comum).

A construção de conhecimento da presente pesquisa abrangeu a revisão de literatura, a análise de documentos, o questionário e a entrevista. Além disso, a pesquisa foi conduzida em consonância às orientações éticas vigentes (BRASIL, 2012a, 2016b, 2021), sendo utilizado o TCLE e outros documentos pertinentes, e o recurso alfabético para garantir as questões éticas e de sigilo, além da privacidade na identidade das(os) psicólogas(os) colaboradoras(os).

4.3 Análise das entrevistas

A análise das entrevistas usou como método a ATD, que busca a compreensão dos fenômenos investigados a partir dos sentidos e significados extraídos das produções textuais, também denominadas de *corpus*, que representam os vários discursos dos sujeitos pesquisados (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016).

Na presente pesquisa, o *corpus* de análise consistiu nos textos resultantes das transcrições das sete entrevistas realizadas com as(os) psicólogas(os) da instituição pesquisada. Obteve-se um *corpus* volumoso e rico em informações. Conforme Moraes e Galiazzi (2016), o processo de análise ocorre em três ciclos, sendo orientado por uma conduta auto-organizada e intuitiva do pesquisador, propiciando o surgimento gradativo de categorias emergentes com base no relato dos participantes da pesquisa.

O primeiro ciclo ocorreu por meio da desconstrução dos textos com as narrativas, consistindo em um movimento de desordem e unitarização mediante a impregnação do pesquisador com o material empírico, seu recorte em unidades de significado³⁷ e a codificação (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016).

Assim, realizou-se a leitura intensa e a codificação das unidades de contexto seguiu o sistema alfabético, sendo atribuídas as letras em ordem alfabética para identificação de cada participante. A denominação das(os) sete psicólogas(os) ficou assim: PA, PB, PC, PD, PE, PF e PG. Nesse sentido, “P” representa psicóloga(o) e “A, B, C, D, E, F e G” sinalizam a ordem das entrevistas realizadas. Em seguida, em cada entrevista aconteceu a identificação das unidades de significado, com atribuição de um número para cada unidade de significado, além da definição de palavras-chave

³⁷ As unidades de significado podem ser frases, parágrafos ou mesmo partes maiores dos textos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

e elaboração de um título com a ideia central da respectiva unidade de significado, buscando ser o mais próximo possível das expressões usadas pelas entrevistadas. Assim, as unidades de significado foram definidas a partir dos fenômenos revelados no *corpus* de análise, do conhecimento da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa.

De acordo com o Quadro 3, as siglas PA1, PB4 e PC8 representam “P” de psicóloga, “A, B e C” de ordem das entrevistas e “1, 4 e 8” referentes à primeira, quarta e oitava unidades de significado encontradas nas respectivas entrevistas. Nesse momento, obteve-se um total de 344 unidades de significado, considerando todas as entrevistas realizadas. Abaixo consta no Quadro 3 o exemplo desse ciclo:

Quadro 3 – Modelo primeiro ciclo (unitarização)

ENTREVISTADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO/CATEGORIAS INICIAIS
PA1	<i>“[...] atuo no setor de Assistência Estudantil. Então, meu trabalho é mais voltado para os discentes.”</i>	Atuo; Assistência Estudantil; discentes.	Atuação na Assistência Estudantil com discentes
PB4	<i>“[...] eu vejo voltada assim... da nossa atuação, como contribuição realmente, assim... pra qualidade de vida, o bem-estar [...].”</i>	Contribuição; qualidade de vida; bem-estar; nossa.	Nossa contribuição na qualidade de vida e bem-estar
PC8	<i>“Acho que posso falar, a gente trabalha muito em conjunto [...]. Aí tá eu e a assistente social. Aí a gente faz praticamente tudo junto.”</i>	Trabalha; conjunto.	Trabalho em conjunto.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No segundo ciclo, aconteceu o estabelecimento das relações entre as unidades encontradas, sendo reunidas por semelhança e originando gradualmente um sistema de categorias. Compreendeu um momento de síntese e construção de uma nova ordem (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016). Dessa maneira, as 344 unidades de significado foram reunidas por semelhança e conforme os objetivos do estudo. Utilizando-se a estratégia de identificação de palavras-chave e composição de título para as unidades de significado, foi possível encontrar 73 categorias iniciais. O Quadro 4 abaixo apresenta um exemplo desse ciclo:

Quadro 4 – Modelo segundo ciclo (categoria inicial)

ENTREVISTADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO/CATEGORIAS INICIAIS
PA1	<i>“[...] atuo no setor de Assistência Estudantil. Então, meu trabalho é mais voltado para os discentes.”</i>	Atuo; Assistência Estudantil; discentes.	Atuação na Assistência Estudantil com discentes.
PA2	<i>“[...] o primeiro é o atendimento psicológico né, o acolhimento psicológico aos alunos [...].”</i>	Atendimento Psicológico; alunos.	Atendimento psicológico aos alunos.

PA3	“E o segundo ponto é o desenvolvimento de projetos na universidade [...]”	Desenvolvimento; projetos.	Desenvolver projetos.
------------	---	----------------------------	-----------------------

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Em seguida, as 73 categorias iniciais também foram reunidas por semelhança, e utilizando-se da mesma estratégia de identificação de palavras-chave e atribuição de título, foi possível encontrar 23 categorias intermediárias, conforme exemplificado no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Modelo segundo ciclo (categoria intermediária)

CATEGORIA INICIAL	UNIDADES DE SIGNIFICADO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA
Referencial teórico, literatura e capacitação.	PC44, PG27, PC31, PF35 e PF36.	Referencial teórico; capacitação; formação.	Referencial teórico, capacitação e formação.	Capacitação e formação profissional.
Psicólogos que atuam na Psicologia Escolar e Educacional por formação e identificação com a área.				
Universidade, primeira experiência profissional.	PA72 e PA73.	Universidade; primeira; experiência; satisfação; trabalho; favorece; desenvolvimento.	Universidade como primeira experiência e espaço de desenvolvimento profissional.	Universidade: espaço de experiência e desenvolvimento profissional.
Satisfação com o trabalho que favorece o desenvolvimento profissional.				
Identificação das práticas com as áreas da Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Educacional, e Psicologia da Saúde.	PB17, PC36, PF28, PE31, PA52 e PA54.	Identificação; práticas; áreas; Psicologia; clínica; Escolar; Educacional; Saúde.	Identificação com áreas da Psicologia Clínica, Escolar Educacional e da Saúde.	Identificação com as áreas de especialidade da Psicologia.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Da mesma maneira, as 23 categorias intermediárias foram reunidas por semelhança, sendo utilizada a estratégia de identificação de palavras-chave e composição de título, o que possibilitou encontrar o total de cinco categorias finais, as quais serão objeto de análise mais adiante. Abaixo, o Quadro 6 demonstra o exemplo desse momento:

Quadro 6 – Modelo segundo ciclo (categoria final)

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	UNIDADES DE SIGNIFICADO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	CATEGORIA FINAL
Capacitação e formação profissional.	PC44, PG27, PC31, PF35,	Capacitação; formação;	Capacitação, formação,	Formação e identificação

Universidade, espaço de experiência e desenvolvimento profissional.	PF36, PA72, PA73, PB17, PC36, PF28, PE31, PA52 e PA54.	profissional; Universidade, experiência, espaço, desenvolvimento, identificação, áreas, especialidades, Psicologia.	desenvolvimento e identificação com as áreas de especialidade da Psicologia.	profissional com as áreas de especialidade da Psicologia.
Identificação com as áreas de especialidade da Psicologia.				

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Para operacionalizar esse processo, utilizou-se como estratégia a elaboração de tabelas no *Microsoft Word*, organizando-se as categorias que foram surgindo mediante envolvimento com o material empírico, conforme proposta da ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016). Ao final das análises, revelou-se um total de 73 categorias iniciais, 23 intermediárias e cinco finais. No Quadro 7, a seguir, constam as categorias finais, as unidades de significado presentes em todas as entrevistas e o sentido geral emergindo em cada categoria como subsídio para construção do metatexto.

Quadro 7 – Categorias finais de análise

CATEGORIAS FINAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	SENTIDO GERAL
1. Práticas profissionais nos campos de atuação da Assistência Estudantil e Gestão de Pessoas.	247	Apresenta as práticas psicológicas desenvolvidas por psicólogas colaboradoras na área da AE e GP.
2. Formação e identificação profissional com as áreas de especialidade da Psicologia.	13	Aborda a formação profissional, identificação com áreas de especialidade da Psicologia e sua relação com a atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA.
3. Trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento.	36	Relata acerca do trabalho da psicóloga na Educação Superior da UFMA no contexto da Pandemia.
4. Organização institucional e o trabalho da psicóloga.	6	Discorre sobre as questões institucionais e sua relação com a atuação das psicólogas na Educação Superior da UFMA.
5. Concepções e contribuições de atuação da Psicologia na Educação Superior.	42	Expõe as concepções das psicólogas colaboradoras acerca da atuação da Psicologia na Educação Superior e no serviço de Psicologia em que atuam, identificando as contribuições e relação com as áreas da Psicologia.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Diante da diversidade de fenômenos e unidades emergentes das entrevistas, é possível identificar uma relação intrínseca entre essas unidades, indicando uma

integração das partes com o todo do material empírico, o qual será objeto de análise no próximo capítulo.

O terceiro ciclo caracterizou-se pela captação do novo emergente, uma nova compreensão do todo e manifestada em forma de um metatexto (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016). Para os autores, o metatexto consiste na construção de um novo texto, com base nos textos originais e capaz de expressar um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos no fenômeno analisado. Assim, elaborou-se um metatexto organizado nas cinco categorias finais (categorias emergentes), em um argumento geral, na descrição e interpretação. Conforme o método da ATD, a descrição efetivou-se com a aproximação da pesquisadora ao material empírico, mediante trechos extraídos dos textos e a interpretação de seu afastamento no sentido de uma abstração, teorização. Dessa forma, buscou-se expressar a compreensão sobre o fenômeno de atuação profissional da Psicologia na UFMA, conforme segue no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS EMERGENTES: O que revelam sobre a atuação profissional da Psicologia na UFMA?

Psicólogas³⁸ da UFMA, não foi fácil traçar este objetivo e chegar até aqui. Um caminho de incertezas e cheio de responsabilidades. Assim, é com gratidão ao trajeto vivenciado no mestrado, e com respeito ao trabalho desenvolvido por cada uma de vocês, que trago estas reflexões construídas como resultado desta pesquisa. Não se busca apontar caminhos, mas problematizar os saberes e fazeres psicológicos, ou como diz Sampaio (2010), o convite é para olhar e questionar o nosso próprio vazio (Grasyelle Almeida).

Este capítulo traz a discussão dos resultados da presente pesquisa, onde inicialmente caracteriza-se o perfil sociodemográfico e profissional das psicólogas colaboradoras e os serviços de Psicologia da UFMA. Posteriormente, apresentam-se os cinco metatextos, abordando as categorias emergentes de análise: 1) práticas profissionais nos campos de atuação da AE e GP; 2) formação e identificação profissional com as áreas de especialidades da Psicologia; 3) organização institucional e o trabalho da psicóloga; 4) concepções e contribuições de atuação da Psicologia na Educação Superior, e; 5) trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento. Tais categorias emergentes dialogam entre si, buscando expressar os sentidos e os significados sobre a atuação profissional da Psicologia na UFMA, a partir da vivência profissional das psicólogas. Neste momento, também foram exercidas reflexões teóricas e da própria pesquisadora alinhadas aos objetivos da presente pesquisa.

5.1 Caracterização das psicólogas colaboradoras

Atualmente, a UFMA possui no quadro de servidores efetivos um total de 18 psicólogas com lotação estabelecida por Macro/Lotação, Intermediária/Lotação e Micro/Lotação³⁹. Essa distribuição na lotação não é padrão em todos os *campi* da

³⁸ Neste momento, optou-se pelo uso do feminino, pois todas as profissionais entrevistadas foram mulheres. Tal informação é corroborada pelo sistema conselhos, que aponta para a maioria de mulheres (89%) na Psicologia brasileira (CRP SP, 2015).

³⁹ Divisão obtida como resposta à consulta sobre a lotação das psicólogas na instituição. Conforme explicado, Macro/Lotação corresponde ao *Campus* ou Centro, intermediária/Lotação às Pró-reitorias, Unidades e/ou Diretorias e Micro/Lotação aos setores específicos (UFMA, 2020d).

universidade. Dessa forma, há locais em que a lotação não contempla todas essas subdivisões, lotação sem vínculo a qualquer Pró-reitoria e situação de lotação diretamente na Diretoria de Centro, do respectivo *campus* das profissionais. Por exemplo, verificam-se locais que não detalham essa lotação das psicólogas, tais como os *campi* de Pinheiro, Chapadinha, Grajaú e Codó, em que nessa realidade as psicólogas estão lotadas apenas nos Centros ou *campi* da universidade (UFMA, 2020d).

Conforme o Quadro 8 abaixo⁴⁰, a UFMA possui psicólogas atuantes em diferentes *campi*, Centros, Pró-reitorias, Unidades e Setores, tanto no interior do estado, como na sede (capital São Luís). Verifica-se, ainda, que das 18 psicólogas, 14 trabalham na Educação Superior, e as demais distribuem-se entre o HU e o Colégio Universitário (COLUN).

Quadro 8 – Distribuição de psicólogas na UFMA

PSICÓLOGAS	LOTAÇÃO UNIDADE ACADÊMICA/ADMINISTRATIVA	CAMPI
P1	CCHNST	Pinheiro (MA)
P2 e P3	PROGEP/DQV	Cidade Universitária Dom Delgado/São Luís
P4	CCH/NPA	Cidade Universitária Dom Delgado/São Luís
P5, P6, P7, P8 e P9	Proaes/Divisão de Educação em Saúde (DES) e na Coordenação de AE	Cidade Universitária Dom Delgado/São Luís
P10, P11 e P12	HU/Superintendência, Serviço de Clínica Cirúrgica e Diretoria Adjunta de Serviços Assistenciais	HU/São Luís
P13	Proen/Colun	Cidade Universitária Dom Delgado/São Luís
P14 e P15	CCSST/SAPE	Imperatriz (MA)
P16	CCAA	Chapadinha (MA)
P17	CPGR	Grajaú (MA)
P18	CPCO	Codó (MA)
Total		18 psicólogas

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Observa-se uma diversificação nos campos de atuação, envolvendo a GP, o Serviço-Escola de Psicologia, a AE, a Hospitalar/Saúde e o Ensino. Na presente pesquisa, o critério de inclusão foi ser psicóloga concursada atuante nos diversos setores institucionais na Educação Superior da UFMA. Como critérios de exclusão escolheram-se ter a função docente na universidade ou atuar como psicóloga no HU ou no Colun. Do total de 18 psicólogas atuantes na UFMA, 14 profissionais preenchem os critérios de inclusão. A escolha das participantes então seguiu o critério

⁴⁰ Elaborado com base em informações oficiais fornecidas pela UFMA em julho de 2020 e atualizadas em 27 de outubro de 2021.

de uma profissional por *campi* do interior e na capital, resultando em nove psicólogas para participar desta pesquisa, distribuídas em seis *campi* universitários entre a capital e o interior do estado. Com essa estratégia, buscou-se abranger todos os contextos de trabalho da Psicologia na Educação Superior da UFMA, e retratar as distintas realidades de trabalho dessas(es) profissionais na instituição.

Após o convite de participação, uma profissional não retornou o contato telefônico, outra psicóloga justificou dificuldade em participar por lotação recente no setor, além de não ser identificada psicóloga lotada no setor da Diretoria de Acessibilidade (Daces)⁴¹. Além disso, duas psicólogas da Pró-reitoria de AE aceitaram participar da pesquisa. Ao final, sete psicólogas colaboraram com a pesquisa, sendo quatro dos *campi* do interior e três do *campus* São Luís.

Como percebido, o estudo não alcançou a quantidade de nove psicólogas como inicialmente previsto. Esse quadro implicou em dois fatores: o primeiro de não ter sido possível a abrangência de todos os locais de trabalho das psicólogas na Educação Superior da UFMA, e o segundo de uma colaboração mais expressiva das psicólogas dos *campi* do interior, em detrimento do *campus* São Luís, considerando a participação de profissionais lotadas em distintos *campi* do interior e no *campus* São Luís apenas nas Pró-reitorias de AE e GP. Dessa forma, segue abaixo o Quadro 9, com a caracterização sociodemográfica e profissional das psicólogas colaboradoras nesta pesquisa.

⁴¹ Na lista oficial de psicólogas servidoras da UFMA, em julho de 2020, constava uma psicóloga lotada no setor da Daces/Proen.

Quadro 9 – Caracterização sociodemográfica e profissional das psicólogas

CATEGORIA	PA	PB	PC	PD	PE	PF	PG
Idade	32	48	41	33	36	43	42
Tempo de atuação como Psicóloga	5 anos	7 anos	11 anos	7 anos	11 anos	19 anos	15 anos
Instituição de graduação	Pública	Privada	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Ano da graduação	2015	2014	2010	2013	2010	2002	Não informado
Qualificação profissional e área do curso	Especialização em Psicologia Organizacional	Especialização em Multiprofissional em Saúde	Especialização em Gestalt-terapia	Especialização em Psicologia Hospitalar	Especialização em Psicologia da Saúde e Hospitalar	Mestrado em Psicologia	Mestrado em Educação Escolar
Áreas de experiências anteriores à UFMA	Nenhuma	Psicologia Clínica	Psicologia Social e Clínica	Psicologia Hospitalar, Social e da Saúde	Psicologia Escolar/Educa- cional, Hospitalar, Social e da Saúde	POT	Psicologia Escolar/Educa- cional e Docência
Ano de ingresso à UFMA	2016	2019	2016	2019	2018	2005	2018
Tempo que atua na UFMA	5 anos	2 anos	5 anos	2 anos	3 anos	16 anos	3 anos
Lotação atual na UFMA	NAE	DES	NAE	Apoio Acadêmico	DQV	DES	AE
Cargo de Chefia/Gestão	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Área que acredita estar inserida	Psicologia Escolar/Educa- cional	Psicologia da Saúde	Psicologia Escolar/Educa- cional	Psicologia da Saúde	Psicologia da Saúde e POT	Psicologia Clínica e da Saúde	Psicologia Escolar/Educa- cional e da Saúde

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Conforme o Quadro 9, as sete psicólogas colaboradoras da pesquisa possuem faixa etária de 32 a 48 anos, com tempo de atuação na profissão entre 19 e cinco anos, com formação em instituições públicas e apenas uma privada de Ensino Superior, e ano de conclusão variando entre 2002 e 2015. Possuem ingresso na UFMA entre os anos de 2005 e 2019, com tempo na instituição variando entre dois e 16 anos. Os achados sobre uma atuação majoritariamente feminina, tempo de atuação na profissão e formação recente, prevalência de formação graduada em IES públicas e ingresso nas IES recentes, também foram identificados no perfil de psicólogas(os) que atuam em universidades federais brasileiras (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021).

Como formação continuada mais expressiva surgiu a especialização nas seguintes áreas: Psicologia Clínica, Psicologia Organizacional, Gestalt-Terapia, Psicologia da Saúde e Psicologia Hospitalar. Em seguida mestrado nas áreas da Psicologia e Educação Escolar. Uma pesquisa com psicólogas(os) de universidades federais encontrou a maioria das profissionais com qualificação em nível de especialização, seguido do mestrado e do doutorado (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021). Constatou-se ainda como áreas de experiência anteriores à UFMA: a Psicologia Clínica, Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia Social, Psicologia Hospitalar, Psicologia da Saúde, POT, Docência ou mesmo nenhuma experiência anterior. Tais informações revelam uma pluralidade na formação continuada e nas experiências profissionais das participantes, um fato que pode influenciar na sua prática no Ensino Superior.

As psicólogas colaboradoras do *campus* São Luís estão lotadas na GP e na AE. E as profissionais colaboradoras, dos *campi* do interior, encontram-se lotadas na AE, em setores com várias denominações, como NAE, Apoio Acadêmico, NAPSI, dentre outros possíveis. Esse resultado assemelha-se ao encontrado em outras pesquisas da área, que identificaram psicólogas(os) com lotação predominante na AE e em setores com nomenclaturas diversas nas IES (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021; GUERREIRO, 2018; PERETTA *et al.*, 2020).

Não se verificam psicólogas colaboradoras em cargos de chefia/gestão, o que pode trazer lacunas para a compreensão da instituição em sua totalidade, além de inviabilizar a presença da categoria em espaços políticos e decisórios no que tange às demandas da universidade. Além disso, as psicólogas acreditam que estão inseridas nas seguintes áreas: Psicologia da Saúde, Psicologia Escolar/Educacional,

POT e Psicologia Clínica. Como referência mais expressiva, encontra-se a Psicologia da Saúde, seguida da Psicologia Escolar/Educacional e, por último, das outras duas áreas, respectivamente. Ou seja, dados que denotam um fazer profissional bastante heterogêneo, sem uma definição de área específica, o que pode estar relacionado com uma diversidade de formação profissional, experiências profissionais, demandas e, conseqüentemente, de serviços realizados.

5.2 Serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA

Conforme o quadro de distribuição das psicólogas⁴², percebe-se que os serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA estão vinculados aos diversos contextos de trabalho e distintos *campi*, Centros, Setores, Pró-reitorias e Unidades, localizados na capital e no interior do estado. Dessa forma, os serviços de Psicologia, no *campus* São Luís, vinculam-se aos contextos de trabalho da Proaes, Proen, Progep e NPA, e nos *campi* e Centros da universidade nos municípios de Codó, Grajaú, Pinheiro, Imperatriz e Chapadinha.

O Quadro 10 caracteriza os serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA a partir das respostas das psicólogas colaboradoras. As informações demonstram que as profissionais atuam em serviços de Psicologia com equipes de trabalho compostas pelas seguintes profissionais: Assistente Social, Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente Administrativo, Nutricionista, Médico, Pedagogo, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional e Fonoaudiólogo.

Na AE, a maioria dos serviços de Psicologia tem como principal foco de trabalho os cursos da graduação e predomínio dos alunos como público-alvo. Por outro lado, também se apresentam, de forma menos expressiva, alunos, professores e coordenadores de curso como público destes serviços. Na GP, o serviço de Psicologia direciona-se aos servidores, e possui como público-alvo técnicos administrativos, professores e coordenadores de cursos.

Uma parcela significativa das profissionais conta com espaço físico para uso do serviço de Psicologia, porém, também se verificam locais que não possuem essas condições. Observa-se, ainda, que as psicólogas colaboradoras atuam em serviços de Psicologia inseridos na Política de AE e na Política de GP.

⁴² Ver página 95.

Quadro 10 – Serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA

DESCRIÇÃO	PA	PB	PC	PD	PE	PF	PG
Profissionais de outras áreas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Equipe de Trabalho	Assistente Social, Técnico em assuntos educacionais e Assistente Administrativo	Assistente Social, Assistente Administrativo, Nutricionista e Médico	Assistente Social e Pedagogo	Assistente Social, Técnico em assuntos educacionais e Pedagogo	Assistente Social, Assistente Administrativo, outra Psicóloga, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional e Fonoaudióloga	Assistente Administrativo, Nutricionista, outra Psicóloga e Médico	Assistente Social, Técnico em assuntos educacionais, Assistente Administrativo, outra Psicóloga e Médico
Cursos de oferta	Graduação	Graduação	Graduação	Graduação	Servidores	Graduação	Graduação
Público-alvo	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Professores, Técnicos administrativos e Coordenadores de cursos	Alunos	Alunos, Professores e Coordenadores de cursos
Espaço físico próprio	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Política/programa/projeto de vínculo	AE	AE	AE	AE	GP	AE	AE

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Bisinoto e Marinho-Araújo (2015), em uma investigação sobre os serviços de Psicologia nas IES brasileiras, também encontraram psicólogas(os) compondo equipes multidisciplinares, com uma diversidade de especialidades e números de profissionais. Essa mesma realidade foi identificada no contexto específico das universidades federais brasileiras (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021). Dessa maneira, os dados da presente pesquisa sinalizam para a atuação profissional na UFMA em equipes variadas, podendo-se classificar como: equipes na AE de caráter social, educacional e/ou saúde, e equipe na GP de caráter social e saúde.

Pesquisas empíricas compiladas apontam o trabalho da Psicologia nas universidades federais voltado principalmente aos estudantes (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021; POTT; CAMPOS, 2021). Esse direcionado aos estudantes universitários é entendido na presente pesquisa, quando se percebe a maioria das psicólogas colaboradoras situando o serviço de Psicologia na Política da AE. Peretta *et al.* (2020) acreditam que a AE tem garantido o ingresso da Psicologia na Educação Superior, sendo esse campo de atuação na universidade o principal espaço de inserção para a categoria. Ademais, outras pesquisas também revelam, ainda que em menor proporção, intervenções com outros públicos-alvo, além dos estudantes (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; GUERREIRO, 2018; GOMES, 2020; OLIVEIRA, 2011, 2016; PERETTA *et al.*, 2020).

5.3 Práticas profissionais nos campos de atuação da Assistência Estudantil e Gestão de Pessoas

A presente pesquisa identificou como categorias emergentes: práticas profissionais nos campos de atuação da AE e GP; formação e identificação profissional com as áreas de especialidades da Psicologia; organização institucional e o trabalho da psicóloga; concepções e contribuições de atuação da Psicologia na Educação Superior, e; trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento, sendo realizada uma análise qualitativa com o recorte das falas das psicólogas colaboradoras.

Como revelado em uma das categorias de análise, observam-se práticas profissionais no campo de atuação da AE voltadas aos alunos da graduação. Tais práticas apresentam-se no *campus* São Luís e de forma predominante nos *campi* do interior. A psicóloga PA ressalta: “[...] *atuo no setor de Assistência Estudantil. Então,*

meu trabalho é mais voltado para os discentes”. A mesma compreensão foi obtida por Moura e Facci (2016), que encontraram a maioria das(os) psicólogas(os) atuando em setores de assistência e com intervenções voltadas aos discentes.

Há também relatos de práticas profissionais no campo de atuação da GP. Sendo assim, PE afirma: *“Então, eu trabalho na qualidade de vida, Divisão de Qualidade de Vida. Faz parte da Progep. Então, a gente atende os nossos servidores né, o foco do nosso serviço é trabalhar com os servidores [...]”*. Essas práticas situadas no campo de atuação da GP encontram-se no *campus* São Luís.

Perceberam-se distintas práticas psicológicas sendo realizadas por psicólogas no *campus* São Luís, e o desenvolvido nos *campi* do interior, conforme será descrito a seguir.

Em relação às psicólogas que atuam na AE dos *campi* do interior, observam-se ações de atendimento individual sob uma perspectiva clínica direcionada aos discentes, como percebido nas falas a seguir:

É a principal atividade na UFMA é o atendimento individual né, essa escuta qualificada, essa demanda é bastante grande [...] (PD).

[...] o primeiro é o atendimento psicológico né, o acolhimento psicológico aos alunos [...]. (PA).

[...] agora, essencialmente, eu faço atendimento, mas não faço mais como antes. Faço atendimento de poucas sessões. Faço mais uma avaliação. Aí eu faço mais uma avaliação, aí eu vejo se a pessoa tem alguma aí é isso [...]. (PC).

Ainda assim, identifica-se em uma dessas psicólogas colaboradoras o indicativo de uma escuta individual ampliada, considerando os aspectos institucionais e sociais, como observado no trecho da fala de PC:

Aí o maior propósito mesmo é fazer mais uma avaliação mesmo quando eles chegam, de saber o que está acontecendo. Se é uma questão pontual mesmo. Se é uma questão deles. Se é uma questão social. Se é uma questão mesmo pedagógica. Se é um transtorno, uma desorganização [...]. (PC).

Algumas psicólogas indicam também o acompanhamento dos estudantes na instituição, conforme as seguintes falas:

[...] aí continuo dependendo do caso acompanhando, sabendo se ele foi, e ele não foi. Dependendo do caso, do problema que foi na universidade, porque como é um campus pequeno, aquele aluno fica marcado ali na universidade [...]. (PC).

Então, também eu faço esse papel de fazer esse monitoramento também pra saber como está sendo o acompanhamento, tá dando certo ou não, se tá tendo efeito. Se eles estão sentindo melhor. É isso, basicamente isso. (PA).

Outra atividade profissional frequente é o encaminhamento de alunos para a rede pública e privada local, observado nos relatos a seguir:

[...] aí faço esse atendimento pra fazer os encaminhamentos, e vejo as coisas mais pontuais mesmo. Hoje eu consigo fazer isso [...]. (PC).

Aí quando percebo que o aluno está precisando de um acompanhamento psicológico, aí eu faço o encaminhamento né? Então, eu faço encaminhamento pra rede tanto para o CAPS⁴³ e lá para o Centro de Especialidades Médicas, que também tem psicólogo. (PA).

Enfim, daí vem a questão orientação, é encaminhamentos. A gente trabalha em parceria com a rede. Então, a gente está sempre nesse contato. (PD).

Encaminhamento pros profissionais de saúde e outros serviços fora da instituição. E a gente pode fazer esses encaminhamentos tanto pros serviços públicos quanto pra profissionais particulares. (PG).

Observam-se nessas falas das profissionais dos *campi* do interior, ações individuais aos estudantes como atendimento, acompanhamentos e encaminhamentos. Percebe-se ainda uma busca dos próprios estudantes pelo serviço de Psicologia, o que resulta em uma alta demanda para as psicólogas. Essa configuração sugere uma proximidade com a área da Psicologia Clínica. Tais práticas por profissionais que atuam em instituições, em especial na educação, historicamente vêm sendo objeto de reflexões e propostas de mudanças em prol de intervenções diferenciadas e abrangentes. A respeito disso, os estudos de Marinho-Araújo (2014, 2015, 2016) sinalizam para uma intervenção em Psicologia no contexto do Ensino Superior voltada para o coletivo, o protagonismo da comunidade universitária, a promoção da autonomia, diversidade e reflexão crítica das vivências acadêmica e criação e inclusão em espaços de gestão, assembleias estudantis, centros acadêmicos etc. Por outro lado, também se verifica, nas referidas falas, uma autorreflexão sobre essa maneira de atuar, e uma consciência da necessidade de revisão desse fazer profissional, inclusive por meio de uma escuta individual mais contextualizada ao cenário institucional.

Essa situação configura-se como importante, uma vez que a escuta psicológica não pode ser desmerecida enquanto proposta de intervenção da(o) psicóloga(o) nas IES, propiciando uma visão ampliada do contexto institucional e coletivo. Porém, não deve enquadrar-se no modelo clínico-médico, no binômio “saúde *versus* doença”, focado apenas nos estudantes e na resolução de problemas de ordem psicológica (MARINHO-ARAÚJO, 2016).

⁴³ Centro de Atenção Psicossocial.

Além dos atendimentos individuais, constata-se a realização de ações coletivas. As falas seguintes expressam isso:

[...] pra isso a gente faz escutas individuais, né, escutas psicológicas individuais, atendimentos individuais, atendimentos coletivos. E faz oficinas, rodas de conversa e media processos de inclusão também quando há necessidade. (PG).

[...] fazemos muitas palestras, e aí posso dizer palestras presenciais, e agora palestras virtuais. (PG).

[...] e a gente faz eventos né. São momentos mesmo, a gente organiza palestras psicoeducativas [...]. (PC).

[...] e no nosso planejamento também sempre tem essas atividades, rodas de conversa, palestras, eventos. Assim, normalmente, por exemplo, setembro amarelo, janeiro branco a gente está trazendo alguma temática referente à saúde mental. (PD).

Outra psicóloga colaboradora também descreveu ações coletivas em sua prática profissional, a saber:

A gente sempre está fazendo eventos também lá na universidade pra discutir sobre vários temas. Então, a gente faz sempre o setembro amarelo, a gente já fez sobre bullying também, a gente já fez sobre maternidade, como conciliar maternidade com a vida acadêmica, a gente já fez sobre saúde preventiva, que é a importância dos alunos é..., enfim, se conhecerem, inclusive com relação a doenças sexualmente transmissíveis [...]. (PA).

Elaboração de projetos aparece como ações realizadas neste contexto de trabalho nos *campi* do interior. Sobre isso as psicólogas dizem: “A gente vem desde antes da pandemia com projetos [...]” (PC); “E o segundo ponto é o desenvolvimento de projetos na universidade [...]” (PA).

Outra atividade consiste na orientação familiar, destacada na fala de PC: “Também falo com a família, dependendo do caso. Às vezes é um caso, aqueles alunos muito novos ainda que não conseguem procurar ajuda, aí faço isso”.

As práticas coletivas demonstram uma expansão das ações individuais pelas psicólogas dos *campi* do interior, estratégia já sinalizada em publicações da Psicologia para contextos educacionais na Educação Superior (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014; GOMES; MARINHO-ARAÚJO, 2021; OLIVEIRA, 2011; MARINHO-ARAÚJO, 2014, 2015, 2016). As ações coletivas ocorrem de forma planejada ou não, e geralmente são diluídas no trabalho em equipe. Observa-se uma diversidade nas atividades, assim como nas temáticas propostas, sugerindo a realização de práticas contextualizadas às demandas atuais da Educação Superior nas universidades federais. Por outro lado, o público-alvo ainda se direciona aos estudantes

universitários, podendo ser uma estratégia mais bem utilizada pelas profissionais no sentido de ampliação para outros públicos (professores, coordenadores, diretores e/ou comunidade externa). Nesse contexto, as ações coletivas podem trazer um dinamismo, envolvimento de mais atores institucionais e propiciar um diagnóstico das reais demandas institucionais.

As(os) psicólogas(os) que atuam nas universidades federais podem ser inseridas(os) em programas, políticas e serviços específicos desse contexto de atuação, os quais exigem o desenvolvimento de ações que escapam às práticas reconhecidamente do campo da Psicologia. Essa realidade, somada aos poucos estudos que contemplam o modo de fazer nesses espaços, contribuem para os dilemas no cotidiano profissional, implicando a necessidade de discutir o exercício profissional na Educação Superior. Como exemplo, encontram-se na fala de uma das psicólogas colaboradoras, demandas por intervenções no eixo de moradia estudantil das ações estratégicas do Pnaes:

Eu acompanho a residência universitária. Sempre tem reuniões, e querendo ou não tá ali envolvido né, as relações interpessoais. Como que dar um melhor direcionamento possível ali dentro da casa. Às vezes resolução de alguns conflitos, até apagar incêndio um pouco, acaba entrando (PD).

Além disso, observam-se algumas ações institucionais e coletivas, como percebido na fala da psicóloga PG: “[...] é... colaboramos com formações docentes, quando a gente vê que tem um problema que ele tá insistindo ou aparecendo com muita frequência. Aí a gente faz alguns momentos formativos com os professores”, sendo essa possibilidade de atuação da(o) psicóloga(o) no Ensino Superior também já destacada por outros autores (ZAVADSKI; FACCI, 2012).

As psicólogas PG, PC e PD mencionam ainda o acolhimento aos calouros:

[...] e fazer nosso acolhimento aos estudantes também. Quando né, por exemplo, agora início do semestre tem sempre um momento de acolhimento. (PG).

[...] a gente tá organizando a calourada, que é a recepção dos calouros. Então, como é um campus pequeno, a gente consegue fazer [...]. (PC).

Ah! No início do semestre, recepção de calouros, a gente está sempre colocando alguma atividade coletiva nesse sentido. (PD).

Também comparece na fala de algumas psicólogas, a elaboração de pesquisas de perfil de estudantes, conforme fragmentos extraídos: “[...] a gente faz eventualmente pesquisas, né. A gente já fez uma pra ver perfil, né, sociodemográfico

[...]” (PG); “[...] hoje a gente fez até um questionário faz um tempinho, pra gente colher essas demandas [...]” (PC).

Evidencia-se ainda a participação das psicólogas colaboradoras em reuniões de gestão, colegiados, centros acadêmicos, que propiciam uma articulação e alcance da rede institucional. As falas de PG, PC e PD demonstram:

[...] a gente tem uma participação também em reuniões com a gestão superior, com a gestão da gente, a direção, administradores. É no sentido de colaborar com aspectos institucionais que vão favorecer o desenvolvimento do estudante, né? (PG).

[...] aliás a gente participa de um colegiado [...]. (PC).

Eles fazem um planejamento dos estudantes, os Centro Acadêmicos. Aí pedem pra gente tá lá falando com os estudantes. É tentando trabalhar a temática que eles escolhem, que tem a ver com a saúde mental [...]. (PD).

Outra ação realizada consiste no apoio aos processos ensino-aprendizagem, e questões pedagógicas e orientação aos coordenadores de cursos, conforme consta nas declarações:

E deixamos o canal aberto pra conversar com coordenadores para discutir questões desde a dinâmica da gestão do curso, que estejam, que possam estar atrapalhando (PG).

[...] tudo que eu faço ou com o coordenador ou pedagogo, nesse sentido (risos) [...] (PC).

Constata-se ainda o trabalho de orientação aos docentes segundo os excertos:

A partir desses atendimentos individuais e coletivos, muitas vezes, a gente precisa também é discutir com professores, com coordenadores. Eles são chamados pra uma reunião dependendo das pessoas envolvidas na demanda que o aluno trouxe [...]. (PG).

[...] mas, por exemplo, uma coisa que eu fico feliz quando acontece é quando um professor me convida, por exemplo, para trabalhar com ele de forma conjunta né? (PA).

As falas das psicólogas fornecem indícios de uma prática na dimensão institucional e coletiva. Esta configura-se como pontual, de menor frequência em relação às demais práticas desenvolvidas, e ainda não consolidada enquanto modalidade de atuação profissional na instituição. Sugerem ainda uma aproximação com o campo educacional e a literatura contemporânea da Psicologia Escolar/Educacional. Além disso, propiciam um olhar para os fenômenos psicológicos nas relações instituídas, não os associando exclusivamente às questões individuais, mas também contextualizando-os às questões políticas, sociais, econômicas e

culturais. Esse modo de atuação possibilita o desenvolvimento do trabalho em equipe, intervenções proativas e dinâmicas frente aos diversos campos possíveis de trabalho e distintos públicos na instituição. Pode evidenciar ainda um trabalho mais generalista em relação aos saberes psicológicos, e dialogado com diferentes campos de conhecimentos, como saúde, educação, administração e outros.

Dessa forma, observa-se nas práticas das psicólogas colaboradoras da AE, dos *campi* do interior, ações individuais com ênfase no atendimento individual, acompanhamento dos estudantes e encaminhamentos interinstitucionais e ações coletivas por meio de eventos culturais, oficinas, palestras, campanhas de datas sazonais, orientação familiar e desenvolvimento de projetos direcionados aos estudantes da graduação.

Também surgem na AE intervenções específicas, a exemplo das ações nas residências universitárias. Tais ações, consideradas como práticas tradicionais e emergentes por Mitjans Martínez (2009, 2010), também já foram identificadas em outras pesquisas sobre a Psicologia na AE e Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; GOMES, 2020; OLIVEIRA, 2011; SILVA, T., 2020). Gebrim e Vectore (2018) acreditam que a atuação pautada nas duas perspectivas se torna mais abrangente e possível de atender às demandas institucionais.

Verifica-se, ainda nas falas de algumas dessas profissionais, ações institucionais e coletivas, tais como: formação de docentes; acolhimento de calouros; elaboração de pesquisas sobre o perfil dos alunos; apoio ao processo ensino-aprendizagem; trabalho conjunto aos docentes; participação em reuniões de gestão e desenvolvimento de atividades junto aos centros acadêmicos, conforme assinalado nos estudos contemporâneos da Psicologia Escolar/Educacional Crítica (MARINHO-ARAÚJO, 2014, 2015; BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011b). Uma pesquisa recente de Almeida, Oliveira e Seixas (2021) também constatou uma diversidade de ações coletivas e institucionais por parte das(os) psicólogas(os) nas universidades federais do país, entendendo-se ser uma tendência nas práticas profissionais nesse contexto de atuação profissional (CARASSINI *et al.*, 2020).

Todavia, na AE do *campus* São Luís, observaram-se ações de atendimentos individuais aos alunos, na ênfase clínico-terapêutico e saúde mental, sugerindo práticas psicológicas mais tradicionais. Algumas psicólogas colaboradoras expressam essa ideia:

[...] ou dar prosseguimento à demanda específica né. Se for possível a agenda né, outras sessões né, e tá prolongando o atendimento de acordo com, digamos que com... assim, a sessão do próprio aluno né, e o desenvolvimento dele dentro desse atendimento. (PB)

[...] eu estou fazendo atendimento clínico dos estudantes, né. Não é bem um atendimento clínico, mas não é, né, enfim! É um atendimento em que a gente presta orientação em on-line em saúde mental, né? (PF).

Essa forma de atuação foi comumente encontrada no início da história dos serviços de Apoio Psicológico nas IES (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011b; MARINHO-ARAÚJO, 2014, 2015; SERPA; SANTOS, 2001; SAMPAIO, 2010). Estudos que discutem a atuação da(o) psicóloga(o) na Educação Superior também apresentaram as práticas tradicionais como recorrentes (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; GOMES, 2020; GALVÃO, 2020; GOMES; MARINHO-ARAÚJO, 2021; MOURA; FACCI, 2016; POTT; CAMPOS, 2021; SANTOS *et al.*, 2015). Outras pesquisas no campo da AE também mostram predomínio por atendimentos individualizados dos estudantes (GEBRIM; VECTORE, 2018; OLIVEIRA, 2016).

Para Peretta *et al.* (2020), a presença da Psicologia na AE não justifica o foco de intervenção apenas nos alunos, pois a permanência e o sucesso acadêmico envolvem uma rede complexa na instituição. Atualmente, as práticas clássicas têm sido revisadas e ampliadas em busca de práticas inovadoras mais comprometidas com a dimensão subjetiva articulada às dimensões institucionais e pedagógicas.

Marinho-Araújo (2015) e Moura e Facci (2016) acreditam que práticas contextualizadas, consideradas a partir das relações institucionais, – como trabalho docente, coordenadores, gestores, alunos e servidores –, contribuem mais efetivamente para o trabalho da(o) psicóloga(o) neste campo de atuação. Entende-se, portanto, que a visão é de uma Psicologia Institucional no sentido de uma prática aberta à totalidade da instituição. A respeito disso, encontra-se na Psicologia Institucional a seguinte compreensão:

Quando ingressa para trabalhar em uma instituição (escola, hospital, fábrica, clube etc.). O primeiro que deve fazer é não abrir um gabinete, nem laboratório, nem consultório em atenção aos indivíduos doentes que integram a instituição. Sua primeira tarefa é investigar e tratar a própria instituição; este é o seu primeiro “cliente”, o mais importante (BLEGER, 1984, p. 27).

Além dessa contribuição de atuação na área da Psicologia Escolar/Educacional, Bleicher e Oliveira (2016), discorrendo sobre a Psicologia na AE em instituições federais, destacaram a possibilidade de compreensão desse espaço

a partir de uma atuação na saúde, na perspectiva da prevenção e promoção de saúde e da clínica individual. Essa situação demonstra uma confluência entre as áreas da Psicologia, especialmente a Psicologia Clínica, Psicologia da Saúde e Psicologia Escolar/Educacional.

Tais controvérsias podem ocorrer pela falta de diretrizes específicas na legislação do Pnaes para a atuação da Psicologia nesse campo de atuação. Além disso, os próprios órgãos responsáveis por discutir e propor linhas de trabalho para a AE nas universidades federais do País apontam expectativas para a atuação da Psicologia com ênfase na área da saúde mental (FONAPRACE, 2019).

Uma das psicólogas colaboradoras apresenta um posicionamento crítico a respeito do desenvolvimento de práticas individuais e focadas na saúde mental, no contexto institucional, conforme percebido na fala:

[...] então, assim está todo mundo apresentando problemas de saúde mental e a perspectiva é: ainda bem que tem psicólogo vai lá e faz alguma coisa, né? E os problemas eles são mais amplos do que o atendimento de indivíduo a indivíduo. Por isso, eu defendo que a gente faça uma coisa mais ampla, mas ela é muito importante (PG).

As críticas levantadas pelos estudos contemporâneos da Psicologia Escolar/Educacional indicam que resultados abrangentes requerem atitudes amplas e estratégias de natureza mais coletivas (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011b). No entanto, são necessárias concepções e práticas profissionais inovadoras, proativas e criativas por parte das(os) psicólogas(os) que atuam na Educação Superior (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). Porto (2017) ressalta a importância de refletir sobre o ato de responsabilizar a(o) profissional de Psicologia por intervenções individuais e por limitações em sua atuação profissional, visto que por essa questão atravessam aspectos de formação, inserção em um sistema capitalista das políticas públicas e um contexto institucional, que muitas das vezes não oferta diretrizes e orientações ao trabalho da(o) psicóloga(o).

Dado o cenário, encontraram-se ações profissionais na AE, no *campus* São Luís, individuais e voltadas aos estudantes, convergindo para práticas profissionais mais tradicionais (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010). Também não se constataram atuações mais coletivas e institucionais, conforme sugere a tendência dos estudos atuais da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior (MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Na GP, as práticas psicológicas contemplam ações de prevenção e promoção de saúde mental, condições e relações de trabalho dos servidores da universidade. O fragmento na fala de PE revela essa atuação:

[...] nós fazemos parte de um sistema chamado SIASS né? O SIASS que é o Sistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor. Ele tem três pilares, que é a perícia médica, a qualidade de vida e o SESMT⁴⁴, que é a segurança do trabalho [...]. [...] a gente trabalha com promoção de saúde, principalmente isso, a promoção de saúde. A gente trabalha com toda essa questão preventiva, a prevenção tanto de doenças ocupacionais, que é mais nosso foco mesmo, e no caso no que me compete mesmo a questão mais da saúde mental. [...] e a gente também trabalha com Psicologia Organizacional. Como? A gente faz é algumas entrevistas de alinhamento de perfil, por exemplo, quando chegam servidores novos e a gestão tem aquela dificuldade de saber onde lotar né [...] e aí a gente vai atrás das experiências profissionais dessa pessoa, do perfil, dos interesses para lotar ele no melhor lugar, que seja bom tanto pra instituição quanto pro servidor [...] (PE).

De acordo com Galvão (2020), as concepções atuais da POT destacam que o trabalho não está ligado apenas à atividade realizada, mas se relacionam com as condições de trabalho e o modo como ele se organiza. Para tanto, as práticas psicológicas nas organizações precisam deslocar-se do indivíduo e caminhar no sentido do coletivo, da totalidade da organização (GALVÃO, 2020). Nessa direção, as ações coletivas surgem como estratégias para melhorar as condições de trabalho, e não focar apenas na responsabilidade do trabalhador pelo trabalho realizado. Diante disso, observam-se ações tanto individuais como coletivas na fala da psicóloga da GP, conforme emergido nos excertos a seguir:

[...] é a gente trabalha com oficinas né, com palestras, a gente convida profissionais ou então a gente mesmo tá lá e faz roda de conversa. E... o que mais... a gente vai também nos setores, conversa lá olho no olho com os nossos funcionários. E de outro modo também a gente estar ali é disponível pros servidores, acolhendo as queixas, as demandas e apresentando também os nossos serviços [...]. Então, a gente trabalha com o acolhimento do servidor adoecido, a gente trabalha com demandas de conflitos interpessoais né, a gente trabalha com mediação de conflitos [...] a gente trabalha também com orientações, alguns servidores chegam é com algumas demandas pra escuta, e a gente percebe que ele precisa mesmo de um acompanhamento psicológico no caso externo, e aí a gente faz a orientação, o direcionamento [...] (PE).

PE detalha as suas ações no âmbito da prevenção e promoção de saúde, e nas questões organizacionais, conforme mencionado abaixo:

⁴⁴ Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho.

[...] quando a equipe multiprofissional eles nos solicitam né, então, chega pra gente um processo. E aí eles solicitam né. Às vezes é pra questão do próprio adoecimento do servidor, às vezes é uma questão de relocação ou remoção, né. É até questão de prova de vida também, a gente tem feito ultimamente, né. E a gente trabalha desse modo, assim cooperativo juntamente com a perícia médica. O servidor, ele também às vezes chega até nós né, com a sua demanda, e a gente verifica que precisa de uma avaliação médica né do perito, e a gente abre um processo e encaminha pra perícia médica. Ou então pro SESMT, de acordo com a situação que a gente verificar, e assim é a nossa dinâmica. [...] trabalho com a readaptação de servidores né. Então, são servidores que durante a vida, durante a sua trajetória profissional, eles apresentaram é alguma dificuldade de saúde né. E por conta disso eles têm limitações profissionais né, da limitação de saúde [...]. Então, a gente faz todo um trabalho de acolhimento com esse servidor tá. A gente explica pra ele também quais são os direitos que ele tem né. Ele não precisa, não é obrigatório ele se aposentar por causa daquela doença né. Existem outras possibilidades, a gente também faz a sensibilização da chefia para que ele saiba também lidar né. Ele consiga entender um pouco, ser empático com esse servidor que tá adoecido [...] (PE).

O relato da psicóloga reflete o desenvolvimento de ações individuais e coletivas, considerando a dimensão institucional nas vivências do trabalho. Essa perspectiva ressalta os aspectos psicossociais envolvidos no trabalho, propiciando não centralizar a prática psicológica na natureza do trabalho, mas, sobretudo, nas variáveis contextuais, relacionais e condições de trabalho em que os servidores estão submetidos na instituição. Também favorece o trabalho em equipe, a identificação de elementos institucionais e uma visão ampliada da saúde do trabalhador, considerando esse trabalho em um determinado contexto político, social e econômico.

Isso se torna importante quando se analisa o trabalho no sistema capitalista, com uma tendência para a precarização das condições de trabalho, de forma específica no serviço público, que passa por falta de condições físicas, recursos humanos e materiais, interferindo na dinâmica de trabalho dos servidores. Para além disso, a fala da psicóloga da GP expõe práticas profissionais que se encontram com mais de uma área da Psicologia, particularmente a Psicologia da Saúde e POT.

Galvão (2020) menciona como novas estratégias de intervenção para a Psicologia nas organizações, o desenvolvimento de programas de QVT. Na fala da psicóloga atuante na GP, percebeu-se a descrição de ações coletivas, que propiciam a qualidade de vida dos servidores. No entanto, não ficou explícita a atuação profissional em um programa específico de QVT. Por outro lado, é possível sua existência no âmbito da universidade, uma vez que a política de atenção à saúde do servidor preconiza a inclusão de programas e ações de prevenção e promoção de

saúde, sendo a qualidade de vida um dos eixos de trabalho da(o) psicóloga(o) (BRASIL, 2009, 2017c).

Dessa maneira, na GP observa-se a realização de ações individuais e em grupos, voltadas aos servidores da universidade. Tais ações desdobram-se em escuta individual, prevenção e promoção da saúde, entrevista de perfil profissional, colaboração em perícia médica, saúde do trabalhador, readaptação de servidores, eventos (palestras, oficinas e roda de conversa) e mediação de conflitos. Esse quadro demonstra a combinação de práticas tradicionais baseadas no “ajustamento” do trabalhador às demandas da organização e àquelas emergentes direcionada às condições do trabalho e saúde do trabalhador, conforme estudos na área da POT (BASTOS, 1992 *apud* GALVÃO, 2020; ZANELLI; BASTOS, 2004; BASTOS *et al.*, 2013). “Assim, como tem ocorrido em outras organizações de trabalho, é provável que nas IES o trabalho da Psicologia Organizacional e do Trabalho se mescle em práticas com características tradicionais e também em ações emergentes” (GALVÃO, 2020, p. 85).

Identificaram-se, nas falas das psicólogas colaboradoras da AE e GP, ainda os seguintes pontos: pluralidade de demandas; encaminhamentos internos e externos; atividades administrativas; diversos instrumentos de trabalho; busca ativa; encaminhamento interno por parte de docentes e coordenadores; trabalho em equipe; dificuldades; desafios; mudanças profissionais; contextos e possibilidade de trabalho para a Psicologia na UFMA; orientações teóricas, técnicas e institucionais; ausência de institucionalização do trabalho na universidade.

Na AE, tanto nos *campi* do interior como no *campus* São Luís, revelou-se uma diversidade de demandas, muitas das vezes não circunscritas ao contexto acadêmico, mas que interferem em seu processo. Foram percebidas questões familiares, de relacionamentos afetivos, como demonstrado no relato de PA: “*Aí o restante é questões familiares, de relacionamento amoroso também. Também questões de... é... depressão também aparece né? [...]*”.

Evidenciam-se, ainda em outras falas, demandas pertinentes à vida acadêmica:

[...] porque a gente vê nos alunos a questão da sobrecarga, daquela preocupação da pressão do dia a dia dos estudos, do que tem que alcançar, e às vezes não tem aquele tempo pra você se cuidar né? [...]. (PB).

[...] por ter percebido que os alunos tinham muita essa demanda de dificuldades de leitura, mesmo já estando no Ensino Superior. Eles tinham essa dificuldade pra estudar [...]. (PA).

[...] que é o fato dos alunos entrarem muito mal preparados [...] a gente teve um caso de uma aluna que [...] ela não escrevia, não sabia escrever. E aí nós temos muitos casos assim [...]. (PC).

Destacam-se ainda demandas acadêmicas no trecho de PA: “[...] trabalhei esse processo de mudança de casa, mudança de cidade, ficar longe da família, dos amigos [...]”. O mesmo se observa na fala de outra psicóloga colaboradora:

[...] às vezes têm questões, muitas questões com relação à universidade no sentido de horário de estudo. Deles não estarem produzindo como gostariam. Então, eles: “Ah! eu não estou produzindo. Estou sentindo que meu rendimento não está bom, minhas notas não estão boas” [...]. E eu pude perceber através dos relatos dos alunos, por exemplo, uma coisa que eu percebia muito era uma questão da autoestima, que tinha essa questão da autoestima mais baixa, insegurança. Enfim, com relação à capacidade ou não de terminar o curso, de continuar no curso, e de outras questões [...]. (PA).

Na fala de PC percebe-se outra demanda: “[...] muitos casos dessa questão de preconceito [...]”. Enfatizam-se ainda demandas em relação à saúde mental dos estudantes, o que já foi identificado em outras pesquisas na área da Psicologia no âmbito do Ensino Superior (SILVA; MENEZES, 2021; SILVA, L., 2020). As falas das psicólogas colaboradoras expõem essa questão:

[...] é muito, muitos problemas relacionados à ansiedade, alguma coisa de depressão. É... problemas sociais dos estudantes, e nesses problemas sociais eles não se adequam, e não tão conseguindo estudar, principalmente, agora pós-pandemia. Tá um negócio bem difícil (PG).

[...] A principal demanda que eu recebo é a ansiedade, é ansiedade principalmente em relação a..., a ansiedade em relação à universidade em si. Também com relação à questão dos seminários como te falei né? Tem muitos alunos com isso, e também com receio de não conseguir terminar o curso. Eles trazem muito isso, medo de que “ah! eu não vou dar conta”, medo de terem que desistir e tudo (PA).

[...] o quanto ele tem dúvida do que o curso que ele vai fazer. Quando ele tem dúvida sobre o que ele vai fazer depois do curso. É quando ele tá ansioso, é por conta de trabalho. Quando ele tá ansioso por conta de provas (PF).

A pesquisa revela, na AE, uma pluralidade de demandas, com conteúdos bastante heterogêneos, e envolvendo aspectos pessoais, familiares, acadêmicos, de saúde mental e sociais. Essa característica pode justificar práticas profissionais diversas nesse campo de atuação, a fim de atender a esse cenário diversificado. Também pode esclarecer práticas profissionais que dialogam com diversas áreas da Psicologia, em especial a Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia Clínica,

Psicologia da Saúde e Psicologia Social, além de outras possíveis, quando se reflete sobre as contínuas mudanças sofridas pela Educação Superior, e por conseguinte, no surgimento de demandas cada vez mais complexas e diversificadas que se apresentam no contexto de trabalho da psicóloga neste nível educativo.

Constatou-se na GP, muitas demandas de saúde mental dos docentes e mediação de conflitos, conforme fragmento obtido nas falas de PE:

[...] a gente também tem recebido muitas demandas relacionadas à saúde mental dos docentes né? [...] outra questão também que a gente tem, que a gente atua, é na parte de mediação de conflitos né (risos), que também é uma demanda recente né, de tá tentando mediar os interesses né [...]. (PE).

A respeito disso, Bleger (1984) considera que a(o) psicóloga(o) é uma(um) das(os) profissionais com manejo para atuar em tensões da comunicação humana nas instituições.

Compreende-se, nesta pesquisa, que algumas das atividades na GP convergem em suas características com a proposta de intervenção na dimensão gestão institucional, defendida nos estudos atuais da Psicologia Escolar/Escolar Crítica (MARINHO-ARAÚJO, 2015). Todavia, no contexto institucional da UFMA, em especial no *campus* São Luís, encontra-se uma organização institucional por Pró-reitorias, com competências específicas por áreas da GP, Ensino, AE, dentre outras. Já nos *campi* do interior a organização institucional é diversificada, e não relacionada a uma Pró-reitoria específica. Assim, essa dimensão da gestão institucional apontada pela literatura da Psicologia Escolar/Educacional, e a disposição organizacional da UFMA, cogitam reflexões para um possível encontro da Psicologia Escolar/Educacional e POT nesse campo de atuação na Educação Superior.

Em relação aos encaminhamentos, destacam-se as falas:

[...] aí a gente apresenta a rede de saúde, quando ele não tem. Ele não é coberto por um plano de saúde, a gente apresenta a rede de saúde mesmo mental do SUS [...]. (PE).

Ah também, encaminhamento de aluno pra rede pública ou privada, a gente faz também, né? (PF).

[...] é direcionando o encaminhamento ao psiquiatra né, que a gente tem uma equipe, que a gente pode ver a necessidade de fazer o encaminhamento [...]. (PB).

Em relação às atividades administrativas, as psicólogas afirmam:

[...] a gente acaba tendo que conhecer os trâmites administrativos da instituição. Tem que abrir processo, tem de acompanhar processo. Tem toda essa parte aí que acaba a gente tendo que ter conhecimento também (PE). Tem serviço administrativo né, que a gente tem que fazer uma vez ou outra, né? (PF). [...] às vezes a gente faz também documentos orientadores pra esses profissionais, pra que eles saibam as melhores formas de conduzir [...] (PG).

Esse achado também compareceu em outra pesquisa mais recente de psicólogas(os) nas universidades federais, que destacou 71% ações profissionais de cunho administrativo (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021).

Entre os instrumentos de trabalho, constataram-se a anamnese, jogos, livros, anotações e redes sociais. As falas seguintes situam sobre isso:

[...] então, eu tenho um questionário, tipo uma anamnese, onde toda vez que eu atendo um aluno novo esse é preenchido. Tem também aí diversas frases para completar. E quando é presencial, às vezes até desenhos, jogos [...]. (PG). Mas é basicamente isso, escuta e o registro. (PD). Então, a gente usa esses meios de divulgação, a gente tem o Instagram da gente do NAE né [...]. (PC). [...] por isso que a gente tem buscado até meios, assim... mais recursos tecnológicos para poder chegar ao servidor. A gente buscou se atualizar, a gente abriu a rede social né? (risos) [...] (PE).

Em relação à busca ativa, surgiu o seguinte comentário: “Quando o aluno não procura né? Porque às vezes eles não procuram, eu faço essa busca também [...]”. (PA). Também aparecem nos relatos encaminhamentos por docentes e/ou outros profissionais da instituição, como aparece nas palavras de algumas psicólogas colaboradoras:

[...] o contato é direto comigo. Ele é encaminhado às vezes pela Assistente Social e pelos professores. (PC). A outra questão é quando eles encaminham alunos né. Quando às vezes o aluno nem conversa com ele, mas às vezes eles percebem que o aluno está triste, diferente [...]. (PA).

Outra questão citada compreende o trabalho em equipe, verificado nos comentários a seguir:

[...] todo ano a gente estava se reunindo pra discutir tipo projetos, eventos pro semestre. Digamos, assim, coisas que nós faremos em conjunto. (PA). [...] mas, também, a gente participa colaborando com as atividades das nossas outras colegas de trabalho. A gente faz algumas atividades em conjunto também [...]. (PE). Acho que posso falar, a gente trabalha muito em conjunto [...] Aí tá eu e a Assistente Social. Aí a gente faz praticamente tudo junto. (PC).

A gente tá sempre, a gente trabalha em conjunto, a gente criou um trabalho que funciona (PD).

Matos, Santos e Dazzani (2016) ressaltam a importância do diálogo com os diversos campos do saber, em uma perspectiva de trabalho em equipe, para a(o) psicóloga(o) que atua nessa modalidade de ensino, tendo em vista um contexto de atuação profissional plural e complexo. Ainda assim, foram elencadas dificuldades no trabalho em equipe, como se observa na fala extraída a seguir:

Eu vejo que a equipe é um pouco, é... como posso dizer... assim... segmentada. Às vezes eu tenho muita dificuldade, cada um quer trabalhar assim mais focado, um pouco isolado. Às vezes eu vejo dessa forma. Eu acho que a gente teria um ganho maior se a gente tivesse uma coisa mais, assim, interdisciplinar mesmo [...] (PE).

Outro aspecto revelado como dificuldade no trabalho das psicólogas colaboradoras envolve a expectativa institucional por atendimentos individuais a partir de um modelo clínico-terapêutico, como consta nas suas falas:

*Muitas vezes acham que psicólogo só faz atendimento, né. Então, tem aquela coisa da demanda única de atendimento. Mas, é claro que o psicólogo... ele faz outras coisas, também, né? (PF).
[...] e a demanda mesmo é clínica. Ou seja, quando nos chega é pra fazer o atendimento individualizado, pra promoção de cura terapêutica, sabe? [...]. (PG).
[...] e todo mundo olha pra gente pra fazer atendimento. Então, no meu início foi mesmo isso [...]. (PC).*

Essas falas das psicólogas colaboradoras demonstram a vivência de dilemas na delimitação das práticas profissionais em relação às áreas de especialidades da Psicologia, pois surgem demandas e expectativas institucionais por um fazer na Psicologia Clínica, e entendimento profissional por outros fazeres na instituição. Essa realidade foi identificada nos estudos de Carassini *et al.* (2020), Silva, T. (2020) e Zavadski Facci (2012), os quais encontraram uma imagem construída de atuação da(o) psicóloga(o) em IES baseada na clínica individual. De outra forma, Galvão (2020) acredita que o espaço de atuação para a Psicologia fica inviabilizado ao negar totalmente as expectativas institucionais e as possíveis diretrizes políticas.

Nessa perspectiva, o reconhecimento das demandas institucionais pode gerar dilemas profissionais, uma vez que essa realidade – aglutinada ao cenário emergido na presente pesquisa, de formação continuada e experiências profissionais diversas, de práticas profissionais variadas e da percepção desse espaço pelas psicólogas

como inserido em diversas áreas como Psicologia da Saúde, Psicologia Escolar/Educacional, POT e Psicologia Clínica – contribuem para os impasses em compreender o seu “lugar profissional” na UFMA. Essa situação pode ser reflexo da recente história de formação da Psicologia maranhense, fortalecida em uma concepção de Psicologia voltada para a atuação clínica e na saúde. Outro fator corresponde à tendência das IES na construção curricular dos cursos e na oferta de ênfases curriculares que reiteram a figura da(o) psicóloga(o) em contextos clínicos, sinalizando para uma formação profissional baseada em áreas mais tradicionais da Psicologia.

A formação continuada pode trazer contribuições para ampliação e aperfeiçoamento dos conhecimentos psicológicos e do entendimento desse fazer profissional nas diversas áreas da profissão. Existe a oferta de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, além de cursos de capacitação, cursos livres e afins no estado do Maranhão. E apesar das recentes melhorias na formação inicial e continuada no estado, há necessidade de mais oferta dessa formação alinhada à qualidade dos serviços prestados, o que reflete na atuação em diversos campos da profissão, inclusive na Educação Superior das IES do estado (GALVÃO; MARINHO-ARAÚJO, 2018).

Para lidar com essa questão, as profissionais de Psicologia precisam conhecer as especificidades desse contexto de atuação. Faz-se necessário conhecer as políticas vigentes para a Educação Superior, sua apropriação pela instituição e como se concretizam nas práticas dos gestores, docentes e alunos (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Outra dificuldade consiste no envolvimento com atividades profissionais não relacionadas diretamente aos conhecimentos teóricos e técnicos da área da Psicologia. Observa-se isso no relato da profissional PF: “*É... tem outro trabalho também que a gente faz aqui na Pró-reitoria de Assistência Estudantil, que não é relacionado diretamente com a nossa área, mas a gente faz, né? Por obrigação!*”. Destaca-se como dificuldade nas falas de PG e PE também a questão da hierarquia:

*Algumas vezes, quando vem a nível de ofício, ainda temos que fazer uma escrita pra justificar. E às vezes a gente faz todo, passa uma semana pra elaborar um documento que seja de fato plausível, escrito, pra depois voltar de novo o documento dizendo: “Cumpra-se”. [...] Não sei, assim, chega a ser violento, sabe? A gente enquanto profissional. É bem doloroso! (PG).
[...] Porque a gente tem um nível de hierarquia bem segmentado. Eu acho bem verticalizado, e pra gente conseguir atuar acaba passando por todas*

essas chefias né? Que vão limitando, limitando. Quando a gente se senta para se reunir, pra elaborar uma ideia de uma programação. Nossa! Dali sai tanta coisa, e aí quando vai subindo ali na hierarquia pra ver o que pode e o que não pode (risos). Vai sendo cortado, vai sendo cortado sabe? (PE).

A profissional PF expôs mais uma dificuldade no trabalho: *“Tem os problemas também de conflitos interpessoais, né? Com relação ao próprio, acho que gabinete, que eu acho que também interfere”*. Outro ponto manifestado diz respeito à burocracia institucional, sendo expresso na fala de PD: *“É burocrático. É assim pra você desenvolver alguma ação, pelo menos contar com essa parte mais de estrutura, de materiais, essas coisas. Às vezes até de permissão pra algumas coisas, que acho que a UFMA ela burocratiza um pouco”*.

Outras psicólogas relataram a ausência de um espaço físico como mais uma adversidade para o trabalho na universidade, conforme os trechos:

[...] e também a questão do espaço [...] a gente não tem, é complicado a questão de sala, pra ver esse sigilo e da privacidade [...]. (PD).
Então, meu primeiro momento foi eu ter que encontrar meu espaço ali, inclusive físico, e não só meu espaço né? É de mostrar pros professores, de ir desmistificando algumas coisas em relação à Psicologia né? Como essa questão da clínica né? A questão da terapia né? É que era uma coisa que eu escutava muito no começo né? (PA).

Observa-se que ao mencionar sobre as questões de estrutura física, a psicóloga colaboradora refere-se à expectativa institucional por uma atuação na vertente clínica. Avalia-se, então, que essa unidade de sentido poderia ser contemplada na mesma categoria em dois momentos, contribuindo para ratificar a visão de totalidade das informações construídas a partir das categorias emergentes.

Conforme Moura e Facci (2016), há uma grande parte de gestores e docentes que desconhece o trabalho da(o) psicóloga(o) no contexto da Educação Superior. Essa dificuldade também foi percebida na realidade das psicólogas colaboradoras, conforme extraído nas seguintes falas:

[...] mas existe a falta de entendimento do que a gente faz, que é muito importante o que a gente tá fazendo [...]. (PC).
[...] digamos assim, o que a gente pode contribuir de verdade ali. Porque às vezes tem esse desconhecimento ainda por parte das pessoas, por parte de outras profissionais da equipe em relação ao trabalho do psicólogo. (PA).

Diante do exposto, tem-se o que Silva, T. (2020, p. 9) expõe:

Vale considerar que esse desconhecimento pode ser reflexo tanto da tradição psicoterapêutica da atuação desse profissional quanto da própria identidade multifacetada e generalista da formação do psicólogo, o que o torna um profissional com um vasto escopo de atuação.

Outra dificuldade relatada refere-se ao reconhecimento institucional do trabalho da psicóloga na universidade, como narram a seguir:

Aí no reconhecimento do nosso trabalho. Eu acho que o trabalho da gente não é reconhecido da forma que deveria ser [...]. (PC).

Então, a gente não é compreendido no nosso trabalho, não é reconhecido nosso trabalho [...]. (PC).

Claro que é a questão do reconhecimento do psicólogo não só na universidade, mas em todo o lugar é uma coisa que a gente ainda tá buscando né? Esse reconhecimento não só lá na UFMA, em todo lugar. Infelizmente, o psicólogo ainda tem que romper algumas barreiras com relação ao trabalho dele (PA).

Assinalado por Teixeira, Gomes e Dazzani (2018) como uma dificuldade para intervenção nesse contexto educativo, a falta de reconhecimento do trabalho da psicóloga por parte do docente também foi mencionada por uma das psicólogas colaboradora, a saber:

[...] os professores não valorizam o que a gente faz, não valorizam. Eles acham que só a aula, que as coisas vão acontecer, as coisas acontecem e por um milagre as coisas vão mudar. Eles vão falar com a gente, as coisas mudarão. Aí a gente diz assim: “não, professor, pois, então, professor, vamos entrar em sala, vamos fazer um momento”. Aí não pode! Porque ele vem naquele dia dar aula dele de São Luís e ele não quer deixar de dar a aula dele. [...] aí você convencer um professor que você precisa fazer uma palestra naquele dia na aula dele. Minha amiga, aí era confusão grande [...]. Porque o professor de universidade tem uma característica meio complicada da gente lidar. Tem a questão da autonomia dele fazer a aula do jeito dele. Ele não tem opinião de todo mundo fazer igual, parecido né? Eles fazem do jeito dele. Então, a gente tinha esse problema (PC).

Sob outra perspectiva, também comparece o sentimento de respeito pela prática profissional, conforme a fala da psicóloga colaboradora a seguir: *“Então, eu explico como é meu trabalho, faço sempre questão de explicar e é algo que, enfim, eu vejo como algo que é respeitado ali no ambiente”*. (PA).

A falta de recursos humanos e materiais, além das condições de trabalho, foram dificuldades elencadas também no fazer das psicólogas na universidade. Essa questão da insuficiência de recursos humanos e financeiros também se revelou em uma pesquisa com psicólogas(os) das universidades federais de todo o País (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021).

Os relatos a seguir apontam a necessidade de mais profissionais de Psicologia:

Primeiro por ser apenas um psicólogo e ter uma demanda grande. Então, a gente é limitado, e pra fazer um trabalho assim, para fazer um trabalho de qualidade e tudo [...]. (PD).

[...] às vezes a gente chega aqui e não tem água. Às vezes a gente aqui não tem internet. Às vezes a gente chega aqui e não tem energia. Então, todas essas dificuldades, às vezes das condições materiais e físicas mesmo da instituição. (PF).

[...] e aí jogos o que a gente, que eu tenho em casa, sabe? Que eu fico comprando ao longo da vida, porque isso não é uma coisa que é dada pela instituição, né? [...]. (PG).

[...] porque eles não dão mesmo nada, não dão dinheiro [...] não contribuem com nada. Você conseguir carro, você conseguir um ônibus antigamente era uma luta maior do mundo [...]. (PC).

Olha, a gente que é servidor público, a gente acaba sempre batendo naquela tecla do recurso né? (risos), dos nossos recursos materiais e de trabalho. É tudo muito limitado, por exemplo, se a gente quer fazer uma oficina, o lanche tem que sair do nosso bolso, o café tem que sair do nosso bolso, o copo né? Então, a gente trabalha porque a gente gosta mesmo. (PE).

Outra dificuldade que surgiu na fala das psicólogas colaboradoras foi a questão da autonomia profissional, que se faz presente no cotidiano institucional com ressalvas, conforme sugerem as falas seguintes:

[...] no caso a assistência aos estudantes, mas ela permite, assim, uma autonomia dos profissionais para que a gente esteja analisando e vendo uma melhor forma de tá dando continuidade né ao nosso trabalho. (PB).

Então, assim, eu tenho autonomia pra fazer o que eu quiser, graças a Deus né? [...] então, autonomia nesse sentido eu tô super confortável. (PG).

É com relação aos atendimentos eu tenho autonomia pra utilizar a metodologia que eu utilizo. A minha abordagem teórica que eu utilizo... fazer as avaliações que eu preciso como profissional. Eu acredito que eu tenha isso de autonomia. (PF).

Então, assim, a minha autonomia é muito boa, inclusive é um dos motivos pelos quais encontrar a satisfação no trabalho é a questão da autonomia. (PA).

Contudo, as psicólogas colaboradoras também indicam limitação nessa questão:

É agora com relação a esse outro trabalho, que é essa palestra, que é esse outro trabalho também, que é com relação à análise socioeconômica [...]. Nessas duas questões eu não vejo um pingão de autonomia. Então, é imposição mesmo e obrigação. (PF).

[...] a questão da autonomia esbarra muito nas questões hierárquicas e de recursos né, também. Não é só na questão hierárquica não, recurso mesmo. (PE).

Acho que de uma maneira geral, por essa parte que é da principal demanda do atendimento individual, não tenho o que dizer, dá pra fazer. Mas, quando a gente pensa em uma coisa mais elaborada é que é complicado, por conta

desses recursos. Acho que o profissional sim, tem autonomia né? Tem razoável autonomia (PD).

PG destaca ainda dificuldades específicas no campo de atuação da AE, conforme identificado na fala: “[...] então, um aluno que tá aqui no primeiro período de Engenharia tá tendo aula com um cara de oitavo período de não sei das quantas. Então, a socialização ela é diferente. É preciso entender dessa socialização né? [...]”. Nessa direção, outra dificuldade citada envolve a participação dos alunos nas atividades:

[...] coisas que a gente tem que trazer mais eles. Sei lá. Que a gente tem que trazer mais eles. Participar sei lá como. É... estava pensando até pra cada sala, agora, próximo semestre, com cada turma, porque são poucas. Aí a gente tem público, porque fazer um evento e não vi quase ninguém, a gente fica desmotivada demais pra fazer [...]. (PC).

Outra dificuldade específica perpassa pela compreensão acerca de questão do ensino no âmbito do Ensino Superior, a saber:

Então, é trazer essa perspectiva de que o ensino é de que o conhecimento precisa ser ensinável, e que pra isso é preciso utilizar de técnicas, de didática. Isso é muito difícil no Ensino Superior, o que não acontece em outras modalidades, em outras dimensões do ensino, né. Então, assim é uma outra dificuldade (PG).

PE destaca como dificuldade específica ao campo de atuação da GP o seguinte: “[...] assim a gente percebe uma certa dificuldade do servidor de sair do seu setor pra participar de algum evento [...]”. Encontraram-se ainda na fala das psicólogas colaboradoras desafios profissionais, sendo destacada a questão da inclusão na universidade. Pott e Campos (2021) salientam que o processo de inclusão tem sido demanda de trabalho para a(o) psicóloga(o) escolar que atua no Ensino Superior.

Convém ressaltar que a UFMA possui implementada uma DACES, como parte de sua política institucional de acessibilidade no contexto do Programa “Incluir – Acessibilidade na Educação Superior”. Esse programa tem como objetivo criar projetos e consolidar núcleos de acessibilidade nas IFES, com fins de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, de comunicação e informação, e outras que limitem ou impeçam o acesso e permanência de estudantes com deficiência à Educação Superior (BRASIL, 2013b).

Sobre isso, identificaram-se os seguintes comentários:

E também uma estudante surda, é que precisou no caso do intérprete né? Eu até fiz o curso básico pela UFMA de libras, mas eu não domino a ponto de fazer um atendimento só com a estudante. Então, gente foi bem difícil. (PD). A impressão que eu tive é que quando a pandemia, não a pandemia, quando o ensino remoto se instalou, os problemas de inclusão... eles ficaram descarados. Era como eles estivessem mais era meio que mascarados. Agora ficou descarado [...]. (PG).

Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) destacam a participação de psicólogas(os) em núcleos de acessibilidade, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, combate ao capacitismo, preconceito e defesa dos direitos e deveres das PcD.

O relato das psicólogas reflete demandas de inclusão cada vez mais crescentes nas universidades federais. Por outro lado, evidencia-se no contexto da UFMA a necessidade de composição de equipes de trabalho para a oferta de serviços psicossociais que possam mediar processos inclusivos na instituição (PEREIRA; CHAHINI, 2021).

Outro desafio posto encontra-se no relato de PG: “[...] isso é uma coisa que eu ainda não consigo fazer, é fazendo intervenções específicas no que se diz respeito aos direitos humanos, e eu acho que o nosso momento histórico está demandando isso, né? Questões de gênero, questões de raça, né?”. Há diversas temáticas como racismo, violência de gênero, inclusão social e outras, que atravessam o campo de atuação da(o) psicóloga(o) na universidade (GALVÃO, 2020).

Por isso, é necessário que as psicólogas que atuam na Educação Superior compartilhem os saberes nas diversas áreas, uma vez que as demandas são plurais, e exigem esse dinamismo de conhecimento na prática profissional. Essa situação destaca-se ainda pelas condições educacionais no estado do Maranhão, historicamente marcadas por desigualdade social e pobreza, ensejando a necessidade por práticas críticas e com compromisso político e social (GALVÃO; MARINHO-ARAÚJO, 2018).

As profissionais apontam necessidades por mudanças amplas e coletivas. Bisinoto e Marinho-Araújo (2011b) comentam a importância de desenvolver uma proposta de atuação com estratégias coletivas, para que se possa ter resultados abrangentes do trabalho da Psicologia na Educação Superior. Em uma revisão de literatura realizada por Pott e Campos (2021), a maioria dos estudos empíricos indicam esse reconhecimento de ações coletivas e ampliadas na prática das(os)

psicólogas(os) na Educação Superior. Algumas das psicólogas colaboradoras ressaltam essa questão:

É, mas também a gente pode participar de palestras também. Ainda não aconteceu isso, mas a gente pode dar palestras, roda de conversa enquanto profissional sobre algum tema para os alunos, né? (PF).

[...] a gente faz assim palestrando, mas tipo assim, fazer um grupo de habilidades sociais e fazer um projeto de intervenção de habilidades sociais com aquele grupo durante seis encontros, essa era a vontade. Ainda não rolou. (PG).

[...] grupos assim pra essas atividades a gente ainda não tem, assim eu penso em fazer, mas até então [...]. (PD)

[...] e tenho que trabalhar na questão mais com a comunidade acadêmica como um todo, sem me focar só nos alunos. Acho que falta muito isso pra gente ainda. (PC)

[...] então, estou querendo é tá ali mais. Ir até eles, fazer mais projetos na universidade para abarcar mais ainda os alunos e engajar mesmo. (PA).

[...] focando só nos estudantes, isso tem uma contribuição, mas aumenta mais o foco assim, o resultado, o desenvolvimento dentro dessa comunidade, digamos assim acadêmica, envolvendo todos. Para que todos saibam a importância de cuidar da saúde mental [...]. (PB).

Observa-se ainda a seguinte fala da psicóloga que atua na GP: “[...] a gente está tentando trabalhar com grupos, de modo que a gente fique um pouco mais perto desse servidor” (PE). Além disso, as psicólogas colaboradoras citaram como necessidade de mudança, em sua prática profissional, a realização de ações conjuntas com docentes. Destacam-se as seguintes falas o seguinte:

[...] eu acho que sou muita falha na questão com o professor sabe? De propor coisas com os professores. Eu não me sinto à vontade de fazer isso, não sinto que eu tenha ainda. Eu não consigo ainda fazer isso [...]. (PC).

[...] eu acho importante pra que a gente alcance, assim, digamos, que esse objetivo do bem-estar, e tem que vir, digamos que, ter esse foco nos profissionais, os professores em si pra estar revendo a metodologia ou alguma coisa que a gente perceba. Como eu falei, que realmente vai interferir nesse andamento do aluno, no seu aprendizado e no próprio curso dele né? (PB).

Almeida, Oliveira e Seixas (2021) também identificaram com desafio a falta de abertura ao diálogo com os professores na prática de psicólogas(os) em universidades federais. De forma semelhante, Oliveira (2016) e Peretta *et al.* (2020) salientam a necessidade de avanços na prática psicológica em relação ao trabalho com professores. Como apontam Santos *et al.* (2015), a atuação da(o) psicóloga(o) em IES precisa desenvolver algum vínculo e manejo com os docentes e gestores.

Outro relato descreve os contextos de trabalho para a psicóloga na Educação Superior da UFMA. PF menciona sobre esses espaços de atuação:

Tem os nuances que é a acessibilidade, que também é uma possibilidade de trabalhar, né? [...]. Outro espaço consiste [...] e tem essa parte mesmo né, da saúde do servidor lá, da questão também de Psicologia Organizacional. Lá tem duas possibilidades de trabalho [...]. Tem o Núcleo de Psicologia Aplicada também, onde tinha uma psicóloga, não sei se ainda tem. Que trabalhava também orientando os alunos lá, na clínica de Psicologia do departamento de Psicologia [...].”

A mesma psicóloga ainda reflete sobre as possibilidades de campos de atuação para essa profissional na Educação Superior da UFMA:

E esses psicólogos também mais voltados, juntamente eu acho que à Pró-reitoria de Ensino. Poderia ter também psicólogos mais voltados mesmo pra essa questão do ensino, da educação, né? Então, não tem psicólogo voltado pra essa área assim, aqui na instituição. Acho que poderia ter também os psicólogos voltados para a Pós, que às vezes também precisa, né?. (PF). Então, é um campo extremamente pra se fazer qualquer coisa tanto dentro da universidade, que é uma questão que eu tenho isso. Que às vezes a gente pode fazer extensão também nessa área [...]. (PC).

Emergiu também como possibilidade a atuação em temáticas de direitos humanos, segundo a fala da psicóloga a seguir:

Eu acho que a gente precisa fazer isso porque os alunos... eles estão é discriminando os próprios alunos e professores, discriminando cotistas. É esse preconceito ele está aí está posto. Então, eu acho que seria uma possibilidade, uma riqueza da nossa área o que a gente poderia trazer (PG).

As psicólogas colaboradoras revelaram ainda informações sobre as orientações institucionais para o trabalho na UFMA. O relato sugere a falta de diretrizes para atuação profissional:

Já as institucionais, não. Não tem nada que diz. Eles dizem que o psicólogo pode fazer tudo desde que não comprometa a ética né? Então, esse era o ponto que precisaria melhorar. Tipo assim, eu gostaria que o psicólogo da Assistência Estudantil fizesse isso, psicólogo da PRH fizesse aquilo, psicólogo fulano fizesse aquilo e aquilo. Não sei se isso no nível de uma instituição maior tem, mas aqui pra gente não (PG).

Essa situação institucional corrobora com o entendimento da Educação Superior como um espaço de inserção recente e caracterizado por poucas ou mesmo ausência de diretrizes específicas para balizar a ação profissional (MATOS; SANTOS; DAZZANI, 2016; GOMES, 2020). Por outro lado, constatam-se orientações institucionais partindo de iniciativas pontuais e circunscritas a determinados serviços de Psicologia. Sendo assim, particulares a cada realidade institucional dos *campi*

universitários, denotando um fazer profissional desarticulado entre as psicólogas colaboradoras da UFMA. Percebe-se isso nas falas das psicólogas:

*[...] O setor se preocupa em tá direcionamento e orientando tá todo esse nosso trabalho [...]. Eu vejo essa preocupação da instituição pra tá dando prosseguimento e com base nas normas, diretrizes pra que esse, nosso, nossa intervenção tenha realmente um alcance né maior (PB).
Tem o POP⁴⁵ que faz isso, que padroniza como é que é o nosso atendimento aqui na instituição. E tem uns relatórios e tem toda a diretriz do que realmente é a divisão de educação em saúde, do que ela visa hoje em dia [...]. (PF).*

No próximo excerto também se percebem orientações mais setoriais para o trabalho da psicóloga na instituição:

O documento hoje é o plano de trabalho que todo ano a gente entrega. Todo ano com as principais atividades. E aí foi criado por mim tá? Foi eu que junto com a direção do campus. Não é o caso da UFMA toda né? Tá mais especificado aí pro campus mesmo, mais da direção e o setor, mas não é da UFMA toda [...]. (PA).

Algumas psicólogas colaboradoras mencionam como orientação institucional o Ofício Circular sobre descrição dos cargos nas IFES, além do Edital do concurso público realizado (BRASIL, 2005b). Contudo, ressaltam a perspectiva generalista e a vertente clínica de atuação. As próximas falas expõem um pouco essa questão:

*[...] o que eu sei que rege no caso as minhas atividades é alguns quesitos que são preenchidos pela minha chefia, que a gente entra e todo ano isso é validado né? Tem as nossas atividades são descritas, além do PCCTAE, que são aquelas mesmas atribuições que a gente tem conhecido lá quando a gente faz o concurso né? Quando a gente adentra ao setor também é só o que eu lembro são essas atividades, que a chefia formula lá no começo, que na verdade já é um sistema pronto [...]. (PE).
[...] só as atribuições acho que a gente conta. Não lembro de ter algum que me oriente”. (PC).
[...] Porque até então o que era seguido era do Edital do concurso. Teve o concurso que foi o concurso que eu passei, só que lá as especificações tão muito pra clínica né? Que eu pude ler. E aí eu falei, não, não é bem isso que eu faço né? [...]. (PA).*

Outra psicóloga colaboradora refere-se ao Edital do concurso público e às legislações de seu campo específico de atuação: “[...] porque lá no Edital quando a gente vê executar ações, gente como assim? Fica muito vago. A própria teoria que é a legislação da Assistência Estudantil [...]” (PD).

⁴⁵ Procedimento Operacional Padrão.

Essas questões abordadas pelas psicólogas colaboradoras estão sendo objeto de reflexão na área, em virtude da apresentação de Editais que não especificam o papel a ser desempenhado por essas profissionais no contexto da Educação Superior. Além de um escopo de atribuições com uma tendência para atuação na Psicologia Clínica, tem-se ao mesmo tempo uma abertura para diversas possibilidades nas áreas de atuação da profissão (PERETTA *et al.*, 2020).

A exemplo dessa situação, Gomes (2020) destaca que a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) realizou concursos, entre os anos de 2009 e 2016, com especificação em Edital do cargo de Psicólogo/Organizacional e Psicólogo/Escolar, delineando a área de atuação pretendida. Além disso, em 2013, apresentou um Edital com a denominação de “Psicólogo/Área”, indicando uma generalização das áreas de atuação profissional da Psicologia.

As falas das psicólogas colaboradoras sugerem ainda uma variedade de orientações teóricas e literaturas no exercício profissional. Como exemplo, encontram-se as seguintes menções:

*[...] no caso eu sigo a TCC, que tem procedimentos específicos [...]. (PB).
No meu caso é sócio-histórica. E aí eu trabalho teórica e metodologicamente dentro dessa perspectiva sócio-histórica. (PG).
[...] a metodologia ela perpassa sempre por uma escuta clínica, mesmo que a gente trabalhe na área escolar. Eu me pauto muito no que a Claisy Marinho fala: que a escuta é sempre clínica né? [...] (PG).
Então, eu comecei uma formação, até em psicanálise. Então, já é uma coisa, um desejo antigo meu de aprofundar na clínica. (PF).
[...] a base da minha prática é a minha abordagem teórica, que é a psicanálise. Então, tem esse estudo teórico, dos textos a partir de Freud e Lacan, e a supervisão que eu faço com a minha analista e faço análise. A gente trabalha com esse tripé na psicanálise, com teórico, supervisão e análise (PD).*

Outro estudo recente demonstrou essa diversidade de abordagens teórico-metodológicas na prática das(os) psicólogas(os) das universidades federais, sendo destacado como as principais vertentes: psicanálise 34%, cognitivo-comportamental 22% e humanista 14% (ALMEIDA; OLIVEIRA; SEIXAS, 2021). Por outro lado, constata-se a falta de uma orientação teórica específica para balizar o trabalho, conforme a fala de PA:

*Com relação aos atendimentos, não sigo nenhuma orientação específica [...].
Depende muito do que o aluno me traz, sabe? Eu vou muito assim, a partir do que ele tá me trazendo, aí eu vou conduzindo de acordo com o que eu acredito que ele vai precisar naquele momento [...].*

Ademais, PA também sinaliza orientação a partir de literaturas diversas: “*Com relação aos projetos eu sempre procuro livros [...]. As orientações que os autores colocam na literatura mesmo [...]. Então, todos os projetos são baseados em algo realmente é na literatura acerca daquele assunto, eu procuro realmente isso*”. Igualmente, a psicóloga colaboradora que atua na GP destaca a literatura nas áreas de especialidades da Psicologia e legislações como norteadoras para seu trabalho na instituição:

Então, é pra nossa atuação, a gente leva em conta é diversos [...] tanto a questão do embasamento teórico da Psicologia Organizacional, Psicologia da Saúde também. É, tem as leis que a gente tem que tá sempre antenado com as leis, já que a gente trabalha com servidor [...] as leis, os nossos regimentos, as nossas portarias [...] (PE).

Percebe-se que algumas das psicólogas colaboradoras consideram a revisão de suas fundamentações teóricas para atender demandas de sua prática profissional. Essa realidade sugere um campo de atuação diverso, dinâmico e complexo, com demandas delineando os contornos dessa prática profissional. Traz Souza (2009, p. 182) que:

[...] o conhecimento psicológico no campo da educação precisa ser constantemente construído, revisitado, criticado, superado, visando dar respostas e interferir, o mais que pudermos, nos rumos das dimensões de formação do sujeito humano.

Isso pode ser encontrado na seguinte fala de PC: “*[...] eu estou em transição em Gestalt-Terapia, que a gente tem a especialização em Cognitivo-Comportamental, estou fazendo agora. Estou bem em transição do meu fazer [...]*”. A mesma questão também se evidencia em outra fala de uma psicóloga colaboradora:

[...] Que eu sou mais da Terapia Cognitivo-Comportamental. Então, eu tenho lá meu pé atrás, mas eu também vejo os benefícios que traz né? Então, a gente tá estudando a melhor forma, ao mesmo tempo eu gosto muito de trabalhar com grupos. Aí eu tô vendo o melhor referencial a buscar. Estou até disposta a mudar de abordagem [...] (PE).

Destarte, a orientação teórica configura um aspecto primordial na realização das atividades profissionais. Isto posto, o resultado da pesquisa mostra uma diversidade teórico-metodológica na prática das psicólogas da instituição, em diferença ao que vem sendo direcionado nos estudos contemporâneos da Psicologia Escolar/Educacional Crítica na Educação Superior.

Também compareceu como referências a orientações técnicas para o exercício profissional, tais como as Resoluções do CFP e outras legislações pertinentes. Na seguinte fala observa-se isso: *“Tem também o nosso código de ética e as legislações da nossa atuação profissional, que vira e mexe a gente tem que tá é procurando lá se atualizando, pra ver o que foi que mudou [...]”* (PE).

Outra questão presente na fala das psicólogas colaboradoras trata-se da institucionalização do trabalho na universidade. Essa situação destaca-se no trecho:

Aí faz um documento, esse documento é esquecido. Não é institucionalizado. Aí faz outro, aí faz outro, aí faz outro. Então, assim, a gente, esse processo é redundante. Ele gera cansaço e as demandas continuam chegando [...]. E eu não tenho nesse momento onde me pautar. E aí nesse caso eu vou fazer uma crítica séria: a UFMA tem muita dificuldade de colocar no papel o que que ela quer dos seus profissionais, e acho que isso tem uma função. Fica mais fácil pra ela contornar quando é necessário, mas pra gente, pro profissional, é um desgaste fenomenal (PG).

Percebe-se ainda que a ausência de uma institucionalização desse fazer profissional, em especial na AE, é acompanhado de práticas profissionais confusas e demandas de diversas ordens, em vários contextos de atuação da Psicologia na Educação Superior, conforme expresso abaixo:

[...] então, as demandas elas perpassam, que nos chegam desde RH, de gestão de pessoas, fazer avaliação se a pessoa pode ser transferida ou não pode. Ah! É acessibilidade, inclusão, avaliação e tudo mais de inclusão até as questões relacionadas à Assistência Estudantil [...] (PG).

Situação parecida foi encontrada em uma pesquisa sobre a atuação da(o) psicóloga(o) em uma universidade federal, em que foram percebidas múltiplas demandas, com intervenções em distintos campos da Psicologia, como Organizacional, Clínica e Social, acarretando desconforto pela quantidade, diversidades das demandas e capacidade resolutiva (SILVA, T., 2020). Corroborando, Almeida, Oliveira e Seixas (2021) afirmam como desafio da(o) psicóloga(o) que atua nas universidades federais a identificação do seu papel profissional.

Essa carência de institucionalização sugere que o fazer da psicóloga na Educação Superior da UFMA é construído a partir de sua identificação profissional, experiências e formações profissionais aglutinadas ao trabalho cotidiano no seu campo de lotação na instituição. Mazer e Melo-Silva (2010) explicam que a construção da identidade profissional reflete questões pessoais, de escolha da Psicologia como profissão, do significado de ser psicólogo, da formação acadêmica e profissional,

experiências profissionais e práticas, além da busca de atender às demandas que surgem na sociedade. Talvez isso justifique as diversas configurações dos Serviços de Psicologia em termos de definições, objetivos, composição e foco de trabalho na mesma universidade, apontando para uma diversidade de identidades profissionais na instituição, como expresso nas falas extraídas:

*[...] quando eu cheguei na UFMA eu fui atrás, que é que é pra fazer? E tal, eu era uma concursada, funcionária e eu ia me adequar. E aí foi aquilo que eu te disse tem? Não tem! A gente pode fazer, se quiser e tal [...]. (PG).
[...] da prática e ir vendo quais são as possibilidades ali por nós mesmos, porque apoio, orientação por parte instituição, não tem. (PD).*

A falta de institucionalização integra-se à desarticulação entre as psicólogas que atuam na UFMA. A respeito disso, PG menciona: “*E isso choca às vezes com a prática dos psicólogos de São Luís, que sempre são as nossas referências, né? [...] e isso é ruim, porque a gente não tem uma, a gente é um braço dessa instituição, mas não tem o fazer articulado [...].*

Outro ponto que contribui para esse quadro consiste na ambientação das servidoras psicólogas. Observa Silva, T. (2020), que as organizações públicas não realizam ambientação ou treinamento aos novos servidores, colocando sob as profissionais a responsabilidade pela aprendizagem organizacional, a qual ocorre em contato com setores, colegas e capacitação pessoal, viabilizadas em leituras de artigos, livros e/ou demais referências na área. Essa realidade também é compartilhada na UFMA, conforme observado na fala da psicóloga colaboradora:

Há uma dificuldade de ambientação na UFMA. Então, a gente vai aprendendo o que é enquanto tá nela, todos os dias e vai se pegando às vezes até de surpresa: Uau, olha tinha isso! Olha, a gente não deveria fazer. A gente deveria. Olha, tem outra diretriz, tem outra determinação (PG).

A ausência de institucionalização do trabalho da psicóloga nesse contexto também interfere na delimitação do campo de atuação. A respeito disso, observa-se:

[...] Aí eu coloquei Psicologia Escolar e Psicologia da Saúde. Mas, é como eu tô te dizendo, até a Psicologia da Saúde é um esforço e tal, porque é um fazer específico, mas não é um fazer que é determinado. A gente não pode dizer que isso é da UFMA, né? Porque da UFMA isso ainda tá, ainda não está claro. É um fazer do profissional. Não é uma coisa que é a UFMA prega isso [...]. (PG).

Para PG não há clareza sobre a natureza do trabalho na instituição, assim como diretrizes para o fazer da psicóloga na UFMA, o que também já foi resultado de pesquisa acerca da atuação de psicólogas(os) na Educação Superior (MOURA; FACCI, 2016). Nota-se expressamente essa questão na afirmação:

[...] mas, assim, essa falta de clareza nos papéis permite que haja uma sobrecarga, porque há uma duplicidade de papéis, porque não tem clareza ou uma falta de identidade, várias questões. Então, eu acho sim que é preciso se implicar, só que ninguém quer (PG).

Dessa forma, acredita-se que as psicólogas colaboradoras da AE buscam a delimitação do seu papel profissional, consoante a outras pesquisas na área (GOMES, 2020). Essa realidade demonstra-se complexa, considerando que os *campi* do interior, revelados como de maior lotação das psicólogas nesta pesquisa, recebem demandas de todas as Pró-reitorias em um único Serviço de Psicologia, acarretando dilemas na prática da psicóloga lotada nessas unidades da instituição. No entanto, no *campus* São Luís, o trabalho da psicóloga possui um carácter situado a partir da lotação em Pró-reitorias e setores específicos, constituindo um campo de atuação mais delimitado em termos de demandas, público-alvo e políticas institucionais na área da Educação Superior.

Sendo assim, na GP, os contornos das práticas profissionais parecem mais claros, sugerindo uma inserção nas diretrizes institucionais de atenção à saúde e de desenvolvimento profissional do servidor. E como explicado anteriormente, essa situação difere nas práticas das psicólogas da AE, principalmente das profissionais lotadas nos *campi* do interior.

Denota-se que essa busca por uma delimitação do fazer da(o) psicóloga(o) e do seu lugar no campo de atuação da educação é presente no contexto do Maranhão, conforme estudo de Galvão e Marinho-Araújo (2018, p. 233):

As informações mais recentes sinalizam uma necessária delimitação da função do psicólogo escolar tanto pelas instituições de ensino responsáveis pela formação profissional, como também pela categoria profissional. É importante que se definam claramente as possibilidades de trabalho do psicólogo na educação pública, em seus diferentes níveis e modalidades, com fundamento em um saber teórico-metodológico específico, amplamente disseminado pela literatura da área.

Desta feita, a delimitação do fazer profissional corresponde a um ponto essencial na atuação das(os) psicólogas(os) em diversas áreas da profissão. No

campo desta pesquisa, os resultados relacionam essa delimitação à formação, experiência e identificação profissional, sendo elementos que delinham essa atuação profissional na UFMA, o que será melhor detalhado na próxima seção.

5.4 Formação e identificação profissional com as áreas de especialidades da Psicologia

Peretta *et al.* (2020) consideram clara a importância de espaços de formação continuada para discutir ações, demandas e concepções teóricas que possam auxiliar um campo de atuação ainda recente. Percebe-se essa questão nas falas abaixo:

[...] preciso melhorar minha fundamentação teórica. Tenho que estudar. [...] quando entrei tinha uma capacitação aí... Eu fui [...] eu tive em São Luís e isso me ajudou foi muito [...] (PC).

Precisa de muita leitura, muita reflexão pra chegar até aqui. (PG).

Na próxima fala, a universidade é destacada como um espaço que oportuniza a formação profissional: *"[...] então, sou muito feliz no meu trabalho, é um ambiente que favorece o meu desenvolvimento profissional né? É que enfim, quero continuar, se Deus quiser, fazendo sempre o que for possível pra que meu trabalho seja bem feito [...]"* (PA).

Observa-se nas respostas dos questionários e no relato das entrevistas, um cenário de formação continuada diversificado em relação às áreas de especialidades da Psicologia, com maior presença da Psicologia da Saúde, seguido da Psicologia Escolar/Educacional. Assim, a formação e as experiências profissionais das psicólogas colaboradoras da UFMA imprimem os caminhos das práticas profissionais e a sua identificação com as áreas de especialidades da Psicologia na instituição.

A exemplo disso, Corrêa e Pulino (2017) descrevendo a composição de um Serviço de Psicologia de uma universidade pública, com profissionais em distintas áreas de formação em Psicologia (Organizacional, Social, Clínica e Escolar), notam discordâncias quanto à natureza do serviço e aos contornos das práticas psicológicas a serem desenvolvidas na instituição.

Considerando-se que a formação em Psicologia é baseada em DCN, organizada a partir de uma visão generalista e por competências básicas para atender à diversidade teórica e prática da profissão, entende-se que a formação graduada habilita as profissionais de Psicologia para o exercício profissional em vários campos

de atuação profissional (BRASIL, 2004b, 2011b, 2019c). Embora revestida dessa característica, podem ser selecionadas ênfases curriculares, focadas em determinadas áreas da Psicologia, não contemplando a oferta de estágios em todos os campos possíveis de atuação da Psicologia. Essa situação, acrescentada da forte representação social da Psicologia para a atuação clínica, pode acarretar “afunilamentos” em ênfases na perspectiva clínica, além de não ofertar na formação a pluralidade de áreas de atuação da profissão.

Há uma prevalência da literatura em indicar que a Psicologia atuante na Educação Superior se configura como uma Psicologia Escolar/Educacional, necessitando pautar-se em referências teórico-metodológicas da área.

A intervenção psicológica na Educação Superior deverá estar ancorada em uma perspectiva de atuação institucional, coletiva e relacional, exigindo práticas, saberes e conhecimentos coadunados à especificidade da ciência psicológica e à identidade profissional do psicólogo escolar (MARINHO-ARAÚJO, 2016, p. 209).

A respeito disso, encontra-se a seguinte reflexão: “[...] *mas, o que eu conheço das pessoas aqui, dos psicólogos daqui, do setor, é que ninguém tem esse conhecimento mesmo. E ninguém tem essa identificação. Nem só ter conhecimento, mas a questão também da identificação*” (PF). Em uma outra perspectiva, Marinho-Araújo (2015) defende a formação continuada na área da Psicologia Escolar/Educacional para as profissionais de Psicologia que atuam no contexto da Educação Superior. Partindo disso, observou-se, nas falas das psicólogas colaboradoras, referência à formação profissional no campo da educação, conforme explicitado na fala: “*Sei que têm alguns psicólogos escolares, mas por formação em Psicologia Escolar atuam em Psicologia Escolar/Educacional [...]*” (PF).

Nesse sentido, percebeu-se que as psicólogas colaboradoras da AE possuem identificação profissional com diversas áreas de especialidades da Psicologia. Outros estudos também apontam essa tendência de interlocução das áreas da Psicologia nesse contexto de atuação, em especial da POT, Psicologia Clínica, Psicopedagógica, Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia do Esporte (GOMES, 2020).

Uma das áreas identificadas na presente pesquisa consiste na Psicologia Escolar/Educacional, como percebido nas falas a seguir:

[...] aí então já me considero mais Psicologia Educacional mesmo escolar. Tenho mais essa consideração nesse sentido, já que eu não faço mais terapia

*realmente. Nossa! Aquele tratamento que eu já antigamente eu me atrevia a me aventurar [...] (PC).
Hum, Psicologia Educacional. Que eu vejo. (PA).*

Há também identificação com a área da Psicologia Clínica, como destacado na fala de PF: “[...] de tá mesmo voltada pra área clínica, de atendimento mesmo, de alunos. Então, eu me identifico muito [...]”. Em outra fala, observa-se a identificação com a área da Psicologia da Saúde:

É realmente a que eu estou, assim, os atendimentos individuais específicos. E tem a questão da prevenção à saúde que é muito importante [...]. Do aluno se perceber em situações já bem assim, que acho que eles nem têm noção, vão chegando a esse ponto de comprometimento da saúde mental e não têm noção do que [...]. Aí a gente vem, eu pelo menos me identifico nessa área, assim... de chegar e perceber esse comprometimento, e ver que a gente tem a possibilidade de tá contornando, digamos assim, esse fenômeno delicado desse aluno né? [...] (PB).

Na GP também se percebe uma identificação com a área da Psicologia da Saúde, conforme fala a seguir: “A nossa atividade, eu vejo que ela é muito mais voltada à Psicologia da Saúde né? Trabalhar com prevenção, promoção da saúde. Eu vejo mais dessa forma” (PE).

De acordo com Mazer e Melo-Silva (2010), a identidade da(o) psicóloga(o) deve estar em contínuo movimento, transformação e acompanhando as demandas da sociedade. Tendo em vista as contínuas mudanças da Educação Superior nos últimos anos, entende-se esse nível de ensino como um campo de atuação da Psicologia em constante busca pela construção da identidade profissional. Essa realidade na UFMA parece ser permeada de dilemas profissionais, o que pode ser justificado pela diversidade de formações e experiências profissionais das psicólogas, as especificidades da Educação Superior e o predomínio dos estudos teóricos na área da Psicologia Escolar/Educacional.

Nessa direção, os resultados da presente pesquisa mostram a Psicologia da Saúde como uma das principais áreas de identificação das psicólogas colaboradoras. Por sua vez, a Psicologia é reconhecida à luz da legislação como uma área da Saúde (BRASIL, 1997). Por outro lado, o espaço ocupado pelas profissionais consiste na Educação Superior, sendo um campo de atuação que envolve conhecimentos e práticas sobre os fenômenos educacionais. Além disso, as(os) psicólogas(os) que atuam nas universidades federais estão vinculadas ao MEC, e investidas em cargos técnico-administrativos em educação (BRASIL, 2005a, 2012d). Esse cenário

corroborar para um contexto de atuação aproximando da Psicologia Escolar/Educacional.

A convergência de áreas de atuação na Psicologia, no contexto da Educação Superior, requer uma análise complexa e crítica, uma vez que essa profissional precisa considerar os aspectos organizacionais, de saúde, educação, dentre outros. Assim, é necessário refletir acerca do lugar da(o) psicóloga(o) na Educação Superior à luz das pesquisas científicas na área, e legislações para esse campo de atuação profissional.

Com base na fala das psicólogas colaboradoras, observa-se uma identificação profissional na AE convergente para as áreas da Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia da Saúde e Psicologia Clínica, e na GP para a Psicologia da Saúde. Destarte, na caracterização sociodemográfica e profissional dessas profissionais encontra-se como principal entendimento desse espaço a partir das práticas a área da Psicologia da Saúde, seguida da Psicologia Escolar/Educacional. Esse cenário apresenta um contexto institucional com identificação profissional multifacetada em relação às áreas de especialidade da Psicologia (CFP, 2022).

5.5 Organização Institucional e o trabalho da psicóloga

Outro aspecto manifestado nas falas das psicólogas colaboradoras diz respeito à organização institucional. Estudos de Silva T. (2020) e Almeida, Oliveira e Seixas (2021) destacaram a falta de articulação e diálogo na prática profissional de psicólogas(os) em universidades federais. Do mesmo modo, revelou-se na fala de uma das psicólogas colaboradoras a falta de comunicação entre as unidades administrativas da universidade, o que pode gerar dificuldades na integração entre as profissionais de Psicologia na instituição. Percebe-se a questão na seguinte fala: “*E acho que os setores da UFMA, as Pró-reitorias, vamos pensar assim, elas precisavam se comunicar mais. A comunicação interna da UFMA ela é muito ruim [...]*”. (PG).

Há uma organização institucional no *campus* São Luís diferente dos *campi* do interior, favorecendo uma maior delimitação das demandas e práticas profissionais na capital em relação ao que acontece nas unidades administrativas do interior. Isso é percebido na fala:

[...] é porque aí em São Luís existem os setores. Eles estão separados. Então, o pessoal do RH, o pessoal do RH ele tá com RH [...]. Esse é o problema aqui. Aí, por exemplo, diretoria de acessibilidade, existe uma diretoria de acessibilidade. Se tem ou não psicólogo, não sei! Mas, o que importa é que o assunto é... ele debatido lá na diretoria de acessibilidade. Quando se trata de acessibilidade aqui eles trazem para a Assistência Estudantil, porque é a equipe multiprofissional (PG).

Além disso, a organização institucional sofre adaptações com mudanças na gestão universitária, o que interfere nas ênfases dos serviços de Psicologia e sinalizam para uma falta de institucionalização do trabalho da Psicologia na instituição, conforme percebido abaixo:

[...] Por que ela vem mudando durante uns anos, e quando eu cheguei aqui ela já foi várias coisas né? Já foi ambulatório, já foi sei lá Atenção à Saúde, não sei! Foram várias coisas! E agora, a gente tá trabalhando mais com essa linha de Divisão de Educação em Saúde. Já foi um Serviço Psicopedagógico, nunca teve nem pedagogo, nem, né? Não tem como ser um serviço Psicopedagógico, se não tem um psicopedagogo ou pedagogo aqui (PF).

Tal organização institucional também interfere nas questões de desempenho e aproveitamento das potencialidades das psicólogas na universidade, fato expresso na fala: *“[...] O que acontece, muitas vezes, é que a gente é mal aproveitado, eu acho na instituição”* (PF). Outro ponto é a verticalização de cargos de chefia, como se percebe na fala da psicóloga PB: *“Então, a UFMA, no caso os superiores, digamos assim a chefia, ela deixa bem à vontade, dar as diretrizes pra melhor atendimento [...]”*.

No excerto de PB percebe-se ainda o trabalho com foco em resultados, denotando características de um novo modelo de organização institucional, com repercussões no fazer da psicóloga na universidade: *“[...] Se os resultados estão sendo alcançados, qual a melhor forma de fazer, e a gente tá sempre em busca de alcançar os objetivos”* (PB).

Tais questões da falta de diálogo e integração entre as psicólogas, mudanças contínuas nos serviços de Psicologia, dificuldade em delimitar as práticas profissionais e institucionalizar o trabalho, denotam uma atuação profissional na UFMA marcada por diversidade de práticas e identificação profissional multifacetada em relação às áreas da Psicologia. Por conta disso, o campo de atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA revela-se no encontro com diferentes áreas da Psicologia, e não específica à Psicologia Escolar/Educacional, conforme sugerem os estudos teóricos já apresentados neste trabalho.

Considerando-se o perfil das psicólogas colaboradoras da presente pesquisa, com formação continuada e experiências profissionais anteriores à UFMA em várias áreas da Psicologia, acredita-se que a fala da psicóloga, no que concerne à falta de aproveitamento das potencialidades profissionais, condiz com a realidade institucional, não sendo direcionada às forças de trabalho em prol das melhores práticas na instituição, considerando ainda as diferentes áreas de atuação da Psicologia. Por outro lado, o novo momento institucional, inserido em um contexto político, social e econômico alinhado ao trabalho com foco em resultados, é preocupante para uma prática profissional que atua com a subjetividade, coletividade e necessidade da dimensão institucional.

5.6 Concepções e contribuições de atuação da Psicologia na Educação Superior

Para as psicólogas colaboradoras da AE, a concepção de atuação da Psicologia na Educação Superior perpassa pela saúde mental, qualidade de vida e educação. Constata-se isso nos fragmentos:

[...] eu vejo voltada assim da nossa atuação como contribuição realmente, assim, pra qualidade de vida, o bem-estar [...]. (PB).

[...] acho que é mais importante é a questão psicoeducativa mesmo de você, do aluno entender que a saúde mental é importante, do aluno entender que existem maneiras dele lidar com a vida dele, trabalhar suas questões, dele conseguir resolver as coisas realmente. (PC).

Algumas psicólogas esclarecem esse entendimento no aspecto educacional:

É dar melhor qualidade, qualificar o processo educativo, colaborando tanto com pessoas, mas também com os grupos para que essa comunidade acadêmica seja uma comunidade que aprenda, e uma comunidade que promova autonomia e saúde para pessoas. (PG).

Eu acho que nesse processo de adaptação, principalmente dos estudantes que estão ingressando [...]. (PD).

Ajudar na questão da aprendizagem também do aluno, no processo de aprendizagem do aluno. Então, acho que são várias contribuições que a Psicologia tem a dar na Educação Superior. [...]. Tá ali pra que o aluno, consiga ajudar esse aluno a permanecer na universidade, a concluir o seu curso. Então, acho olhar pra isso, pra esse lado humano. Contribuir também com o corpo docente também. Ajudar o corpo docente também com algumas atividades que seja necessário esse olhar da Psicologia (PA).

Continuando essa perspectiva ainda se observa a fala: “*Eu acho que o nosso olhar, ele é um olhar de cuidado, ele é um olhar é de defesa dos Direitos Humanos, e*

logo de defesa de uma Educação de qualidade e de respeito às subjetividades” (PG). Esse achado coaduna com uma concepção de contribuição na área da Psicologia Escolar/Educacional voltada para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, mas, sobretudo, para uma formação acadêmica e profissional com emancipação, autonomia, exercício político e criticidade (GOMES; MARINHO-ARAÚJO, 2021).

No âmbito da GP, observa-se a concepção de atuação da Psicologia na Educação Superior direcionada à saúde mental. Uma das psicólogas colaboradoras afirma: *“Então, eu vejo que a Psicologia com todo seu instrumental e as técnicas contribui de modo a acolher o sofrimento e a saúde mental tanto dos estudantes quanto dos servidores né?” (PE).*

Dessa forma, encontraram-se concepções de atuação da Psicologia na AE, envolvendo os campos da saúde e educação e, na GP, o campo da saúde. Essas distintas concepções sugerem uma atuação no encontro com mais de uma área de atuação da Psicologia, sendo possível a Psicologia Escolar/Educacional e a Psicologia da Saúde.

Em continuidade, as falas das psicólogas colaboradoras da AE revelam contribuições dos serviços de Psicologia da UFMA nos campos da saúde, educação ou simultâneos. Em relação à contribuição na saúde, tem-se:

Acho que o nosso setor tem esse foco maior, que é essa questão como eu falei de alcançar essa qualidade de vida dentro da vida acadêmica desse aluno. [...] contribuir nesse desenvolvimento acadêmico. É aumentando a visão de toda essa comunidade, da importância da saúde mental, como um todo, que eu acho que tem um pouco de deficiência né? (PB).

[...] com objetivo, enfim, da prevenção e favorecimento da saúde mental”. (PD).

O objetivo é cuidar da saúde mental dos alunos né? [...]. Então, assim, o papel é esse cuidar da saúde mental dos discentes né? (PA).

[...] É favorecer essas questões relacionadas à área da saúde. E voltando aqui pra saúde mental, é ajudar também nessa permanência desse aluno na graduação né? Facilitar esse processo aí de permanência desse aluno na graduação né? E oferecer esse suporte de saúde mental pra esses alunos que precisam. Que estão vivenciando algum sofrimento relacionado à graduação ou não (PF).

Essas concepções das psicólogas estão situadas na prevenção e promoção da saúde, o que também já foi identificado em outra pesquisa sobre a atuação de psicólogas(os) em IFES mineiras (GUERREIRO, 2018). Entendem Rodrigues *et al.* (2008), que essa visão é necessária para profissionais que atuam em instituições

educativas, prezando-se por uma perspectiva de promoção de saúde proativa, com vistas a propiciar o desenvolvimento humano e despertar competências.

A emergência dessa contribuição, a partir do campo da saúde na fala das psicólogas, justifica-se pela recorrência de demandas de saúde mental e práticas profissionais que buscam responder a esse campo de saber na instituição. Esse entendimento também é corroborado pelo resultado encontrado na presente pesquisa, da Psicologia da Saúde como uma das principais áreas que as profissionais acreditam estarem inseridas na UFMA, e uma das áreas da Psicologia com a qual possuem identificação profissional.

Quanto à contribuição do serviço de Psicologia no campo na educação, constata-se as seguintes falas:

Então, a gente faz, media os processos de aprendizagem, desenvolvimento humano na universidade [...] (PG).

[...] Porque a minha perspectiva de atuação, nosso planejamento [...] é de trabalhar na perspectiva da educação voltado muito pra área escolar. (PG).

Então, eu acho que a gente tem um trabalho que é meio, que tá aí contribuindo pra essa atividade fim, que é a educação desses alunos. (PF).

Tais entendimentos acerca dos serviços de Psicologia no campo da educação, justificam-se quando nos resultados desta pesquisa a Psicologia Escolar/Educacional também comparece como uma das áreas de identificação das psicólogas na instituição, sugerindo contribuições nesse campo de atuação, no encontro com essa área de especialidade da Psicologia.

Percebe-se também a contribuição dos serviços de Psicologia no encontro entre o campo da saúde e educação.

[...] a gente faz ações de promoção da saúde, de prevenção da saúde, e é nesse lugar que a gente acaba se encontrando com as outras práticas (PG). Eu sinto como da saúde, assim, nesse sentido pegando lá a PNAE. É... quando fala dessa atenção à saúde dentro da saúde tá a saúde mental, esse favorecimento. Então, eu acho que o trabalho é mais por aí. E que não deixa também de passar pelo escolar, educacional, né? Enfim, acho que nosso próprio grupo lá que tem o TAE, tem os pedagogos que a gente está sempre vendo essa questão, vendo e revendo né? Dessas práticas é da aprendizagem, um foco ali nas dificuldades acadêmicas. Acho que passa pelos dois. Mas eu tenho uma dificuldade em definir. Acho que pela minha fala dá para ver (PD).

Então, acho que nosso papel ali é um pouco de educação também, em relação à saúde mental também né? [...]. Porque muitas vezes nós somos os primeiros profissionais de saúde mental que eles têm acesso. Vários alunos nunca tinham ido ao psicólogo né? Fui a primeira psicóloga. Então, assim, acho importante esse papel realmente de acolher, de fazer com que eles vejam a importância de continuar procurando ajuda, caso seja necessário fazer um acompanhamento (PA).

Estudo realizado por Oliveira (2016), acerca da Psicologia na AE, destacou essa interface da saúde e educação nas práticas de psicólogas(os) na Educação Superior (OLIVEIRA, 2016). Observa-se também, em uma das falas das psicólogas, uma relação das demandas no campo da saúde e uma identificação profissional com o campo da educação, conforme destacado na seguinte fala:

[...] Por que o psicólogo escolar ele também tem um olhar pra saúde né? Então, a gente faz muitos projetos que dão visibilidade aos aspectos da saúde. É, enfim, mas o meu foco no trabalho é essa coisa, de educação e do desenvolvimento, que perpassa é claro à saúde, mas não é Psicologia da Saúde. Eu não vejo assim, né? [...] existem práticas educativas atualmente exercidas que são práticas educativas violentas. Então, é muito difícil, por exemplo, falar em saúde mental, vai lá e faz alguma coisa porque o fulano está com problema mental, quando a prática educativa que o aluno está submetido é de violência constante, sabe? (PG).

Vale mencionar que a Psicologia Escolar/Educacional, reconhecida por defender esse espaço como de atuação da(o) psicóloga(o) no campo educacional, ressalta ser possível essa interlocução da Psicologia, Saúde e Educação a partir do campo da saúde coletiva (SOUZA, 2020). Partindo dessa perspectiva, os conhecimentos psicológicos na interface Saúde e Educação, em uma visão crítica, agregam na melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem, do desenvolvimento humano, da promoção de saúde e da qualidade de vida em todos os atores da instituição. Apesar disso, as falas das psicólogas que atuam na AE apontam para as concepções da Psicologia e contribuições dos serviços de Psicologia relacionados ao campo da educação e da saúde.

Na GP, a psicóloga colaboradora relaciona a contribuição do serviço em que atua aos campos da saúde e educação. A seguir, pode-se perceber essa compreensão na seguinte fala:

Eu acredito que dessa forma que a promoção da saúde, a prevenção. Se a gente tivesse como fazer algo bem maior dentro da universidade. Se a gente tivesse... como é chegar mesmo a todos os servidores, conseguir uma mobilização bem legal, ter parceiros institucionais pra que esse servidor possa, como posso dizer... cuidar mesmo da própria saúde né? É se a gente pudesse ter espaços pra esse servidor participar de grupos terapêuticos né? Pudesse ter um espaço de fala né? Eu acho que isso poderia é contribuir muito mais dentro dessa perspectiva da Psicologia da saúde [...]. [...] de modo geral eu vejo que o nosso trabalho ele, nosso trabalho... mesmo ele sendo com o outro lado né, com o lado do docente, do técnico-administrativo, ele vai interferir no produto final, que é o saber que é repassado ao aluno né? Eu vejo dessa forma [...]. (PE).

As profissionais também verbalizaram a importância do trabalho da Psicologia para a Educação Superior:

Então, geralmente o que eu escuto é: não conseguiria passar por isso, se não fosse a Psicologia. Então, ouvir isso é muito gratificante, né? (PF). É a permanência pra que o estudante consiga ali ter um desenvolvimento acadêmico, que dê um êxito ao final do curso para o profissional que ele vai ser. Eu acho que é um diferencial. Eu acho que a gente conseguir acompanhar esse processo, esse percurso da formação, dando esse apoio, oferecendo esse espaço de escuta é importante e diferenciado demais assim (PD).

Tendo-se a Psicologia como uma área profissional importante na Educação Superior, observou-se que as concepções acerca dessa atuação e contribuição dos serviços de Psicologia, na AE e na GP, convergem para os campos da saúde, educação ou simultâneos. Diante desse cenário, torna-se importante que as(os) psicólogas(os) que atuam ou pretendem atuar nesse espaço institucional, compreendam o contexto da Educação Superior em uma perspectiva crítica e contextualizada à realidade social, com fins de mobilizar reflexões acerca das possibilidades de atuação para esta área (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Portanto, a partir das concepções e contribuições relatadas pelas psicólogas colaboradoras, percebe-se um contexto de trabalho permeado pelos campos da Saúde e/ou Educação. Esse delineamento indica um exercício profissional com possibilidades em diferentes áreas de especialidades da Psicologia, em especial da Psicologia Escolar/Educacional e da Psicologia da Saúde, revelando um caráter heterogêneo na atuação profissional da Psicologia na UFMA.

5.7 Trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento

Outra questão expressa nas falas das psicólogas colaboradoras, da AE e da GP, consiste no trabalho, pandemia e adoecimento. Observaram-se mudanças nas práticas profissionais por meio da realização do trabalho na modalidade *on-line* (CFP, 2018, 2020a). As falas seguintes demonstram:

Nosso fazer. Eu que dizia que nunca ia atender on-line na minha vida [...] e hoje faço muito on-line, sempre fiz on-line [...]. Então, eu fiquei na questão do atendimento como te falei. A gente teve um momento de uma grande explosão de atendimento, grande explosão no início. Aí agora deu mais uma normalizada [...]. (PC).

[...] por que eu nunca tinha atendido on-line até então né? Não era algo pra mim, que fazia parte do meu dia a dia, do meu exercício como psicóloga. [...]. É ficou comprometida no primeiro momento porque a gente teve que realizar os atendimentos on-line [...]. (PA).

É assim no que se refere a questão da promoção de saúde né, agora assim, no contexto da pandemia algumas coisas mudaram né [...]. (PE).

A fala da psicóloga abaixo também descreve essa nova experiência:

[...] A gente já utilizou de tudo um pouco, tentando se adequar a esta realidade. Então, a gente utilizou muita produção de conteúdo pra postar nas redes sociais, o que não é muito fácil né? Mas a gente tem tentado. Os atendimentos presenciais, mas a gente agora também tá fazendo atendimento on-line, remoto, uma nova metodologia (PG).

Assim, a pandemia pelo COVID-19 surgiu como um desafio para as psicólogas colaboradoras, demandando a necessidade de trabalhar com as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O trabalho desenvolvido envolve ações individuais *on-line*, como percebido na fala de PA:

Tinha a assistente administrativo [...], que ela recebia os pedidos dos alunos de atendimento e tudo. E aí a partir disso, dependendo do campus, ela encaminhava o aluno pro campus, pro psicólogo que estava lotado [...]. Agora, assim, tá mais complicado fazer esses encaminhamentos. Por causa da pandemia e tudo. Então, eu estou fazendo até mais atendimento com eles sabe? Então, às vezes antes era um, dois, três, às vezes eu coloco mais porque quando eu sinto que eles estão precisando mais desse atendimento [...]. (PA).

As psicólogas colaboradoras descrevem o procedimento desse atendimento:

[...] eu faço o contato com esses alunos, vejo a solicitação, tudo. Eu é que mando o e-mail marcando horário, marcando o dia né? E colocando todas as orientações, que ele precisa para fazer o atendimento dele on-line, na plataforma Google Meet [...]. (PF).

Então, assim, eu agora como é que tá acontecendo. Agora, é os alunos me procuram seja através do meu e-mail, seja através do meu telefone pessoal, WhatsApp [...]. E aí, eu marco com o aluno o dia e horário né? Tá acontecendo hoje pelo Google Meet. Então, eu combino com o aluno, eu sempre vejo quais os horários dos alunos [...]. Então, aí eu passo o link, mando pra eles e aí no dia e horário eu realizo o atendimento (PA).

Nesse contexto de trabalho, as profissionais também assinalam o desenvolvimento de ações coletivas *on-line*:

É pensando nisso, quando foi agora no começo desse ano, que teve a acolhida dos alunos, eu dei algumas dicas pra eles de ensino remoto. Através de um manual criado por psicólogos [...] eles criaram um manual muito interessante sobre orientações para o ensino remoto [...]. (PA).

[...] Teve uma época de lacuna, e aí a gente fez uma pesquisa pra ver como é que a pandemia estava impactando os estudantes, né? Que foi muito importante pra gente participar de reuniões, tanto com a gestão quanto com os professores, pra dizer como a situação como eles estavam, se era possível voltar, como não voltar [...]. (PG).

As demandas de saúde mental e acadêmica dos estudantes, e assédio moral em relação aos servidores, foram destacadas pelas psicólogas colaboradoras como específicas desse contexto pandêmico. A respeito disso, uma das psicólogas menciona: *“E com a pandemia a gente viu isso, o quanto que estourou, o quanto tudo foi evidenciado né? Estava ali os estudantes conseguindo lidar, nesse momento, agora, meio que estourou. É tanto que a demanda aumentou bastante”.* (PD).

As palavras de PB, PF e PC expressam essa demanda na saúde mental:

Assim, a questão da ansiedade dos alunos, depressão. Até agora do caso da própria questão da COVID, que levou à restrição social e tudo [...]. (PB).

[...] então, pra amenizar mesmo esses impactos e trabalhar isso, essas dificuldades que os alunos têm né? De não poderem ir pra aula né? De tá assistindo aula on-line né? De tá muito tempo em casa, questão de ansiedade, essas coisas [...]. Eu tive algumas pessoas que procuraram atendimento porque perderam outras pessoas. Então, é o quanto isso ajudou também elas a passarem por esse momento de luto, de uma forma mais apropriada, né? De trabalhar esse luto. De sair dessa questão também da ansiedade que eu acho que eles apresentaram muito né? Nesse período dessa dificuldade de fazer as coisas. Da questão do pensar demais, do ficar paralisado (PF).

Na pandemia encheu de pessoas doentes mesmo. Eu encaminhei muita gente pro CAPS, muita gente, muita gente, que já tinha me procurado [...] tive que encaminhar mesmo porque não saía de casa. Aconteceu muito isso. Alguns casos que eram mais simples ficaram muito graves, nesse sentido [...]. (PC).

Outra psicóloga colaboradora relata demandas na esfera acadêmica, como percebido no próximo excerto:

E mais uma questão que eles traziam, que é a questão do ensino remoto, que antes não existia né? Essa queixa eles não falavam antes. Então, eles também traziam essa queixa do ensino remoto, inclusive, como uma dificuldade. Mais uma dificuldade pra dar conta né? Além de tantas dificuldades que eles já têm com relação à universidade, à permanência ou não universidade. Aí mais essa aí também né? (PA).

PE retrata em sua fala uma demanda específica nesse período, na GP: *“[...] a gente recebe muito questão de assédio moral né. É uma demanda que tem surgido ultimamente. É cada vez mais recorrente, inclusive, nesse contexto da pandemia também a gente continua recebendo”.* Apreende-se que a pandemia trouxe uma

diversidade de demandas para o serviço de Psicologia nas IES do País, configurando como uma oportunidade para ressignificar o papel da Psicologia na educação.

As profissionais também destacaram dificuldades no trabalho durante a pandemia. PC expõe isso nas seguintes falas:

[...] com a pandemia mudou muito. A gente ficou bem afastado mesmo. Antes da pandemia, a gente sabia praticamente tudo que acontecia, como se fosse uma escola pra gente [...]. E nossas coisas pontuais on-line que começou a ficar sem público. [...] eu fiquei foi doente. Eu adoeci nesse período e não tinha pra onde encaminhar. Não tinha pra quem encaminhar, estava tudo fechado. Foi terrível [...]. (PC).

As psicólogas PG e PD também compartilham essa experiência ao citar:

É sofrimento dos trabalhadores, também estão todos na verdade, uma exaustão, exaustão pandêmica. Talvez, exaustão, uma exaustão que eu nunca tinha visto, e aí envolve tanto os alunos quanto os professores, tá todo mundo e técnicos. (PG).

Acho que precisei desse tempo né? Fui pra análise. Fui ali pra ver como eu ia ficar realmente bem pra conseguir escutar alguém. (PD).

Essa realidade é corroborada com o panorama encontrado na pesquisa de Caurin *et al.* (2021), sobre os impactos da pandemia em profissionais de Psicologia atuantes na linha de frente, que registraram sintomas de estresse, ansiedade, depressão e abuso de substâncias, sendo destacada a necessidade e atenção ao cuidado efetivo e humanizado dessas profissionais para o desenvolvimento do trabalho com qualidade. Além disso, como percebido nas falas das psicólogas colaboradoras, o aumento na demanda por apoio psicológico, diversidade dessas demandas e necessidade de adaptação das psicólogas ao modelo de atuação *on-line* podem ter contribuído para essa situação no contexto da UFMA.

Apesar disso, é reconhecida a importância desse trabalho na pandemia, conforme o trecho seguinte:

Eu vi assim, o quanto, o quanto de relato. Como foi um diferencial, o quanto os estudantes eles conseguiram né também caminhar, também é se adaptar mais a esse novo contexto. Então, assim, nesse sentido do apoio e da escuta, importantíssimo né? (PD).

Também foi evidenciado pelas psicólogas colaboradoras, como aspecto importante, o apoio institucional na organização dos atendimentos *on-line*. Nesse sentido, encontram-se as seguintes falas:

No começo foi estranho, mas graças a Deus a gente começou essa proposta junto com todos os psicólogos naquele projeto, é da Proaes da UFMA, né? Então, foi uma coisa muito coletiva, e isso nos ajudou a ficar mais tranquilas né? (PG).

Assim, no primeiro momento a UFMA deu amparo pra gente. Que foi muito importante, que foi a questão de criar uma sistematização dos atendimentos junto com a Proaes e tudo né? E nós fomos orientados como a gente poderia fazer essa prática [...]. (PA).

As práticas profissionais, durante a pandemia, sofreram mudanças, sendo relatado por psicólogas colaboradoras da AE, dos *campi* do interior, o desenvolvimento de ações individuais e algumas ações coletivas, e no *campus* São Luís o predomínio de ações individuais por meio de atendimentos *on-line*. De forma geral, as falas das profissionais mostram uma ênfase em ações individualizadas *on-line* na perspectiva clínico-terapêutica, em detrimento de ações coletivas *on-line* durante o contexto pandêmico. Também se destaca a questão do adoecimento profissional, aspecto considerado contemporâneo e importante na análise da organização institucional, e seus impactos no trabalho das psicólogas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a atuação da Psicologia na Educação Superior, tendo como campo de pesquisa empírica a UFMA. Partindo-se desse contexto, considera-se que os objetivos pretendidos foram alcançados, pois foi possível caracterizar os serviços de Psicologia da Educação Superior na universidade, identificar as concepções de atuação profissional e práticas desenvolvidas por psicólogas(os) nesta modalidade de ensino na IES, e analisar possíveis relações entre a atuação dessas(es) profissionais com a Psicologia Escolar/Educacional e demais especialidades da Psicologia.

A construção do caminho para apreender a experiência de atuação da Psicologia na UFMA partiu da premissa de compreendê-la nas vozes das próprias psicólogas, que vivenciam cotidianamente esse espaço institucional de trabalho, o que revelou uma realidade singular de atuação das psicólogas da UFMA, ainda que se assemelhe a outros estudos já realizados.

Para tanto, “navegou-se” sobre os saberes construídos através de uma revisão de literatura e análise de documentos (resoluções, legislações, portarias e outros), que resultaram na produção dos dois capítulos com algumas seções e subseções, que comentam sobre a relação Psicologia e Educação Superior, e a Psicologia nas universidades federais. Esse panorama geral proporcionou apropriação da temática, em âmbito nacional e regional, emergindo reflexões acerca da atuação da Psicologia da Educação Superior para o contexto específico da UFMA.

O recorte permitiu identificar que os estudos acerca da atuação da Psicologia na Educação Superior convergem majoritariamente para a área da Psicologia Escolar/Educacional Crítica. No entanto, encontraram-se estudos que discutem esse contexto de atuação profissional a partir da área da POT. Observou-se, ainda, que a presença da Psicologia nas universidades fortaleceu-se nos últimos movimentos de expansão e democratização na Educação Superior, sendo a inserção profissional via concursos públicos, em cargos de TAE e pautada em descrição de cargo generalista, com possibilidades de atuação em diversos campos de trabalho e distintas políticas, programas, ações e serviços institucionais.

O percurso metodológico escolhido foi a ATD, que possui como referência a fenomenologia para o olhar investigativo e a análise dos dados, partindo do movimento de emergir a essência do fenômeno estudado e o exercício de colocar

entre parênteses informações pré-concebidas sobre o objeto de estudo. Essa alternativa metodológica foi favorável na presente pesquisa, pois permitiu compreender a atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA a partir de entrevistas com as profissionais que vivenciam essa experiência profissional na universidade.

As informações obtidas apontam para o seguinte panorama sociodemográfico e profissional: gênero feminino; formação graduada e experiência na profissão mesclada entre mais recente e com maior tempo na área; formação graduada em IES públicas e privadas; prevalência da qualificação na modalidade de especialização e experiências profissionais anteriores à UFMA em diversas áreas da Psicologia; inserção profissional recente na UFMA; lotação na GP e predomínio na AE, com marcante presença das profissionais na última área, nos *campi* do interior; relação das práticas profissionais com as diversas áreas de especialidades da Psicologia, de forma mais expressiva com a área da Psicologia da Saúde, seguida da Psicologia Escolar/Educacional; e ausência dessas profissionais em cargos de chefia/gestão.

Conforme um dos objetivos traçados na presente pesquisa, os serviços de Psicologia na Educação Superior da UFMA apresentam: psicólogas fazendo parte de equipes de trabalho compostas por diversas áreas de conhecimento, classificadas na presente pesquisa em equipes de trabalho da AE (Social, Educacional e/ou Saúde), e equipes de trabalho da GP (Social e Saúde); oferta dos serviços de Psicologia na AE voltados principalmente para os cursos de graduação e público-alvo os alunos, e de forma menos expressiva junto aos alunos, professores e coordenadores de curso; serviços de Psicologia da GP voltados aos servidores, sendo o público-alvo os técnicos-administrativos, professores e coordenadores de cursos; parcela significativa de profissionais com espaço físico para o serviço de Psicologia e alguns sem local para realizar o seu trabalho e os serviços de Psicologia situados na Política de AE e na Política de GP.

Ao “mergulhar” na experiência da UFMA, a partir da abordagem com as psicólogas que atuam nos diversos *campi* e contextos de trabalho, buscou-se contemplar a diversidade de possibilidades de atuação na IES.

Os relatos foram protagonistas desse processo e favoreceram a emergência de cinco categorias para análise: 1) práticas profissionais nos campos de atuação da AE e GP; 2) formação e identificação profissional com as áreas de especialidades da Psicologia; 3) organização institucional e o trabalho da psicóloga; 4) concepções e

contribuições de atuação da Psicologia na Educação Superior, e; 5) trabalho da psicóloga, pandemia e adoecimento. Portanto, os resultados deste trabalho revelam as compreensões das psicólogas colaboradoras, não sendo uma determinação institucional do fazer profissional da Psicologia na UFMA.

Como resultado, encontraram-se psicólogas atuando na AE e na GP. As práticas psicológicas na AE comparecem no *campus* São Luís e nos *campi* do interior, sendo este último predominante entre as psicólogas colaboradoras da pesquisa. Essa área de trabalho encontra-se direcionada predominantemente aos estudantes. Já as práticas psicológicas voltadas à GP, apresentam-se somente no *campus* São Luís, e direcionada aos servidores. A pesquisa constatou outras práticas profissionais distintas entre os *campi* do interior e o *campus* São Luís.

Nos *campi* do interior, o trabalho com a AE indica uma combinação de práticas tradicionais e emergentes, com ações individuais e coletivas junto aos estudantes. As ações individuais desdobram-se em atendimento individual e encaminhamento interinstitucional. Já as ações coletivas envolvem desenvolvimento de projetos, orientação familiar, eventos culturais, oficinas, palestras, campanhas de datas sazonais, além de intervenções específicas no acompanhamento das residências universitárias, o que corrobora com a fundamentação apresentada no primeiro capítulo deste trabalho (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010).

Constataram-se algumas ações coletivas e institucionais, tais como: formação docente, elaboração de pesquisas de perfil dos alunos, acolhimento de calouros, apoio ao processo ensino-aprendizagem, apoio aos coordenadores de cursos, orientação aos docentes, participação em reuniões de gestão, colegiados, Centros Acadêmicos e participação nas políticas institucionais. O cenário é indicativo de intervenções na dimensão institucional e coletiva, em consonância aos estudos contemporâneos da Psicologia Escolar/Educacional para a Educação Superior (MARINHO-ARAÚJO, 2015). Contudo, essas práticas profissionais compõem-se de ações pontuais, não sendo um modelo de atuação profissional consolidado no exercício profissional das psicólogas na instituição. Na AE, do *campus* São Luís, prevalecem ações individuais de atendimento aos discentes, aproximadas de uma perspectiva clínica-terapêutica, sugerindo práticas profissionais tradicionais, conforme mencionado no primeiro capítulo deste trabalho (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010).

Na GP, no *campus* São Luís, revelam-se práticas tradicionais e emergentes, com ações individuais e coletivas, abrangendo os servidores da instituição. Tais ações

desdobram-se em escuta psicológica dos servidores, prevenção e promoção da saúde, entrevista de perfil profissional, colaboração em perícia médica, saúde do trabalhador, readaptação de servidores, eventos (palestras, oficinas e roda de conversa) e mediação de conflitos. Esse cenário sugere a combinação de práticas, conforme tendência dos estudos da POT.

As práticas das psicólogas colaboradoras na AE e GP revelaram, de forma geral: pluralidade de demandas; encaminhamentos internos e externos; atividades administrativas, diversos instrumentos de trabalho; busca ativa; encaminhamento interno por parte de docentes e coordenadores; trabalho em equipe; dificuldades; desafios; mudanças profissionais; contextos e possibilidade de trabalho para a Psicologia na UFMA; diversas orientações teóricas; orientações técnicas na Psicologia; orientações institucionais ausentes ou segmentadas; e ausência de institucionalização do trabalho da psicóloga na instituição.

Evidenciaram-se, ainda, mudanças no trabalho das psicólogas no período da pandemia. Na AE, no *campus* São Luís, predominam ações individuais por meio de atendimentos *on-line*. Nos *campi* do interior, observaram-se ações individuais e algumas coletivas na modalidade *on-line*. Esse cenário sugere uma tendência para ações individualizadas *on-line* na perspectiva clínica-terapêutica em desfavor de ações coletivas *on-line*. Este período mostra-se marcado por demandas específicas, além de dificuldades no trabalho, reconhecimento da importância do trabalho da Psicologia e adoecimento profissional.

O contexto organizacional das psicólogas colaboradoras apresenta-se com dificuldade na comunicação entre a instituição e as profissionais, diferença na organização entre o *campus* São Luís e os *campi* do interior, onde existem contínuas mudanças de gestão e um novo modelo de trabalho com foco em resultados. Tal situação interfere na integração das psicólogas, nas demandas e nas práticas profissionais, gerando dificuldades em aproveitar as competências técnicas e profissionais, dentre outras. As concepções de atuação da Psicologia e dos Serviços em que atuam as profissionais da AE e da GP, relacionam-se com os campos da educação e/ou saúde, contribuindo com os estudantes e servidores, respectivamente. Esse achado sugere uma mescla de concepções e contribuições da Psicologia para o contexto da Educação da UFMA.

Os resultados destacam a formação continuada das psicólogas como importante, ocorrendo em várias áreas da profissão, que somadas às experiências

profissionais e à identificação profissional em relação às áreas de atuação da Psicologia, traçam os caminhos das práticas profissionais no contexto da UFMA.

As psicólogas colaboradoras da AE sugerem uma identificação profissional convergente para as áreas da Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia Clínica e Psicologia da Saúde. Na GP, constata-se uma identificação com a Psicologia da Saúde. Convém ressaltar que na caracterização sociodemográfica e profissional, a Psicologia da Saúde, Psicologia Escolar/Educacional, POT e Psicologia Clínica foram reconhecidas pelas psicólogas como as áreas de atuação que estariam inseridas e realizando suas atividades. Nesse quadro, as principais áreas de práticas citadas foram a Psicologia da Saúde, seguida da Psicologia Escolar/Educacional. Essa realidade apresenta um contexto de trabalho na UFMA com uma identificação profissional multifacetada em relação às áreas de especialidades da Psicologia (CFP, 2022).

Considerando esse panorama institucional e de fenômenos relatados, apresentam-se como sugestão alguns pontos para análise, com fins de subsidiar políticas institucionais atuais ou futuras, na área de atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA, a saber:

1) Considerando uma atuação profissional significativa das psicólogas da UFMA na AE, nos *campi* do interior, sugere-se uma maior articulação da Proaes com essas psicólogas, para delimitar e institucionalizar os serviços de Psicologia neste campo de atuação na universidade;

2) Considerando a atuação na GP, e reconhecendo-a como um espaço configurado em referências técnicas para a execução do trabalho no âmbito da política de atenção à saúde do servidor e do desenvolvimento organizacional e do trabalho, sugere-se o fortalecimento das ações da Psicologia na Progep, no *campus* São Luís, e sua extensão para os *campi* do interior. Para tanto, é imprescindível o aumento de profissionais de Psicologia neste campo de atuação na universidade;

3) Levando-se em conta a expansão de cursos e matrículas nos últimos anos, decorrente da adesão da UFMA ao Reuni, Políticas de Ações Afirmativas e inclusão social, acompanhadas da necessidade de ampliação das ações da Psicologia e da inexistência de psicólogas em alguns *campi*, Centro, Pró-reitorias e setores da universidade, indica-se a ampliação do quadro de profissionais de Psicologia no *campus* São Luís, e sua inserção profissional nos *campi* de São Bernardo, Bacabal e Balsas;

4) Atentando para a ausência de orientações institucionais gerais voltadas para a atuação profissional da Psicologia na UFMA, sugere-se a construção e regulamentação de uma proposta de trabalho com diretrizes institucionais para os serviços de Psicologia da UFMA. Sugere-se, ainda, a elaboração de planos de trabalho por parte das psicólogas alinhados à missão, visão e metas do PDI da UFMA, a depender também das especificidades dos respectivos campos e contextos de atuação, *campi* e setores de trabalho da psicóloga na universidade;

5) Percebendo como proeminente a questão da saúde mental de alunos e servidores como demandas evidenciadas pela pandemia por COVID-19, sugere-se a inclusão das psicólogas em Comitês, Comissões e/ou Planos institucionais acerca da saúde mental na universidade. Além disso, a existência de indicativos de adoecimento laboral na categoria faz pertinente uma atenção à saúde mental das psicólogas que atuam na instituição, fomentado pela inclusão dessas profissionais em ações, projetos, programas e serviços de saúde e QVT via GP;

6) Dada a ausência de psicólogas colaboradoras em cargos de chefia/gestão, e tendo em vista a diversidade de contribuições da Psicologia para o contexto das IES, sugere-se uma maior participação dessas profissionais na gestão administrativa da UFMA, participando de instâncias representativas (Colegiados, Conselhos, Comissões e afins) responsáveis pelas tomadas de decisões universitárias, o que propicia o engajamento político da categoria no planejamento, elaboração e execução das políticas institucionais;

7) Em virtude da pluralidade do contexto institucional de trabalho das psicólogas na UFMA, e as contínuas mudanças atinentes à Educação Superior das universidades federais, sugere-se o incentivo e participação das profissionais de Psicologia nas políticas institucionais de capacitação e qualificação de pessoal, em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Considera-se importante a oferta de cursos de capacitação e aperfeiçoamento alinhados às demandas de trabalho dessas profissionais na instituição. Propõe-se ainda o incentivo para participação em grupos de estudos e eventos científicos, especialmente em encontros nacionais das universidades federais;

8) Tendo em vista as diversas possibilidades de áreas de atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA, além das demandas ilustradas, acredita-se ser importante a proposição de Editais de concursos para as áreas finalísticas do trabalho a ser desempenhado pelas profissionais de Psicologia, favorecendo a

contratação por área de atuação específica. Torna-se relevante também a abrangência de temáticas que considerem os possíveis campo de atuação e contextos de trabalho da psicóloga na universidade;

9) Levando em conta a ausência de espaços físicos para a realização do trabalho em alguns serviços de Psicologia, sugere-se a implantação e/ou adequação de estrutura física para os serviços de Psicologia, uma vez que as práticas psicológicas possuem aspectos éticos de sigilo e privacidade inerentes ao cotidiano profissional;

10) Identifica-se a necessidade de uma maior articulação entre as psicólogas da UFMA, por meio da promoção de reuniões, encontros, elaboração de pesquisas e espaços de partilha de experiências, que propiciem a troca de saberes e fazeres e contribuam para a integração e engajamento profissional na instituição;

11) Faz-se importante a divulgação dos serviços, ações e/ou projetos da Psicologia na Educação Superior da UFMA nas mídias sociais ou em outros meios de comunicação, contribuindo para evidenciar o trabalho realizado por psicólogas na instituição, assim como seu papel e contribuição para toda a comunidade universitária;

12) Finaliza-se sugerindo o incremento de concepções e práticas profissionais baseadas em perspectivas críticas, no compromisso social e político, na defesa dos direitos humanos e na diversidade das subjetividades. Essa ideia aproxima-se das demandas contemporâneas da Educação Superior nas universidades federais e de sua função educativa como instrumento de formação humana e cidadã. É uma maneira de dizer que a Psicologia, enquanto campo de atuação profissional, tem potência para mobilizar, provocar e transformar mediante ações, serviços, programas e projetos, que efetivamente contribuam para uma educação de qualidade e inclusiva no estado do Maranhão.

Diante do exposto, a presente pesquisa analisou a atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA a partir das experiências das próprias psicólogas da instituição. O trajeto propiciou conhecer a inserção e o exercício profissional, indicando que não se restringe à área da Psicologia Escolar/Educacional, mas abrange as diferentes áreas da Psicologia, em especial a POT, Psicologia da Saúde, Psicologia Clínica e Psicologia Escolar/Educacional. Os resultados indicam que embora exista uma atuação em Psicologia prevista para a Educação Superior, conforme estudos teóricos já citados, é possível que demandas, serviços e/ou programas, além da formação e identificação profissional, direcionem a atuação em

outras áreas da Psicologia, o que sinaliza para uma atuação das psicólogas da UFMA diversificada em relação às áreas de especialidade da Psicologia.

Nessa realidade, torna-se importante a formação continuada, o conhecimento e o diálogo com as diferentes áreas da Psicologia, considerando ainda as demandas institucionais e as pesquisas científicas da Psicologia na Educação Superior. Também é relevante a busca pela delimitação desse espaço de atuação por meio de normativas, editais específicos quanto às áreas de especialidade na profissão, posicionamento político das profissionais e definição das atribuições dos setores no âmbito da instituição.

Além disso, é pertinente refletir sobre o lugar desse fazer psicológico, não perdendo de vista a Educação Superior como o contexto de trabalho. Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar/Educacional Crítica reafirma-se como uma via de pesquisa, produção de conhecimento e prática profissional para as psicólogas que atuam ou pretendem atuar na Educação Superior, conforme estudos citados ao longo deste trabalho. É um caminho a ser traçado, e cabe às profissionais que atuam na instituição o papel de analisar criticamente e em coletivo o seu campo de atuação profissional.

A ATD como recurso metodológico, configurou-se como um desafio, tendo em vista ser uma estratégia pouco usual em pesquisas qualitativas em Psicologia. No entanto, demonstrou-se como caminho possível neste trabalho, sinalizando ainda como uma possibilidade para o desenvolvimento de pesquisas na área da Psicologia.

Apesar disso, deparou-se com a limitação da não abrangência de todos os contextos de trabalho das psicólogas na Educação Superior da UFMA. Quando se analisa o quantitativo geral de psicólogas na UFMA, observa-se a necessidade de ponderação dos resultados obtidos na presente pesquisa. Por outro lado, quando se considera a natureza qualitativa da pesquisa, e o número de 14 psicólogas atuantes na Educação Superior da UFMA, acredita-se que o estudo oferece um panorama acerca dessa atuação profissional, ainda que não tenha alcançado a totalidade das psicólogas da instituição.

Portanto, percebe-se a necessidade de mais pesquisas científicas sobre a atuação da Psicologia em IES públicas e privadas. Destaca-se essa demanda entre as universidades federais, sugerindo-se para os futuros estudos: 1) pesquisas na área da Psicologia Escolar/Educacional, reconhecidamente a área que mais vem discutindo e propondo formas de atuação para a Psicologia na Educação Superior; 2)

estudos que ampliem e/ou aprofundem a atuação da Psicologia na AE da Educação Superior; 3) estudos contemplando outras áreas de atuação da Psicologia, além de ações, programas e políticas governamentais, tais como: GP, Extensão, Responsabilidade Social, Acessibilidade, Pós-graduação, Políticas de Ações Afirmativas, dentre outras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R.; OLIVEIRA, I. F.; SEIXAS, P. S. Formação acadêmica e prática profissional dos psicólogos que trabalham nas universidades federais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 41, n. e220014, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/T4dH5ks3cd3j8WKkqccc8nn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- ALVES, V. S. Da. **Delineando as fronteiras da Psicologia no Instituto Federal do Maranhão: uma análise das vivências das(os) psicólogas(os)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2860/2/Vanessa%20da%20Silva%20Alves.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- AMARAL, A. E. V. *et al.* Serviços de Psicologia em clínicas-escola: Revisão de literatura. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 136, p. 37-52, Jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n136/v62n136a05.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: reflexão e crítica**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 196-199, Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fsyKnWZcGR78wdVGNVscVFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, Abr./Jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/XLzgL8vX67XRNsb83MLk7mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: Uma análise histórica. *In*: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (org.). **Psicologia e Educação**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-27.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, Jul./Dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- ARAÚJO, M. A. P. Conhecendo a Psicologia no Maranhão. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, Jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v5n1/v5n1a10.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES. Plano Nacional de Assistência Estudantil. **Andifes**, 2007/2008. 20p. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp->

content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jQhnhjsj8gZLFSXRPMTCh7mc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BARIANI, I. C. D. *et al.* Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: análise da produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 17-27, Jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PZ9N9pzx3QLzPrht4pcbvJz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24. jan. 2022.

BASTOS, A. V. B. *et al.* Compromisso social e ético: desafios para a atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho. **O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia**, v. 1, p. 25-52, 2013. Disponível em: https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01ccc.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

BECKMAN, M. V. R. *et al.* O psicólogo escolar promovendo o processo do aprender de alunos universitários. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; DUGANANI, L. A. C. (org.). **Psicologia Escolar na Educação Superior**. Campinas: Editora Alínea, 2021. p. 121-136.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 111-122, Jan./Mar. 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/frF3kLngpgngmdYjJpGBztn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: Construindo possibilidades diferenciadas de atuação. *In*: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras**. Campinas: Editora Alínea, 2011b. p. 193-214.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: uma proposta de atuação. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Editora Alínea, 2014. p. 277-296.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33-46, Mar. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v67n2/04.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BLEGER, J. **Psico-Higiene e Psicologia institucional**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 543-549, Set./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/FY4SFtWPcDrkKbxCyJwQkKL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei Nº 421, de 11 de maio de 1938**. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de Ensino Superior. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-421-11-maio-1938-350759-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/15/2016/12/Lei-4119_1962.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade do Maranhão e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5152-21-outubro-1966-367885-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8112cons.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 2018, de 06 de março de 1997**. Reconhece como profissionais de saúde de nível superior as seguintes categorias. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 1997. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218_06_03_1997.html. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 nov. 2005b. Assunto: Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação. Disponível em: http://www.portaldap.ufrn.br/arq/tabelas/descricao_cargos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009**. Institui o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal – SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6833.htm. Acesso em: 23 de mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa nº 03 de 07 de maio 2010**. Estabelece orientações básicas sobre a Norma Operacional de Saúde do Servidor – NOSS aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC, com o objetivo de definir diretrizes gerais para implementação das ações de vigilância aos ambientes e processos de trabalho e promoção à saúde do servidor. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: <http://www.saude.ufu.br/sites/saude.ufu.br/files/Portaria-Normativa-03.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, 2012a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 5.96, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 3 de 25 de março de 2013.** Institui as diretrizes gerais de promoção da saúde do servidor público federal, que visam orientar os órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/progep/files/2013/03/Portaria-Normativa-SEGEP-MPOG-No-3-2013.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU-2013.** [s. l.]: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013.** Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12871-22-outubro-2013-777279-norma-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com

deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, 2016b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Manual de Perícia Oficial em Saúde do Servidor Público Federal**. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2017c. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/afogados/gestao-de-pessoas/manual-de-pericia-oficial-em-saude-do-servidor-publico-federal-3a-edicao-ano-2017.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer técnico nº 1071/2019**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a

Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 24 fev. 2021. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Minuta de atualização do Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão**. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jan. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/minuta-de-atualizacao-do-regimento-geral-da-universidade-federal-do-maranhao>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. A. Responsabilidade Social na Educação Superior: contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 133-140, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XkXhhgRHwH5kKScVZg4jHkF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CAMPUS IMPERATRIZ. **Universidade Federal do Maranhão**. Imperatriz, MA: UFMA, 2022. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUnidade/imperatriz/index.jsf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CAMPUS PINHEIRO. **Universidade Federal do Maranhão**. Pinheiro, MA: UFMA, 2022. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUnidade/pinheiro/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CARASSINI, A. *et al.* Psicologia Escolar no Ensino Superior Federal: análise de publicações. *In*: SILVA, S. M. C.; LEAL GONZALEZ, Z. F. R.; FACCI, M. G. D. (org.). **A Psicologia Escolar e o Ensino Superior**: debates contemporâneos. Curitiba: CRV, 2020. p. 263–278.

CAURIN, N. B. *et al.* Impactos da pandemia da Covid-19 em profissionais de Psicologia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 10, n. 4, p. e33610414140, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14140/12771>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília, DF: Inep, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia**

Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, Mai./Ago. 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 jan. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. 20 p. Disponível em:

<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>.

Acesso em: 23 mar. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola**. Brasília, DF: CFP, 2013. 23 p. Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf>.

Acesso em: 23 jan. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Resolução nº 11, de 11 de maio de 2018**. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP nº 11/2012. Brasília, DF: CFP, 2018. Disponível em:

<https://e-psi.cfp.org.br/resolucao-cfp-no-11-2018/>.

Acesso em: 25 jan. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Resolução nº 4, de 26 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de tecnologia da informação e da comunicação durante a pandemia do Covid-19. Brasília, DF: CFP, 2020a. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/resolucao-CFP-004-2020-03-26.pdf>.

Acesso em: 25 jan. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Parecer do CNE que aprova as DCNs da Psicologia aguarda homologação do MEC**. Brasília, DF, 11 fev. 2020b. Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/parecer-do-cne-que-aprova-as-dcns-da-psicologia-aguarda-homologacao-do-mec/>.

Acesso em: 31 dez. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Resolução CFP Nº 3/2022**.

Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007, nº 3, de 5 de fevereiro de 2016, e nº 8, de 25 de abril de 2019. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2022. 15 p. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-16-de-marco-de-2022-386760566>.

Acesso em: 08 jun. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SÃO PAULO – CRP SP.

Recomendações aos Serviço-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo – compromisso ético para a formação de psicólogos. São Paulo: CRP SP, 2010. 15 p. Disponível em:

http://www.crpssp.org.br/portal/comunicacao/servicos_escola/servi%C3%A7os_escola.pdf.

Acesso em: 23 jan. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – CRP SP. **Escrita Gendrada**. Somos todas psicólogas (os). São Paulo: CRP SP. 6 mar. 2015.

Disponível em: http://www.crsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=851. Acesso em: 22 jan. 2022.

CPCO – *CAMPUS CODÓ*. **Universidade Federal do Maranhão**. Codó, MA: UFMA, 2022. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUnidade/codo/index.jsf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CPGR – *CAMPUS GRAJAÚ*. **Universidade Federal do Maranhão**. Grajaú, MA: UFMA, 2022. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUnidade/grajau/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CORRÊA, J. R. A.; PULINO, L. H. Z. O Serviço de orientação ao universitário da Universidade de Brasília. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 667-669, Set./Dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/SndWCVBmZYgCVPj7PK7wJqm/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CORRÊA, J. R. A. N. **Psicologia Escolar e Educação Superior**: Investigação em uma faculdade de engenharia. 2011. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8955>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: nova ética, novos compromissos. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia e compromisso social**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2020. p. 39-56.

DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. **Psicologia Escolar Crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Editora Alínea, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. D. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, Mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLsXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 105-111, Jan./Abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFwV6k4ThTqNSNpp6NYmPft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; SOUZA, M. P. R. O acesso ao Ensino Superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. especial, p. 11-13. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZwvryrnRBmrzLMfW68gGNN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FAM, B. M.; FERREIRA NETO, J. L. Análise das práticas de uma clínica-escola de Psicologia: potências e desafios contemporâneos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 39, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/6NkyXJ9sY4xWvdDRVgBQr3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FAVATO, M. N.; RUIZ, M. J. F. Reuni: política para democratização da Educação Superior? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 448-463, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FERREIRA, M. A. S. F. **A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35703/1/2019_MatheusAsmassallandeSouzaFerreira.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORÚM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018 (Aprovado pela Andifes)**. Brasília, DF: Fonaprace, 2019. 318 p. Disponível em: https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2019/05/VERSAO_MESTRA_DO_RELATORIO_EXECUTIVO_versao_ANDIFES_14_20h52_1.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

GALVÃO, S. R. **O Trabalho do Psicólogo nas Instituições de Ensino Superior: Um estudo de caso da UTFPR Apucarana**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231172>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GALVÃO, P.; CARVALHO, T. O.; MATOS, D. C. M. Psicologia Escolar no Maranhão: história da formação e tendências atuais para atuação. **Psicologia: Ensino & Formação**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 16-31, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v8n1/v8n1a03.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GALVÃO, P.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar e políticas públicas no Maranhão: história e compromissos atuais. *In*: SOUZA, L. T. S. *et al.* (org.). **Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas: Editora Alínea, 2018. p. 217–248.

GEBRIM, L. B.; VECTORE, C. Psicologia Escolar e Educacional: Perspectiva para atuação do psicólogo no Ensino Superior. *In*: CAMPOS, H. R.; SOUZA, M. P. R.;

FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia e Políticas educacionais**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 325-346.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. L. S. G. **Psicologia, Assistência Estudantil e Ensino Superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6948/1/Psicologia%2c%20assist%c3%ancia%20estudantil%20e%20ensino%20superior.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GOMES, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Atuação da Psicologia nas Instituições Federais de Ensino Superior: uma análise das propostas institucionais. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; DUGNANI, L. A. C. **Psicologia Escolar na Educação Superior** (org.). Campinas: Editora Alínea, 2021. p. 215-236.

GONÇALVES, A. *et al.* Em novos rumos: a Psicologia Escolar no Ensino Superior. **Caderno de Graduação – Ciências Humanas e Sociais – Unit-Alagoas**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 133-152, Abr. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/2734/1784>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GONZALEZ REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira, 2005.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, Maio/Ago. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTVKM3TzjdGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

GUERREIRO, C. M. F. **Prevenção e promoção de saúde: Concepções e práticas de psicólogos com enfoque educacional do IFES Mineiras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6695/1/camilamenezesferreiraguerreiro.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C. 2008 – Ano da Educação para os psicólogos: Encaminhamentos e próximos passos. *In*: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras**. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 11-31.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **População**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2017. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 22 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Divulgação dos Resultados**. Censo da Educação Superior 2019. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

LIMA, V. A. A. Psicologia Escolar na universidade: relato de um projeto de extensão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 431-433, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/nhn8NW9sVbM39BQmXVQGJLJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

LIMA, A. *et al.* Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 175-177, Jan./Abr. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/wSKBhDYh4YMKgrqK5QGf5Dh/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

MACIEL, M. A. Leituras rebeldes: A presença de Maria Helena Souza Patto na história da Psicologia e da Educação, **Mnemosine**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 331-336, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41570/28839>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

MALUF, M. R. Psicologia Escolar: Novos olhares e desafios das práticas. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 135-146.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia Educacional na contemporaneidade, **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 87-99, Jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n1/v28n1a11.pdf>.

Acesso em: 22 jan. 2022.

MARANHÃO. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. UEMASUL conscientiza comunidade acadêmica sobre prevenção ao suicídio. **Ascom UEMASUL**, 2021. Disponível em:

<https://www.uemasul.edu.br/portal/uemasul-conscientiza-comunidade-academica-sobre-prevencao-ao-suicidio/>. Acesso em: 5 out. 2021.

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: Editora Alínea, 2014, p. 219-239.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.).

Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2015. p. 133-173.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da Educação Superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, Abr./Jun. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/b6GMzyhCtHZthBC4PkrhLNx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

MARTINS, C. F. S.; MATA, A. C. S. Educação Superior a distância: Um campo de atuação para o psicólogo escolar? **Simpósio Internacional de educação a distância. Encontro de pesquisadores em educação a distância**, [s. l.], p. 1-13, Set. 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1970>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MATOS, A. S.; SANTOS, J. V. B. K.; DAZZANI, M. V. M. O psicólogo escolar na Educação Superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. *In*: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia Escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2016. p. 115-125.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. A adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no Ensino Superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583-591, Set./Dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mJmJmYN5QLBpBKVLmNLnfdp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MAZER, S. M.; MELO-SILVA, L. L. Identidade profissional do psicólogo: Uma revisão da produção científica do Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 276-295, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bktrnXrCgcjrmZSQyZGTrGc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Psicologia Escolar ou Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n.1, p. 169-177, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HCbNpr4B5TyFBsPRdtgs3Yn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22. jan. 2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2456/2194>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MOLINA, M. A. G.; MOREIRA, R. A. C. C. Evolução do processo de capacitação dos servidores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 88824-88842, Nov. 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19983/16009>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MORAES, M.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 503-514, Set./Dez. 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYrzdJzXDGNbRfc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MOURA, W. A. **A atuação de psicólogos escolares em instituições de Ensino Superior do Triângulo Mineiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26964/2/Atua%C3%A7%C3%A3oPsic%C3%B3logosEscolares.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 83-103.

NOVAES, M. H. Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 127-134.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (org.). **A Educação Superior no Brasil, Porto Alegre**: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, 2002. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, R. C. N.; CRISÓSTOMO, V. L.; OLIVEIRA, E. G. Assistência Estudantil e Psicologia nos Institutos Federais. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, v. 1, n. 21, p. 119-129, Jan./Jun. 2018. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/40944/pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

OLIVEIRA, C. B. E. **A Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Propostas para os Serviços de Psicologia**. 2011. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8804/1/2011_CynthiaBisinotoEvangelistadeOliveira.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. B. **O psicólogo na assistência estudantil: Interfaces entre Psicologia, saúde e educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:

<http://www.pgpsi.ip.ufu.br/sites/pgpsi.ip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Aparecida%20Beatriz%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 609-619, Set./Dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/V3Twyq9cC536hK6PyGqhQBQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da Educação Superior brasileira: Limites e desafios para a próxima década. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, Jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650622/16835>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PAIXÃO, L. C.; LIBÂNEO, L. C. Experiências de intervenção institucional de psicólogas escolares em Instituto Federal e Universidade. **Vida De Ensino**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-17, Jan./Ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/vidadeensino/article/view/1134/815>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PEREIRA, M. P. **Psicologia Escolar na Educação Superior**: Um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29884/1/PsicologiaEscolarEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PEREIRA, J. O.; CHAHINI, T. H. C. Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 11589–11599, Jan. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/24016/19265>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PEREIRA, M. D.; PEREIRA, M. D.; NUNES, A. K. F. A importância da implementação das clínicas-escola de Psicologia pelas universidades: Uma revisão de literatura. **Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 213-224, Set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERETTA, A. A. C. S.; OLIVEIRA, Í. W. M.; LIMA, L. M. Roda de conversa sobre evasão: A Psicologia Escolar no Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 23, p. 1-4. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wtZZWTQbM488MYZ9HM7nQdp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERETTA, A. A. C. S. *et al.* Psicologia Escolar no Ensino Superior em Minas Gerais: considerações sobre a formação e possibilidade de atuação. *In*: SILVA, S. M. C.; LEAL GONZALEZ, Z. F. R.; FACCI, M. G. D. (org.). **A Psicologia Escolar e o Ensino Superior**: debates contemporâneos. Curitiba: CRV, 2020. p. 169-194.

PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. **Painel Estatístico de Pessoal**, 2022. Disponível em:
<http://painel.pep.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=painelpep.qvw&lang=en-US&host=Local&anonymous=true>. Acesso em: 08 jul. 2022.

PORTO, M. A. Intervenção em Psicologia em uma Universidade na Amazônia Sul Ocidental. **Psicologia: ciência e profissão**, Acre, v. 37, n. 4, p. 897-908, Out./Dez. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/kTFdHKDPPntqDJMZpw7mnKN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-522, Set./Dez. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/F7Qm3MHG9pgLCKdXGsyKzxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

POTT, E. T. B.; CAMPOS, D. A. A Psicologia Escolar na Educação Superior: Uma revisão da literatura. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 41, n. 101, p. 193-204, Jul./Dez. 2021. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v41n101/a06v41n101.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

REDE DE SERVIÇOS DE ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR - RESAPES. A situação dos Serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior em Portugal - Contexto e Justificativa. *In: Dossier que acompanha e justifica o pedido de audiência ao Ministro da Ciência e do Ensino Superior*. [Portugal]: RESAPES, 2002, v. 1. Disponível em: http://resapes.pt/wp-content/uploads/2016/05/volume_1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

RIBEIRO, F. M.; GUZZO, R. S. L. Psicologia e Ensino Superior: aspirações pequeno-burguesas e contradições cotidianas em cotistas. **Revista de Psicologia Imed**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 27-45, Jan./Jun. 2019. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpi/v11n1/03.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

RODRIGUES, M. C. *et al.* Prevenção e promoção de saúde na escola: Concepções e práticas de psicólogos escolares. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 67-78, Jun. 2008. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v1n1/v1n1a08.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SAMPAIO, S. M. R. A Psicologia na Educação Superior: ausências e percalços. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 95-105, Mar. 2010. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2459/2197>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SAMPAIO, S. M. R. Explorando possibilidades: O trabalho do psicólogo na Educação Superior. *In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). Psicologia Escolar e contextos de pesquisa, formação e prática*. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2015. p. 175-189.

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. Psicologia Escolar e Educação Superior: Possibilidades de atuação profissional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-237, Maio/Ago. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/nKKts9YMWgJzPpDzTVM9S3B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTOS, G. M. *et al.* Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: Revisão sistemática em periódicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 583-591, Set./Dez. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/HhSsGmfsbxKtK5pDbKNYjTj/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS, A. S. *et al.* Atuação do psicólogo escolar e educacional no Ensino Superior: Reflexões sobre práticas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 515-524, Set./Dez. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/93ZSDqyVrzZyqP5GSPSbTJf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. Atuação no Ensino Superior: Um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 27-35, Jun. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/6dN3Yrkrd4r8pcsPzCRW9Hn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SILVA JÚNIOR, J. R. S.; FARGONI, E. H. E. Future-Se: O ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 41, p. 1-17, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SILVA, I.; MENEZES, A. B. Possíveis contribuições da Psicologia Escolar à saúde mental: Caracterização do perfil de estudantes universitários. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; DUGNANI, L. A. C. **Psicologia Escolar na Educação Superior**. Campinas: Editora Alínea, 2021. p. 175-193.

SILVA, L. B. Evasão, saúde e saúde mental nas IFES do Brasil. *In*: SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G. L.; FACCI, M. G. D. (org.). **A Psicologia Escolar e o Ensino Superior-debates contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2020. p. 117-131.

SILVA, T. F. C. Desafios da atuação do psicólogo na assistência estudantil em uma universidade federal. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 4, p. 1-17, Out./Dez. 2020. Disponível em:

http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3270/2478. Acesso em: 23 jan. 2022.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Forma e Razões da Expansão da Educação Superior Pública no Brasil. *In*: MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (org.). **Educação Superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: Eduem, 2012. p. 21-43.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. "Democratização" do Ensino Superior em tempos neoliberais: Uma análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 19, n. e019056, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655060/21838>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOUZA, A. C. Interfaces entre Psicologia, Educação e Saúde - um relato de prática profissional. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 24, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/syJC5KTzGWFbGgdzPYPYJ3BTj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wXnm95Rk4KtH9zKwkVDdtfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em educação: Desafios contemporâneos. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, Mar. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461/2199>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUZA, V. L. T. *et al.* **Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas: Editora Alínea, 2018.

TEIXEIRA, A. B. *et al.* Perspectiva e desafios da Psicologia Escolar na Educação Superior: Relato de experiência na Universidade do Estado da Bahia. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; DUGNANI, L. A. C. (org.). **Psicologia Escolar na Educação Superior**. Campinas: Editora Alínea, 2021. p. 137-155.

TEIXEIRA, A. M.; GOMES, D. R.; DAZZANI, M. V. M. Estudantes negros na universidade: O que a Psicologia Escolar/Educacional tem a ver com isso? *In*: SOUZA, V. L. T. *et al.* (org.). **Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas: Editora Alínea, 2018. p. 165-184.

TORRES, E. N. T. **O apoio psicológico ao estudante: estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior privada do estado do Piauí**. 2019. Dissertação (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22751/2/%c3%89rika%20Nunes%20Teles%20Torres.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Pró-Reitoria de Recursos Humanos. **Edital n° 01, de 8 de julho de 2003.** Concurso público para pessoal técnico-administrativo. São Luís, MA: UFMA, 2003. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=63>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Conselho Universitário. **Resolução n° 82 CONSUN, de 2 de dezembro de 2005.** Cria a unidade acadêmica denominada Ciências Agrárias e Ambientais na estrutura da UFMA com sede no município de Chapadinha. São Luís, MA: UFMA, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Conselho Universitário. **Resolução n° 104- CONSUN, de 30 de novembro de 2007.** Aprova a adesão da UFMA ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (REUNI) e dá outras providências. São Luís, MA: Conselho Universitário, 2007a. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/fFaqla28X3olvkG.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Maranhão – Reuni UFMA.** São Luís, MA: UFMA, 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Reitoria. **Edital GR 2/2008, de 20 de maio de 2008.** Concurso público para pessoal técnico-administrativo em educação. São Luís, MA: UFMA, 2008. Disponível em: <http://www.ufma.br/editais/arquivos/arquivo946.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Reitoria. **Edital GR N° 2/2009, de 22 de abril de 2009.** Concurso público para pessoal técnico-administrativo em educação. São Luís/MA: UFMA, 2009. Disponível em: http://www.ufma.br/editais/arquivos/ed_gr_2_2009.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n° 892 CONSEPE, de 27 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre regulamentação do Programa de Assistência Estudantil – PAE, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Pró Reitoria de Recursos Humanos. **Edital PRH n° 1/2013, de 13 de dezembro de 2013.** Concurso público para pessoal técnico-administrativo em educação. São Luís, MA: UFMA, 2013. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/4BgtZfpWrDGZraW.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Relatório de gestão do exercício de 2013.** São Luís, MA: UFMA, 2014a. Disponível em:

<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/vQHUHPpF90xRtTK.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Conselho Universitário. **Resolução nº 193 CONSUN, de 13 de fevereiro de 2014**. Cria a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil como órgão executivo auxiliar da Reitoria. São Luís, MA: Conselho Universitário, 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Projeto político pedagógico curso de Psicologia**. São Luís, MA: UFMA, 2014c. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/MGemD6J4YatwNtg.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Boletim informativo UFMA virtual nº 14**. Ano I., 21 de maio de 2015a. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/EX29wcMxmEjjOt2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Pró-Reitoria de Recursos Humanos. **Editai PRH nº 1/2015, de 29 de dezembro de 2015**. Concurso público para pessoal técnico-administrativo em educação. São Luís, MA: UFMA, 2015b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/UFlI3PcFVWBsFVX.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Estatuto**. Aprovado pela Resolução nº 17/98 do Conselho Universitário, de 22 de dezembro de 1998, pelo Parecer nº 472/99, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, pela Portaria Ministerial nº 1216–MEC, de 30 de julho de 1999, e publicado no D.O.U. de 27 de agosto de 1999. São Luís, MA: UFMA, 2017a. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/estatuto_ufma.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017 – 2021)**. São Luís, MA: Reitoria, 2017b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/puwEW8dc9aoshs4.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Regimento Geral**. Aprovado pela Resolução nº 28/99 do Conselho Universitário, de 17 de dezembro de 1999. São Luís, MA: Assessoria de planejamento e ações estratégicas, 2017c. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/regimento_geral_ufma.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Conselho Universitário. **Resolução nº 325 CONSUN, 15 junho de 2020**. Aprova do regimento interno da Reitoria e dá outras providências. São Luís, MA: UFMA, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Conselho Universitário. **Resolução nº 226-Consad, 15 de junho de 2020**. Atualiza a estrutura organizacional e o correspondente organograma da Universidade Federal do

Maranhão. São Luís, MA: UFMA, 2020b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/WexZFeADz5wOUhM.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Em um ano de gestão, PPGT busca modernidade e transparência nas ações da Universidade**. São Luís, MA: UFMA, 23 nov. 2020c. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ppgt/paginas/noticias/noticia.jsf?id=58372>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Processo 23480.014383/2020-90**. São Luís, MA: UFMA, 3 Jul. 2020d. Assunto: Relação de servidores psicólogos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Processo nº 23115.029811/2021-33**. São Luís, MA: UFMA, 27 Out. 2021a. Assunto: Lista de servidores cargo psicólogo/área.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Relatório de gestão 2020 UFMA**. São Luís, MA: UFMA, 2021b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Nf422ROn8Si5lzQ.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Guia para comissões**. São Luís, MA: UFMA, 2021c. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/IEVrSpOduQwRAdR.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Estatuto atualizado pela Resolução CONSUN n. 361/2021, de 8 de novembro de 2021**. São Luís, MA: UFMA, 2021d. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/4HXX3DYNP0WKKnZ.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Terceira consulta pública para elaboração do PDI da UFMA será encerrada nesta sexta-feira, 13**. São Luís, MA: UFMA, 13 ago. 2021e. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/terceira-consulta-publica-para-elaboracao-do-pdi-da-ufma-sera-encerrada-nesta-sexta-feira-13>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Pró-Reitoria de Ensino – Proen. **Campus Chapadinha**. Chapadinha, MA: UFMA, 26 jan. 2022a. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=59. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos – SIGRH**. São Luís, MA: UFMA, 26 jan. 2022b. Disponível em: <https://sigrh.ufma.br/sigrh/public/home.jsf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

USTÁRROZ, E.; QUADROS, S. F.; MOROSINI, M. C. Democratização da Educação Superior Brasileira: Do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico. **Revista Interdisciplinar em Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 539-561, Set./Dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650622/16835>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

ZAVADSKI, C. K.; FACCI, G. D. A atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior e a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 683-705, Dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/5J9QJCSyd6Zh8tQz8zHCJgk/?format=pdf&lang=en>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. UEMA disponibiliza acolhimento psicológico on-line para comunidade acadêmica. **Assessoria de Comunicação Institucional**, em 11 de setembro de 2020. Disponível em:

<https://www.uema.br/2020/09/uema-disponibiliza-acolhimento-psicologico-on-line-para-comunidade-academica/>. Acesso em: 5 out. 2021.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**, v. 2, p. 466-491, 2004. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/52624142/arquivo_pot_bom_graficos.pdf.

Acesso em: 5 out. 2021.

WITTER, G. P. Psicologia Escolar no Ensino Superior e a Lei de Diretrizes e Bases. *In*: GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. 4 ed. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 83-103.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Prezada(o) psicóloga(o),
Convidamos você para participar da pesquisa intitulada “*Psicologia na Educação Superior: Atuação Profissional de uma Universidade Pública Federal*”, desenvolvida pela mestranda Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha, sob a supervisão da Profa. Dra. Cristianne Almeida Carvalho, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGSI), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sua colaboração é muito importante para conhecer a realidade de atuação das(os) psicólogas(os) na instituição, podendo contribuir para elaboração de ações no âmbito das políticas institucionais. Sua participação é voluntária e segue as orientações éticas das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde – CNS e do Ofício Circular nº 2/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep. Nessa direção, antes de responder às perguntas da presente pesquisa, recomenda-se que você leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado abaixo. Você será questionada(o) sobre o consentimento prévio e, caso aceite participar, ao responder o questionário eletrônico, sua anuência é confirmada na pesquisa. Ressalta-se que você poderá, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, retirar seu consentimento de utilização dos seus dados na pesquisa. Em caso de dúvidas, a pesquisadora, encontra-se à disposição para esclarecê-las.

Agradecemos sua colaboração.

Você poderá salvar uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta pesquisa.

Para baixá-lo, clique aqui:

<https://drive.google.com/file/d/1vo8LH6cflIYKZz6nKHMPqw7cmAAiT90Y/view?usp=sharing>.

Segue o link para participação na pesquisa: <https://forms.gle/ZRitAHwAeNC4YZ8c9>

Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha
Pesquisadora responsável

Psicologia na Educação Superior: Atuação Profissional de uma Universidade Pública Federal

Seja bem-vinda(o)! Agradecemos seu interesse em colaborar com o presente estudo. Esta pesquisa busca analisar a atuação da Psicologia na Educação Superior da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para isso, pretende-se caracterizar os Serviços de Psicologia na Educação Superior, excetuando-se a docência; identificar as concepções de atuação profissional e práticas desenvolvidas por psicólogas(os) na instituição, a partir de seus relatos; e analisar possíveis relações entre a atuação dessas profissionais com a Psicologia Escolar/Educacional e demais especialidades da Psicologia. Você é convidada(o) a participar por meio de um questionário *on-line*, contendo questões sociodemográficas, profissionais e acerca do Serviço de Psicologia em que você atua. Além disso, também é convidada(o) a participar de uma entrevista *on-line* com perguntas abertas sobre sua atuação profissional na UFMA. Sua participação é voluntária e a pesquisa segue todas as orientações éticas das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde -CNS, e do Ofício Circular nº 2/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep. Consta abaixo o consentimento sobre sua participação, e caso aceite participar, ao responder o questionário sua anuência será confirmada na pesquisa. Você poderá baixar uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa e do Termo de Autorização para Gravação de Voz da pesquisa, disponibilizados abaixo. Neste momento, sua participação consiste em responder ao questionário *on-line*, com previsão de até 10 minutos para seu preenchimento. Agradecemos sua colaboração.

Você poderá salvar uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta pesquisa.

Para baixá-lo, clique aqui:

<https://drive.google.com/file/d/10LbuQabpSG5jdeaz6vaEFTVqwx5KgRDB/view?usp=sharing>

Você também poderá salvar uma via do Termo de Autorização para Gravação de Voz da pesquisa.

Para baixá-lo, clique aqui:

<https://drive.google.com/file/d/1k2JGYRRt0bviL98WcCBMRS7XB3PeenSa/view?usp=sharing>

Consentimento pós-informação

Você aceita participar da pesquisa nos termos do TCLE acima? () Li e aceito participar () Li e não aceito participar

Você autoriza a gravação de voz, nos termos deste Termo de Autorização para Gravação de Voz?

() Autorizo gravação de voz na pesquisa.

Cordialmente, Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha (Pesquisadora responsável).

Aspectos sociodemográficos e profissionais

1. Seu nome: _____
2. Naturalidade: _____
3. Data de nascimento: _____
4. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro(s): Especifique: _____
5. Tempo de atuação como psicólogo(o): _____ anos.
6. Instituição e ano de conclusão da graduação em Psicologia: _____
7. Responda sobre sua última qualificação profissional:
() Especialização () Especialização em andamento () Mestrado
() Mestrado em andamento () Doutorado
() Doutorado em andamento () Não possui Pós-Graduação
8. Em caso positivo na questão anterior, especifique a instituição e área do curso: _____
9. Em caso de experiências profissionais anteriores à UFMA, assinale a (s) área (s) de especialidade na Psicologia em que você atuou:
() Psicologia Escolar/Educacional () Psicologia de Trânsito
() Psicologia do Esporte () Psicologia Jurídica
() Psicologia Hospitalar () Psicologia Social
() Psicologia Clínica () Psicologia da Saúde
() Psicologia Organizacional e do Trabalho () Docência
() Nenhuma experiência anterior () Outra (s): Especifique: _____
10. Ano de ingresso na UFMA: _____
11. Tempo em que atua na UFMA: _____ anos.
12. Campus de Lotação/Unidade de vinculação na UFMA:
() CCHNST/Pinheiro () CCSST/Imperatriz () CCAA/Chapadinha
() ASSEI/Grajaú () Pró-reitoria de Assistência Estudantil
() Pró-reitoria de Gestão de Pessoas () Pró-reitoria de Extensão e Cultura
() Pró-reitoria de Ensino () ASSEI/Codó () ASSEI/Bacabal
() ASSEI/São Bernardo () ASSEI/Balsas () CCH/ Núcleo de Psicologia Aplicada/São Luís
() Outro. Especifique: _____
13. Nome do Setor de lotação atual na UFMA: _____
14. Tempo que atua no setor: _____ anos.
15. Você ocupa algum cargo de chefia/gestão na UFMA? () Sim () Não
16. Considerando suas práticas profissionais na UFMA, qual (is) área (s) de atuação da Psicologia você acreditar estar inserida(o)?
() Psicologia Escolar/Educacional () Psicologia de Trânsito
() Psicologia do Esporte () Psicologia Jurídica
() Psicologia Social () Psicologia Clínica
() Psicologia da Saúde () Psicologia Organizacional e do Trabalho
Outra (s): _____



Serviço de Psicologia da UFMA

- 17. No Serviço de Psicologia em que você atua possui profissionais de outras áreas?**
() Sim () Não
- 18. Em caso positivo, assinale o (s) profissional (is) que compõe(m) sua equipe de trabalho.**
() Assistente Social () Técnico em assuntos educacionais () Assistente administrativo
() Nutricionista () Médico () Enfermeiro
() Pedagogo () Outra(o) psicóloga (o) () Outro(s). Especifique _____
- 19. Para qual (is) curso (s) é ofertado o Serviço de Psicologia em que você atua na UFMA?**
() Graduação () Extensão () Sequenciais () Pós Graduação
() Outros: Especifique: _____
- 20. Qual (is) público-alvo (s) do Serviço de Psicologia em que você atua?**
() Alunos () Professores () Técnico-administrativos () Pais e/ou familiares
() Comunidade externa à UFMA () Terceirizados () Coordenadores de cursos
() Outro (s): _____
- 21. O Serviço de Psicologia possui um espaço físico próprio para realização das atividades profissionais?**
() Sim () Não
- 22. Considerando suas práticas profissionais, qual área da política/programa/projeto para a Educação Superior está vinculado o Serviço de Psicologia em que você atua na UFMA?**
() Assistência Estudantil () Gestão de Pessoas () Acessibilidade
() Extensão Universitária () Ações afirmativas () Serviço- Escola de Psicologia
() Nenhum () Outro (s). Especifique: _____
- 23. Se houver algo que não foi perguntado e você considera importante mencionar sobre o Serviço de Psicologia, por favor, insira abaixo:**

Obrigada pela contribuição!

APÊNDICE B – Entrevista

Prezada (o) psicóloga (o),

Agradecemos por continuar participando da pesquisa “*Psicologia na Educação Superior: Atuação profissional de uma Universidade Pública Federal*”. Sua colaboração neste momento envolve a participação em uma entrevista *on-line* sobre sua atuação como psicóloga (o) na UFMA. A participação é voluntária e a pesquisa segue todas as orientações éticas das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, e do Ofício Circular nº 2/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- Conep. Você poderá baixar o roteiro de entrevista *on-line*, além de um documento com algumas orientações para este momento da pesquisa. A seguir também consta o link e senha para participação na entrevista, com previsão para sua realização de aproximadamente 1 hora. Ressalta-se que você poderá, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, retirar seu consentimento para utilização de seus dados na pesquisa. Em caso de dúvidas, a pesquisadora, encontra-se à disposição para esclarecê-las. Agradecemos sua colaboração.

Link de participação na entrevista:

Senha:

Você poderá visualizar o Roteiro da Entrevista *On-line*. Para baixá-lo, clique aqui:

<https://drive.google.com/file/d/10LispbpT-3T8Fx8rZiLFC5RweZChKPas/view?usp=sharing>

Você poderá acessar o documento Orientações para Entrevista *On-line*. Para baixá-lo, clique no link aqui:

https://drive.google.com/file/d/1NI3ZRtqWM3oSsUT5Ct8_LQpqvmCY9ZWU/view?usp=sharing

Cordialmente,
Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha
Pesquisadora responsável

Data da Entrevista: ____ / ____ / ____

Contato Inicial

- Agradecer pela disponibilidade em participar da pesquisa;
- Mencionar informações do TCLE e Termo de Autorização Para Gravação de Voz;
- Apresentar, brevemente, os objetivos da pesquisa;
- Esclarecer as dúvidas.

Identificação:

Perguntas disparadoras

1. Descreva com riqueza de detalhes as atividades profissionais que você desenvolve na UFMA como psicóloga(o)?
2. Quais suas demandas como psicóloga(o) na Educação Superior da UFMA?
3. Existem orientações teóricas, técnicas e/ou institucionais que embasam suas práticas profissionais na UFMA? Por favor, discorra sobre.
4. Na sua opinião, qual a contribuição da Psicologia para Educação Superior?
5. Há alguma informação que você gostaria de acrescentar?

Encerramento

- Agradecimento e informações sobre a comunicação dos resultados.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “*Psicologia na Educação Superior: Atuação Profissional de uma Universidade Pública Federal*”, desenvolvida pela mestranda Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha, sob orientação da Profa. Dra. Cristianne Almeida Carvalho, do Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Sua participação é voluntária e você foi selecionada(o) por atuar como psicóloga(o) na UFMA. O objetivo geral do estudo consiste em analisar a atuação da Psicologia na Educação Superior da UFMA. Especificadamente, pretende-se caracterizar os Serviços de Psicologia, excetuando-se a docência; identificar concepções de atuação profissional e práticas desenvolvidas por psicólogas(os) na instituição, a partir de seus relatos; e analisar possíveis relações entre a atuação dessas profissionais com a Psicologia Escolar/Educacional e demais especialidades da Psicologia.

A pesquisa será on-line e composta por dois momentos. Inicialmente, você precisa dar seu consentimento para participar da pesquisa autorizando uso dos dados apresentados. Caso haja consentimento, os procedimentos da pesquisa serão realizados de forma on-line, em dois momentos: no primeiro momento, você responderá um questionário com tempo de resposta de até 10 minutos e contemplando aspectos sociodemográficos, profissionais e sobre o Serviço de Psicologia no qual você atua; no segundo momento, será realizada uma entrevista, agendada previamente, gravada em áudio, com perguntas sobre sua atuação profissional e tempo estimado em uma hora.

Os riscos na presente pesquisa são mínimos e envolvem, eventualmente, algum desconforto por falta de domínio no uso da tecnologia ou por problemas técnicos (queda de energia e/ou conexão da internet) durante sua participação na pesquisa. Para evitar ou minimizar esses riscos será disponibilizado um documento com orientações para a entrevista on-line e a liberdade de você desistir de participar da pesquisa ou interromper sua participação, a qualquer momento, para tirar dúvidas com a pesquisadora. Outro risco consiste na sensibilidade a algum conteúdo durante a entrevista. Para minimizá-lo, você poderá recusar-se a responder alguma pergunta incômoda, desistir de sua participação na pesquisa ou ainda a pesquisadora responsável fará acolhimento das demandas e encaminhamento, caso necessário.

Outro risco consiste em possíveis limitações tecnológicas à pesquisadora em garantir total sigilo das informações por se tratar de uma pesquisa on-line, em que os dados estarão em tráfego na internet. Como estratégia será utilizado letras e/ou números na identificação do participante e cuidados para não expor quaisquer informações que possam identificá-lo na divulgação dos resultados desta pesquisa; uso de ferramentas tecnológicas com troca de mensagens codificadas e por senha; e procedimento de guarda dos materiais resultantes da coleta de dados em dispositivo eletrônico pessoal da pesquisadora, com acesso exclusivo e por senha. Além disso, a pesquisadora dará toda a assistência necessária ao participante do estudo.

Sua identidade será mantida em sigilo e as informações em caráter confidencial durante a pesquisa.

Você pode desistir em participar ou retirar seu consentimento de utilização dos dados na pesquisa, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo. Caso aceite participar, poderá refletir sobre seu trabalho na UFMA, contribuirá com resultados para subsidiar ações no âmbito das políticas institucionais e incentivará a produção de conhecimento científico na área da Psicologia no estado do Maranhão.

Você não será remunerada(o) por sua participação. A pesquisa será *on-line*, não gerando custos e nenhum tipo de despesa em sua participação. No entanto, caso você venha a ter algum custo em decorrência desta pesquisa é garantido o ressarcimento de suas despesas por parte da pesquisadora, sendo seu modo efetivado mediante acordo entre pesquisadora e participante.

Você terá direito à indenização em eventual dano, desde que comprovadamente decorrente de sua participação na pesquisa, podendo buscá-lo nas instâncias judiciais e de acordo com a legislação vigente. As informações da pesquisa serão utilizadas nesta dissertação de mestrado e em artigos científicos e/ou apresentações em eventos acadêmicos. Os resultados da pesquisa serão devolvidos aos participantes, e posteriormente poderão ser publicados na comunidade científica.

A presente pesquisa segue as orientações éticas das Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, e Ofício Circular nº 2/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep. A pesquisadora Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha, coloca-se à disposição, para esclarecer dúvidas, a qualquer momento, no telefone (98) 98608-6569 e e-mail: grasyelle.ferraz@ufma.br, podendo também ser solicitado esclarecimentos com sua orientadora, Profa. Cristianne Almeida Carvalho, no telefone (98) 99114-6966 e e-mail: cristianne.ac@ufma.br.

Em caso de dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Os Comitês de Ética são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Na presente pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão – CEP-HUUFMA, entre segunda e sexta-feira, das 8h:00 às 12h:00 e 14h:00 às 17h:00, no telefone (98) 21091250, pelo e-mail: cep@huufma.br ou no endereço: Rua Barão de Itapary, nº 227, quarto andar, Centro, São Luís-MA, CEP: 65.020-070.

Ao assinalar a opção “Li e aceito participar”, você atesta sua anuência na pesquisa, nos termos mencionados neste TCLE. Em caso de aceite, o e-mail enviado com o link da pesquisa e em anexo o TCLE assinado pela pesquisadora, em formato PDF, consistirá em uma via deste documento. O questionário respondido, com o aceite do participante, para um banco de dados da plataforma da pesquisa corresponderá à via da pesquisadora. Assim, será formalizada a emissão das duas vias do TCLE, sendo uma para você e outra para a pesquisadora, respectivamente. **Você também poderá salvar em PDF uma via deste TCLE, disponibilizado pela pesquisadora, no convite de participação da pesquisa. Ressalta-se a importância de você manter a guarda deste Termo para fins de comprovação do seu consentimento nesta pesquisa.**

Você aceita participar da pesquisa nos termos do TCLE acima?

- () Li e aceito participar
() Li e não aceito participar

_____, _____, de _____ de 2021.

Nome completo do participante

Assinatura da Pesquisadora
Responsável
Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha

Endereço de e-mail do participante

APÊNDICE D – Termo de Autorização Para Gravação de Voz

Depois de você ter sido esclarecido sobre os riscos e benefícios implicados na pesquisa “*Psicologia na Educação Superior: Atuação Profissional de uma Universidade Pública Federal*” e, ter entendido a importância da gravação de voz durante a entrevista *on-line*, solicita-se sua **AUTORIZAÇÃO**, por meio deste termo, para realizar a gravação e usá-la na presente pesquisa. Essa autorização será concedida mediante o compromisso da pesquisadora, Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha, em garantir os seguintes requisitos: a) uso de dois gravadores externos (*Obs. Studio e Aplicativo Gravador de Voz*); b) a gravação será seguida de transcrição na íntegra pela pesquisadora; c) a entrevistada(o) poderá ter, dentro do prazo de guarda, acesso à gravação e/ou transcrição; d) as informações serão arquivadas pela pesquisadora, por um prazo de 5 cinco anos, e após esse período, destruídas; e) as informações coletadas serão usadas exclusivamente para fins de trabalhos acadêmicos; f) a identificação da(o) entrevistada(o) não será revelada em nenhuma das formas de publicação; g) a(o) entrevistada(o) é livre para interromper sua participação, a qualquer momento. Ao assinalar a opção “Autorizo gravação de voz na pesquisa”, você autoriza o uso da gravação de voz, nos termos acima descritos. Em caso de autorização, o e-mail enviado com o link da pesquisa e em anexo este termo assinado pela pesquisadora, em formato PDF, consistirá em uma via deste documento. O envio automático do questionário respondido, com a autorização do participante, para um banco de dados da plataforma da pesquisa, corresponderá à via da pesquisadora. Assim será formalizada a emissão das duas vias deste documento, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora, respectivamente. Você também poderá salvar uma cópia em PDF deste Termo, no link disponibilizado pela pesquisadora, na página inicial do questionário eletrônico. Ressalta-se a importância de você manter a guarda de uma cópia deste documento para fins de comprovação de sua autorização.

Você autoriza a gravação de voz, nos termos deste Termo de Autorização para Gravação de Voz?

() Autorizo gravação de voz na pesquisa

_____, _____, de _____ de 2021.

Nome completo do participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha

Endereço de e-mail do
participante

APÊNDICE E – Orientações Gerais para Entrevista *On-line*

a) Sobre os Recursos Tecnológicos: Você precisará de algum dispositivo móvel (computador, celular) com internet e recursos técnicos (câmera de vídeo ou webcam e microfone). É recomendado, se possível, durante a entrevista *on-line*, o uso do fone de ouvido, visando-se reduzir barulhos e/ou ruídos que possam ocorrer no decorrer do contato virtual. Esta medida contribui para a confidencialidade dos dados e intimidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A pesquisadora compromete-se na observância das referidas condições para entrevista e nos cuidados para garantir as orientações éticas, conforme determina as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Ofício Circular nº 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep.

b) Sobre a plataforma Meet.jit.si: Você não precisará criar ou ter uma conta de usuário, e nem baixar nenhum aplicativo em seu equipamento para acessar a plataforma. Você poderá usar qualquer navegador e dispositivo móvel comum. Entretanto, considerando as particularidades de cada dispositivo e visando evitar possíveis transtornos no decorrer da entrevista, recomenda-se que a entrevista ocorra com uso do computador. A plataforma é gratuita, com duração de tempo ilimitado para videoconferência, além de possuir uma interface simples, intuitiva e segura. Ao clicar no link recebido, você será direcionado para sala de reunião, e em seguida deverá confirmar a mensagem de habilitação para microfone e câmera. Posteriormente, você deverá acrescentar as iniciais do seu nome completo e clicar em participar da reunião. Ao passo disso, será solicitado uma senha, a qual você digitará para começar a reunião. Ao clicar no ícone sair, você retira-se da sala virtual, encerrando a entrevista. Para maiores esclarecimentos, segue um **passo a passo** para acessar a plataforma Meet.jit.si no computador.

No computador:

1. Clique diretamente no link enviado ou copie o link na barra de endereço do seu navegador;
2. Confirme o acesso ao microfone e câmera, solicitado por seu navegador;
3. Digite as iniciais do seu nome completo e clique em participar da reunião;
4. Insira a senha de segurança solicitada pelo navegador e a reunião será iniciada;
5. Clique no ícone sair para retirar-se da videoconferência e encerrar a entrevista.

c) Observações importantes: O link da pesquisa (sala virtual) é provisório, existindo somente enquanto a reunião estiver acontecendo. O nome da sala virtual e a senha de segurança serão escolhidos pela pesquisadora com total cuidado e de forma específica para entrevista. Desta forma, essas informações precisam ser protegidas, não sendo recomendado seu envio para outras pessoas não autorizadas a participar da pesquisa, uma vez que se tiverem acesso a esses dados poderão entrar na sala virtual. Assim, busca-se garantir uma reunião reservada e protegida de acessos acidentais e/ou de invasões. Por fim, sugere-se que no dia da entrevista o participante esteja em ambiente privado e silencioso para assegurar o sigilo das informações e privacidade dos envolvidos.

APÊNDICE F – Termo de Solicitação de Autorização Institucional

À Reitoria,

Eu, **Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha**, discente do Programa de Pós Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI/UFMA), sob orientação da Prof.^a Dra. Cristianne Almeida Carvalho, venho por meio deste, solicitar a autorização da Universidade Federal do Maranhão, para desenvolver o projeto de pesquisa “**Psicologia na Educação Superior: Atuação Profissional na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**”, com o objetivo de analisar a atuação dos psicólogos que atuam na Educação Superior, distribuídos nos diversos *campi* desta universidade. Especificamente, pretende-se caracterizar os Serviços de Psicologia; identificar concepções e práticas profissionais e delinear o perfil profissional dos psicólogos na instituição. Em caso de anuência, a instituição deverá emitir uma Declaração autorizando a coleta de dados junto a esses servidores, timbrada e assinada pelo responsável legal, conforme as instruções do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UFMA. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista on-line, acompanhada de um questionário eletrônico com questões sociodemográficas, profissionais e sobre os Serviços de Psicologia da UFMA. A previsão para coleta das informações é de 30 dias, entre os meses de junho/julho de 2021.

A presente pesquisa só poderá ser iniciada com essa autorização e após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UFMA.

O presente estudo contribuirá para a reflexão por parte dos psicólogos sobre seu trabalho institucional e fornecerá com os resultados subsídios para ações no âmbito das políticas institucionais, com reflexo em toda a comunidade universitária. Também incentivará a produção de conhecimento científico na área da Psicologia no Estado do Maranhão, propiciando visibilidade na profissão e na comunidade em geral. As informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, divulgadas ao final da pesquisa, podendo ser utilizadas em publicações de artigos científicos e/ou eventos acadêmicos. Ressalta-se que o presente estudo segue orientações éticas das Resoluções 466/12 e 566/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A qualquer momento, a instituição poderá solicitar esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa, assim como retirar sua autorização, sem nenhum prejuízo.

_____, _____, de _____ de 2021.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha
E-mail: grasyelle.ferraz@ufma.br

APÊNDICE G – Ferramentas digitais

A internet e as ferramentas digitais estão incorporadas cada vez mais nas pesquisas científicas. Na presente pesquisa, foram utilizados os recursos *Jitsi Meet*, *plataformas da Google*⁴⁶ (*Forms* e *Drive*), *webmail gmail* e *Obs Studio*. O *Google Forms* foi utilizado na coleta de informações via questionário *on-line*, sendo escolhido por ser um recurso amplamente conhecido, com praticidade nas respostas e acesso em diversos dispositivos móveis conectados à internet, de acordo a conveniência do participante da pesquisa. Ademais, esse recurso conta com um processo de sistematização e organização automático das informações, por meio de planilhas eletrônicas, inclusive, em formato de texto, contribuindo para análise em pesquisas qualitativas.

O recurso de envio de mensagem *Gmail* foi utilizado para enviar e receber e-mails referentes ao desenvolvimento da pesquisa. Já o *Google Drive*, por ser um recurso de armazenamento em nuvem, integrado ao *Gmail* e *Google Forms*, foi utilizado para armazenar e permitir o *download* do TCLE e demais documentos da pesquisa pelas(os) participantes.

*Jitsi Meet*⁴⁷ foi usado na realização das entrevistas *on-line*. O acesso à videoconferência ocorreu mediante o clique no link de participação da pesquisa enviado pela pesquisadora ou com a inserção do mesmo link diretamente no navegador do computador. Tais procedimentos foram acrescidos de uma senha de segurança, também disponibilizada pela pesquisadora. O uso dessa plataforma específica para a entrevista *on-line*, configura-se por dispor de vantagens em relação ao tempo ilimitado nas reuniões virtuais; por ser possível compartilhar as telas simultaneamente; pela possibilidade de fazer gravação em áudio com serviços externos à plataforma e pela criação por parte da pesquisadora de um nome da sala virtual (link de participação) e senha para cada entrevista.

Assim, a plataforma aumenta suas vantagens por conta do caráter temporário de armazenamento das informações e dos links (salas virtuais), além da segurança por meio de senha de acesso. Nesse sentido, o link (sala virtual) apenas terá validade enquanto a reunião estiver acontecendo, sendo as informações da reunião destruídas da plataforma após seu encerramento. Por conseguinte, a senha será usada para “trancar” a sala virtual, reduzindo a possibilidade do acesso à entrevista de pessoas não autorizadas.

O *Obs Studio*⁴⁸ será utilizado como um gravador externo de captura de áudio da entrevista *on-line*. Nesse sentido, também será usado como cópia de segurança, um aplicativo gravador de voz comum, instalado normalmente em computadores. Tais medidas visam garantir que os áudios sejam armazenados em dispositivo externo, prezando pelo caráter sigiloso e confidencial das informações.

Considera-se pertinente o uso de todas essas ferramentas, por compartilharem características comuns de gratuidade, compatibilidade com diferentes navegadores e dispositivos móveis comuns, facilidade no manuseio, segurança por criptografia e medidas de privacidade aos usuários.

⁴⁶ A *Google* é uma empresa que hospeda diversos recursos de produtividade, entre eles, o *Google Forms*, *Google Drive* e *Gmail* (Site: <https://about.google/products/>).

⁴⁷ *Jitsi meet* consiste em uma plataforma de videoconferência, que funciona em diversos navegadores e dispositivos móveis comuns. (Site: <https://meet.jit.si/>).

⁴⁸ *Obs Studio* é um programa livre, de código aberto para gravação de vídeo e transmissão em tempo real. Site: <https://obsproject.com/pt-br/download>).

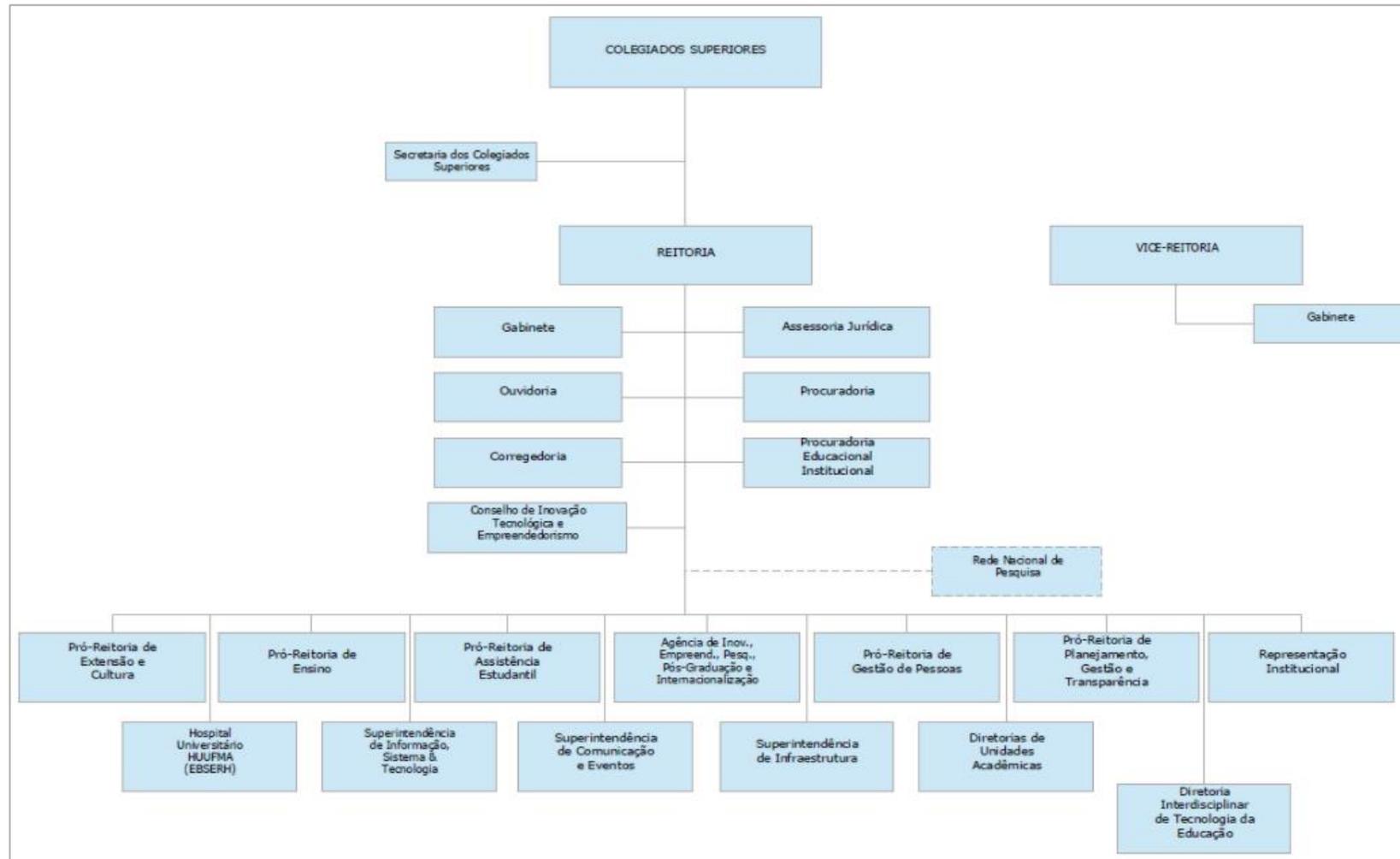
APÊNDICE H – Informações Gerais dos *campi* universitários da UFMA

CAMPI	CARACTERÍSTICAS GERAIS
São Luís (Cidade Universitária Dom Delgado)	Localizado em São Luís -MA, consiste no <i>campus</i> sede da universidade, com a maior estrutura física e de recursos humanos. Estrutura-se em quatro Centros Acadêmicos: Centro de Ciências Sociais (CCSo); Centro de Ciências Humanas (CCH); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET). Há 67 cursos de graduação, distribuídos entre as diferentes áreas do conhecimento, tais como: Ciências Sociais e Aplicadas; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Exatas, Tecnologia e Engenharias; e Ciências Biológicas e Saúde. Também possui 39 cursos de especialização, 45 cursos de mestrado e 13 cursos de doutorado. Conta com 1.675 servidores técnico-administrativos, 1.324 docentes e 20.970 discentes.
Imperatriz	Localizado no Município de Imperatriz- MA e estruturado como Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) e organizado nas unidades Centro e Bom Jesus. O <i>campus</i> conta com 09 cursos de graduação: Ciências Contábeis, Ciências Humanas (Sociologia), Ciências Naturais (Biologia), Comunicação Social (Jornalismo), Direito, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Medicina e Pedagogia. Também possui 05 cursos de mestrado e 01 curso de doutorado em Ciência dos Materiais. A comunidade universitária tem 73 técnico-administrativos, 216 docentes e 2634 alunos ativos.
Codó	Localizado no Município de Codó - MA. Os cursos em funcionamento são Pedagogia, Licenciaturas em Ciências Naturais (Biologia) e Humanas (História), além de cursos de especializações. Possui 23 servidores técnico-administrativos, 35 docentes e 728 alunos ativos na graduação.
Pinheiro	Localizado no Município de Pinheiro - MA. O <i>campus</i> é estruturado como Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia, em Pinheiro (CCHNST). Oferece cursos de Licenciaturas em Ciências Humanas, Ciências Naturais, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Pesca e Medicina. Possui 132 docentes, 50 técnico-administrativos e 1.432 alunos ativos.
Bacabal	Localizado no Médio Mearim, no Município de Bacabal - MA. Possui seis cursos distribuídos nas áreas de Licenciatura em Ciências Humanas (Sociologia), Ciências Naturais (Biologia e Física), Educação do Campo e Letras, além de contar duas Pós Graduação (Mestrado e Especialização). Possui 17 técnico-administrativos, 49 docentes e 934 alunos ativos.
Chapadinha	Localizado no Município de Chapadinha - MA e estruturado como Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAA). O <i>campus</i> oferece cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola e Zootecnia, além de 02 cursos de mestrado. Possui 25 técnico-administrativos, 68 docentes e 1.045 alunos ativos.
São Bernardo	Localizado na Região do Alto Parnaíba, no Município de São Bernardo - MA. O <i>campus</i> possui em funcionamento os cursos de Ciências Humanas (Sociologia), Ciências Naturais (Química), Linguagens e Código (Língua Portuguesa), Linguagens e Códigos (Música) e Turismo, além de um curso de especialização. Possui 16 técnico-administrativos, 54 docentes, 827 alunos ativos.
Grajaú	Localizado no Município de Grajaú - MA. O <i>campus</i> oferece os cursos de graduação em Ciências Humanas (Geografia), Ciências Naturais (Química) e um curso de especialização. Possui 16 técnico-administrativos, 28 docentes e 464 alunos ativos na graduação.
Balsas	Localização na região de Balsa - MA. Possui o curso de Bacharel Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT), englobando as engenharias Ambiental, Civil e Elétrica. Possui 36 docentes, 15 técnico-administrativos e 294 alunos ativos na graduação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir de dados obtidos no site da UFMA, no Portal de Acesso à Informação e no Relatório de Gestão UFMA (2020).

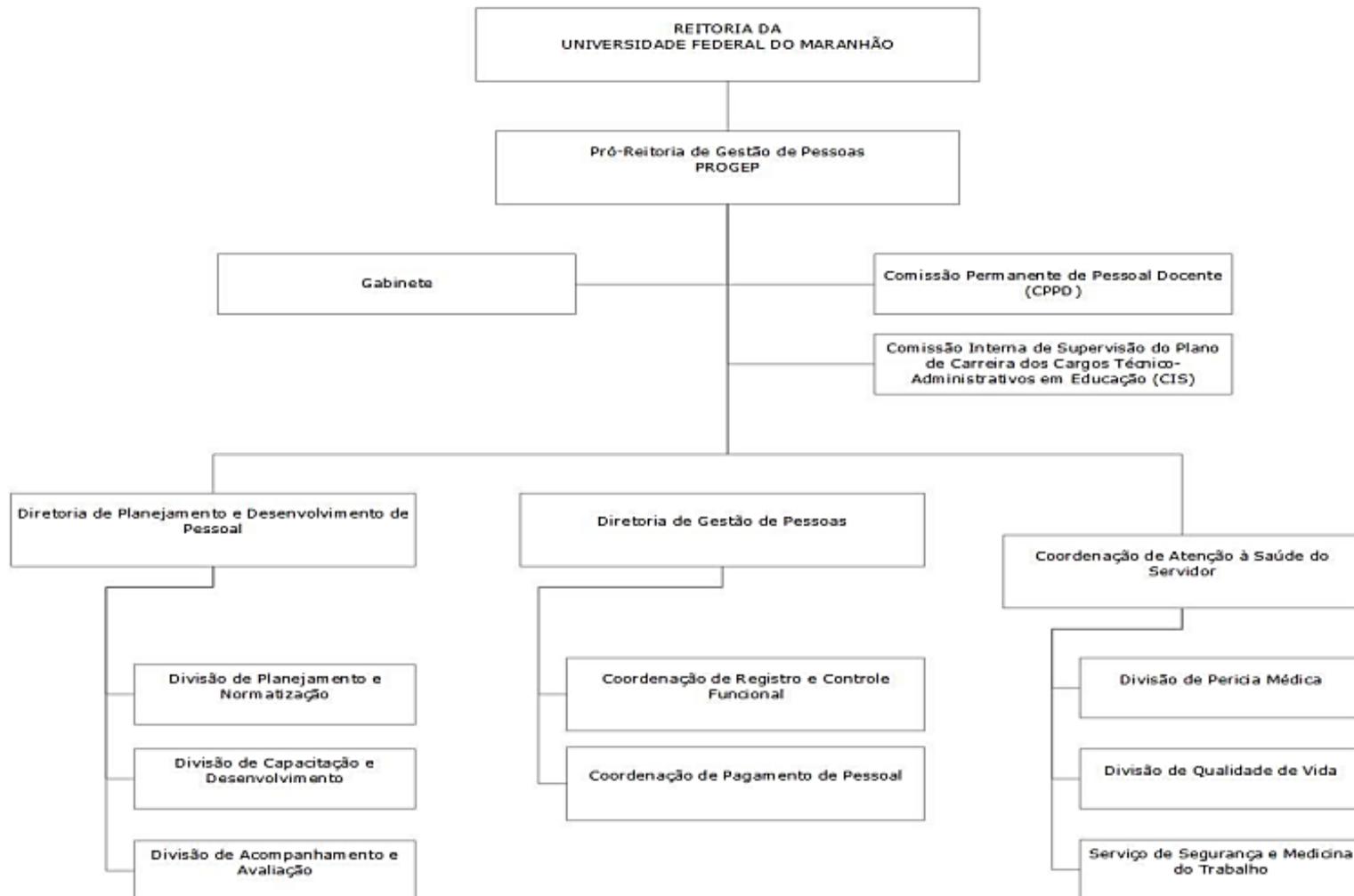
ANEXOS

ANEXO A – Estrutura Organizacional Geral da UFMA simplificada



Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2022).

ANEXO B – Organograma PROGEP



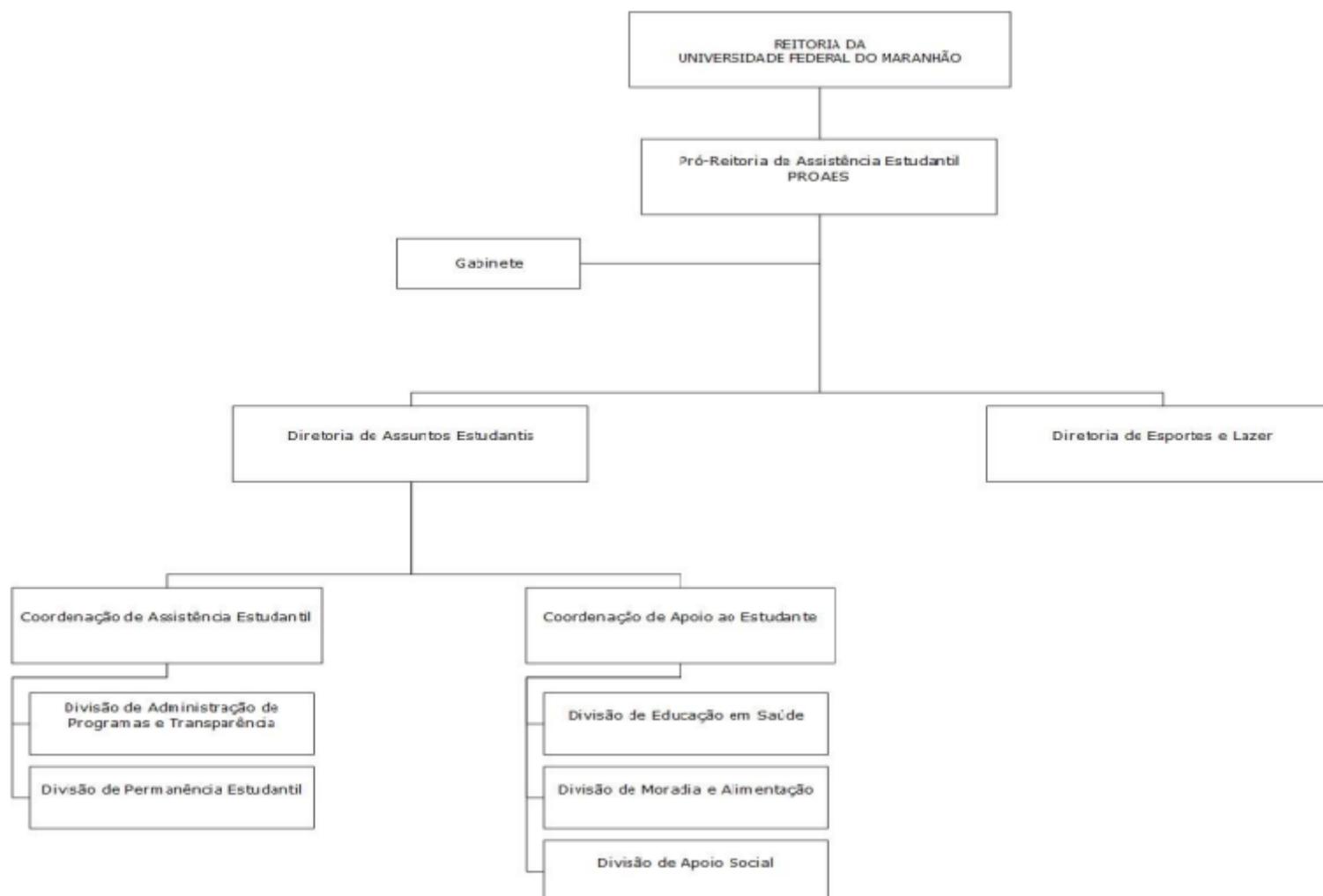
Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2022).

ANEXO C – Organograma PROEN



Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2022).

ANEXO D – Organograma PROAES



Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2022).

ANEXO E – Autorização Institucional



SABEREMOS DA REITORIA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) vem manifestar sua anuência, autorização e seu apoio ao projeto de Pesquisa **"Psicologia na Educação Superior: Atuação Profissional da Universidade Federal do Maranhão - UFMA"**, com o objetivo de analisar a atuação dos psicólogos que atuam na educação superior, distribuídos nos diversos campi desta Universidade, desenvolvido pela discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI/UFMA, **Grasyelle Cristina Ferraz Almeida Penha**, SIAPE Nº 2998249, sob a orientação da Professora Doutora **Cristianne Carvalho de Almeida**.

São Luís (MA), 20 de abril de 2021.

NATALINO SALGADO Assinado de forma digital por
NATALINO SALGADO
FILHO:03295494304
Data: 2021.04.20 18:58:07 -03'00'
FILHO:03295494304
NATALINO SALGADO FILHO
Reitor