



Sucesso Acadêmico na Educação Superior: Contribuições da Psicologia Escolar

CYNTHIA BISINOTO¹, & CLAISY MARINHO-ARAÚJO²

Resumo

À Educação Superior têm sido atribuídas expectativas crescentes quanto ao desenvolvimento social, econômico e cultural das nações, sendo-lhe destinada a responsabilidade por possibilitar uma formação profissional de qualidade pautada em forte compromisso ético e social. Nessa perspectiva, os serviços de apoio psicológico existentes nas Instituições de Educação Superior têm buscado contribuir para uma formação que atenda à necessidade de preparar profissionais competentes e, também, conscientes de seu papel transformador diante da realidade em que vivem. Levando em consideração a multiplicidade de fatores – individuais, institucionais, ideológicos, político-sociais, entre outros – implicados nos processos educativos, os psicólogos escolares implicados nesses serviços têm orientado a sua intervenção para a conscientização dos agentes educacionais acerca de seus papéis e responsabilidades na construção de uma cultura de sucesso.

Neste trabalho são apresentados alguns modelos de intervenção psicológica que buscam apoiar a construção da referida cultura. A contribuição da Psicologia Escolar na Educação Superior vem se ampliando por meio de ações preventivas, institucionais e de larga abrangência.

Palavras-chave: sucesso escolar; Ensino Superior; serviços de apoio psicológico; atuação institucional; adaptação acadêmica.

¹ Universidade de Brasília, Brasil. E-mail: cynthia@unb.br.

² Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasil. E-mail: claisy@unb.br.

Introdução

Nas últimas décadas, o interesse pelo (in)sucesso dos estudantes da Educação Superior tem sido crescente, impulsionando investigações acerca dos diversos fatores que o influenciam. Indiscutivelmente, o amplo e intenso processo de democratização do acesso à educação em nível superior está entre os principais motivos que justificam este interesse. Mundialmente, o número de estudantes a ingressar em cursos superiores multiplicou-se seis vezes entre os anos de 1960 e 1995, passando de 13 a 82 milhões (UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998) e tendo chegado a mais de 150 milhões de estudantes na Educação Superior em 2007 (UNESCO, 2010). Em Portugal, de 82 140 inscritos em 1996/1997, passaram a 397 337 nos anos 2011/2012 (GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais, 2012). No Brasil, enquanto em 1997 registravam-se 1 945 615 matrículas de estudantes nos cursos de graduação (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1997), em 2012 tais números cresceram para 7 037 688, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013). No tocante ao número de Instituições de Educação Superior (IES), em 1997 havia 900 instituições, das quais 689 eram particulares e 211 públicas; atualmente o sistema é composto por 2 416 IES, das quais 2 112 são privadas (87%) e 304 são públicas (13%), ofertando ao todo 31 866 cursos.

Ao analisar a massificação e a democratização da Educação Superior no Brasil e em Portugal, L. Almeida, Marinho-Araújo, Amaral e Dias (2012) reconhecem que a expansão foi necessária; contudo, não é suficiente para garantir a democratização desejada, sendo indispensável prever mudanças estruturais e funcionais que garantam um processo de crescimento da Educação Superior com qualidade e equidade social. A expansão quantitativa da Educação Superior não pode se limitar à ampliação de oportunidades de acesso. A permanência bem-sucedida e com qualidade, especialmente dos jovens tradicionalmente desassistidos, impõe políticas, programas e serviços que efetivamente garantam condições de acesso, permanência e conclusão dos cursos (Dias Sobrinho, 2010, 2013; Leite, 2010; Lima, 2010, 2012).

É evidente que o crescimento da Educação Superior tem trazido uma série de desafios decorrentes da expansão do sistema, da diversificação da natureza administrativa das IES, bem como mudanças relacionadas ao corpo discente e docente e às práticas pedagógicas. Entre estas se pode mencionar a maior diferenciação do público que ingressa nos cursos

superiores em termos de características pessoais, socioeconômicas, motivações e expectativas; a crescente necessidade de medidas políticas e institucionais de promoção do sucesso acadêmico; a preocupação com a qualificação do corpo docente; a necessidade de inovações curriculares e pedagógicas; entre outras (Polidori, 2000; Dias Sobrinho, 2003, 2005, 2008; Magalhães, 2004; Sguissardi, 2004, 2005; CNE – Conselho Nacional de Educação, 2004; Amaral & Magalhães, 2007; Sordi & Ludke, 2009).

Em meio a este cenário de múltiplos desafios, as questões relativas à promoção do sucesso acadêmico têm adquirido relevância especial com investigações relativas aos fatores que o influenciam (Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2001; L. Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; L. Almeida, 2007; L. Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; L. Almeida & Vieira, 2008; Martins, 2009; Vasconcelos, L. Almeida, & Monteiro, 2009). De maneira geral, o sucesso acadêmico tem sido compreendido a partir da integração complexa de um conjunto de fatores, configurando-se como um processo multideterminado e que resulta das ações de toda a comunidade acadêmica (estudantes, professores, gestores, técnicos e funcionários).

Consoante a esse entendimento, a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior tem-se direcionado para a promoção dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento individuais e, também, coletivos e institucionais que corroboram para a construção de uma cultura de sucesso (Marinho-Araújo, 2009; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011, 2014; Bisinoto, Marinho-Araújo, & L. Almeida, 2011; Oliveira, 2011). Amparado nesse entendimento, o psicólogo escolar é um dos atores da comunidade acadêmica que tem compromisso com a construção do sucesso acadêmico nas IES.

Nesta direção, uma das medidas criadas pelas instituições têm sido os Serviços de Apoio Psicológico que se constituem com objetivos de favorecer o processo de adaptação à Educação Superior, potencializar o desenvolvimento e a formação global dos alunos ao longo da trajetória acadêmica, bem como sua inserção no mercado de trabalho. A atuação dos psicólogos nestes serviços está essencialmente vinculada à promoção do sucesso acadêmico por meio do incentivo ao desenvolvimento de suas inúmeras potencialidades enquanto pessoas e estudantes (Gonçalves & Cruz, 1988; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011, 2014; Bisinoto et al., 2011; Oliveira, 2011). Para além de eliminar obstáculos à apropriação do conhecimento científico que resultem em rendimento satisfatório nas avaliações formais de aprendizagem, as IES, por meio destes Serviços de Apoio, têm-se comprometido com o desenvolvimento de competências variadas que levem os alunos a terem sucesso na vida. Os Serviços buscam colaborar com a formação de cidadãos comprometidos com os problemas da

sociedade atual, bem como de profissionais que tenham uma visão crítica do mundo e que pensem em como transformá-lo por meio de seu trabalho.

Com o objetivo de apontar contribuições da Psicologia Escolar à promoção do sucesso acadêmico na Educação Superior, este trabalho apresenta alguns modelos de intervenções psicológicas que têm sido propostos para as IES. Para cumprir este objetivo, inicia-se com uma reflexão acerca do papel social e das responsabilidades da Educação Superior no atual cenário sociopolítico, seguida por uma incursão na temática do sucesso acadêmico que evidencia a influência de diversos fatores envolvidos em sua configuração. Por fim, são apresentados e discutidos alguns modelos de atuação propostos para os Serviços de Apoio Psicológico que buscam contribuir para a promoção do sucesso acadêmico.

Função Social da Educação Superior na Contemporaneidade

O processo educativo que circula no interior das IES integra a perspectiva do ensino e das aprendizagens de conhecimentos e também a perspectiva social, política, econômica, ética e cultural que perpassa permanentemente a vida em sociedade e a atuação profissional. Dessa maneira, o esforço da Educação Superior incide no desenvolvimento da competência profissional e na formação cidadã de seus estudantes, enfatizando um profundo compromisso ético e político com o desenvolvimento e a conscientização de sujeitos responsáveis e críticos acerca das questões relevantes relacionadas à área social, econômica e cultural do seu contexto (Dias Sobrinho, 2004; Marinho-Araújo, 2009; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014).

O conhecimento científico, artístico e cultural que é amplamente compartilhado dentro das IES são mediadores do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, assim como também o são as vivências pessoais, as relações interpessoais, os saberes apropriados, as posturas éticas compartilhadas. As muitas e diferentes relações com as pessoas, com os objetos, com os conhecimentos e saberes, com as experiências concretas e subjetivas que transcorrem na Educação Superior configuram-se como oportunidades de aprendizagem que mediam as funções psicológicas superiores dos sujeitos adultos que frequentam esse espaço, seja como estudantes ou como profissionais (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2011; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014).

A gênese dos processos psicológicos superiores está alicerçada nas interlocuções e trocas subjetivas que acontecem nas relações acadêmicas, profissionais e sociais. Funções novas e mais complexas na constituição psicológica dos sujeitos surgem em virtude da natureza das experiências sociais nas quais estão inseridos. Assim, ao mesmo tempo em que a

formação em nível superior tem a responsabilidade de transmitir a cultura e o conhecimento historicamente acumulado e habilitar os futuros profissionais, ela também tem a função de despertar potencialidades, incentivar maneiras diferentes de interpretar e agir sobre o mundo, incitar o desenvolvimento de formas criativas e inovadoras de transformar a realidade (Oliveira, 2011).

O sentido da preparação profissional que transcorre nas diversas instituições superiores é o de formar profissionais suficientemente competentes, criativos e inovadores que tenham condições de analisar criticamente a engrenagem socioeconômica, questioná-la e transformá-la. Conforme ressalta Goergen (2008, p.811), as IES estão «encarregadas de gerar e difundir os conhecimentos e formar profissionais-cidadãos capazes de liderar, nos campos de sua atuação, o processo de transformação social». Nesse sentido, a função da Educação Superior não se restringe ao tempo curricular e ao espaço físico da universidade, muito pelo contrário, estende-se ao longo da vida das pessoas e nos diferentes contextos que participam.

A produção do conhecimento e o desenvolvimento da nação baseados na formação cidadã, na qualidade de vida da população, na justiça social e na diminuição das desigualdades são os objetivos atribuídos à educação em nível superior. A Educação Superior é, simultaneamente, responsável pelo desenvolvimento da ciência, dos profissionais e de cidadãos (Severino, 2000; Magalhães, 2004; Dias Sobrinho, 2005, 2008; Goergen, 2005, 2008).

Ao assumir que o compromisso fundamental da Educação Superior é com a produção de conhecimento e a preparação de profissionais e cidadãos, reconhece-se que ela tem o desafio de equilibrar duas dimensões da formação – a competência técnica e a consciência ética –, de maneira a contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes, sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Coadunando-se com esse compromisso, as intervenções psicológicas que ocorrem no contexto educativo têm como meta trabalhar pelo desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e, nesta perspectiva, a noção de sucesso acadêmico que orienta a prática em Psicologia Escolar não mais se sustenta na superação de problemas e dificuldades encontrados no percurso formativo; pelo contrário, pressupõe o incentivo ao desenvolvimento das inúmeras potencialidades dos sujeitos.

O Sucesso Acadêmico como Fenômeno Complexo e Multideterminado

Os vários fatores envolvidos no sucesso acadêmico podem ser organizados em dois grandes grupos: aqueles relacionados à instituição e os relacionados ao sujeito. Entre os

primeiros, incluem-se as formas de organização e gestão das IES, a infraestrutura, os serviços de apoio disponibilizados aos estudantes, as atividades pedagógicas e extracurriculares, bem como as políticas educativas e as ideologias que perpassam todo o processo de formação e têm influência nas trajetórias dos estudantes.

O curso em que o estudante ingressa e a entrada em um curso de primeira opção também têm demonstrado que são variáveis relevantes que influenciam a adaptação do aluno à universidade (Soares, L. Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Ainda no âmbito dos fatores institucionais, as práticas pedagógicas, a organização curricular, o material de apoio, a competência dos docentes, bem como a sua preparação científica e a preparação pedagógica, desempenham papel relevante no sucesso acadêmico.

Entre os fatores relacionados ao sujeito incluem-se questões relativas à transição para a Educação Superior, fatores contextuais e individuais. A transição da Educação Básica para a Educação Superior envolve vários fatores associados à necessidade do jovem adulto dar conta de tarefas de desenvolvimento inerentes a esta etapa do ciclo de vida (Dias, 2001, 2006; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005) e às mudanças que surgem neste novo contexto. Os alunos ingressantes têm sido alvo de grande interesse por se tratar de um momento de transição extremamente desafiador que requer um amplo conjunto de adaptações relacionadas a diferentes áreas do desenvolvimento – pessoal, social, relacional e profissional, nomeadamente (Soares, 2003; Vasconcelos, L. Almeida, & Monteiro, 2005; Tavares, Justino, & Amaral, 2008). Neste contexto desafiador, as expectativas que o novo aluno traz adquirem grande relevância, mobilizando de forma e intensidade variadas cada estudante para a aprendizagem e a realização acadêmica (L. Almeida et al., 2006; L. Almeida, 2007).

Esta transição é acompanhada por expectativas relacionadas ao seu desempenho e pela realidade acadêmica e social que vivenciará. As expectativas que os estudantes apresentam ao ingressarem na universidade e as suas vivências influenciam a satisfação sentida e constitui-se como fator de grande impacto no (in)sucesso do estudante (Soares, 2003; L. Almeida, 2007; L. Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Alves, Gonçalves, & L. Almeida, 2012; Costa, Araújo, Gonçalves, & L. Almeida, 2013). Já os fatores contextuais correspondem a condições socioeconômicas, culturais, de gênero e de idade. Por fim, os fatores individuais dizem respeito às variáveis cognitivas, de funcionamento psicológico e de relação interpessoal que os estudantes trazem consigo para a IE. Evidencia-se, portanto, que o sucesso acadêmico engloba fatores que estão para além do desempenho dos alunos, configurando-se muito mais como um processo complexo e multideterminado, resultante do coletivo da comunidade

acadêmica (estudantes, professores, gestores, técnicos e funcionários), sociedade e governo, do que pelo êxito ou fracasso do estudante em uma perspectiva individualizada.

Consoante a esse entendimento, a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior tem-se direcionado para a promoção dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento individuais e, também, coletivos e institucionais que corroboram para a construção de uma cultura de sucesso (Marinho-Araújo, 2009; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011, 2014; Bisinoto et al., 2011; Oliveira, 2011). Amparado nesse entendimento, o psicólogo escolar é um dos atores da comunidade universitária que tem compromisso com a construção do sucesso acadêmico nas IES.

Do ponto de vista da atuação em Psicologia Escolar, trabalhar em prol da promoção do sucesso requer mudanças na ênfase preponderante sobre o indivíduo e suas limitações que, por muito tempo, caracterizou as intervenções da área. Conforme bem lembra Machado (2000, p.146), «não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são individuais, não são de ninguém; são efeitos que se engendram em uma rede de relações». Assim sendo, o sucesso acadêmico e o insucesso são compreendidos a partir da integração de diferentes fatores – relacionais, institucionais, sociais, políticos e ideológicos –, para além dos aspectos individuais.

Nessa direção, Alarcão (2000) sistematizou em quatro dimensões inter-relacionadas os fatores que contribuem para o sucesso e insucesso acadêmico na Educação Superior: aluno, professor, currículo e instituição, as quais são influenciadas pelas ideologias, valores e elementos socioculturais vigentes. Martins (2009), por sua vez, realizou um trabalho de análise e síntese dos fatores e dimensões propostos por autores que também tratam do sucesso acadêmico em uma perspectiva multidimensional. A autora constatou que as dimensões aluno e instituição são comuns a todas as proposições teóricas por ela analisadas. As outras dimensões também presentes são professor, currículo, aprendizagem e realização acadêmica.

De acordo com Martins (2009), na dimensão aluno incluem-se fatores relativos à capacidade de adaptação ao contexto, à base de conhecimentos que o estudante tem e ao seu bem-estar físico e psicológico. Na dimensão instituição incluem-se fatores de organização e gestão de recursos e de espaços, bem como as atividades extracurriculares. A dimensão professor envolve fatores relacionados à preparação científica e pedagógica, às atividades de investigação e à valorização profissional. A dimensão currículo contempla a flexibilidade curricular, a articulação teórico-prática e a organização dos horários. Por fim, na dimensão do processo de aprendizagem e realização acadêmica incluem-se fatores relacionados ao grau de satisfação dos estudantes com o curso, aos métodos e formas de organização do estudo e ao

desenvolvimento vocacional. Pela descrição dessas dimensões nota-se que a promoção do sucesso acadêmico advém da relação dialética do sujeito com o contexto no qual está inserido.

Também considerando a multiplicidade de fatores que intervêm no sucesso acadêmico, alguns estudos vêm sendo desenvolvidos com o intuito de melhor compreender a influência de um conjunto de variáveis no percurso acadêmico dos estudantes, como as questões de gênero e da origem sociocultural, bem como propor medidas institucionais de promoção do sucesso acadêmico (Santiago et al., 2001; L. Almeida et al., 2006; Vasconcelos et al., 2009).

Apesar dos estudos e pesquisas utilizarem o rendimento curricular dos estudantes como indicador do sucesso acadêmico, este não é resultado de um processo exclusivamente individual. Pelo contrário, as taxas de reprovação e de abandono, comumente utilizadas para calcular o índice de insucesso acadêmico, precisam ser analisadas em meio ao contexto no qual se produzem. Devem ser considerados fatores como a flexibilização da organização curricular e sua adequação às necessidades dos estudantes, a diversificação das estratégias didáticas e recursos avaliativos, a qualificação do corpo docente, a existência de serviços de apoio e orientação acadêmica, a disponibilização de espaços e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, além de oportunidades de financiamento dos estudos.

Contribuições dos Serviços de Apoio Psicológico ao Sucesso Acadêmico

As intervenções psicológicas que transcorrem no interior das instituições educativas partem do compromisso da Psicologia Escolar com a promoção dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, sejam eles individuais, coletivos ou institucionais, e têm como objetivo precípuo promover o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em relação (Marinho-Araújo & S. Almeida, 2005; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2011).

A atuação dos psicólogos escolares está diretamente comprometida com a formação das pessoas - de cidadãos e de profissionais - e, por isso, fundamenta-se em abordagens teóricas do desenvolvimento humano (Guzzo, 1996, 2001). A intervenção preventiva, relacional e institucional que orienta a atuação dos psicólogos escolares, conforme proposto por Marinho-Araújo e S. Almeida (2005), está direcionada para reformulações pessoais e institucionais que oportunizem saltos qualitativos no desenvolvimento dos atores envolvidos.

Partindo dessa perspectiva de desenvolvimento que é balizadora das práticas dos psicólogos escolares, os caminhos para uma intervenção preventiva e institucional ancoram-se em ações direcionadas à conscientização dos agentes educativos acerca do seu papel e responsabilidades no desenvolvimento dos sujeitos (Marinho-Araújo & S. Almeida, 2005; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). É nesse contexto que os psicólogos escolares atuam para promover uma cultura de sucesso que esteja orientada para a organização intencional das ações pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento psicológico complexo e a formação sociopolítica dos estudantes. Modificando a prática de responsabilizar e culpabilizar o estudante pelas dificuldades que vivencia, acentuando suas limitações e deficiências, a cultura do sucesso, no contraponto, privilegia as potencialidades e possibilidades em vez dos problemas e dificuldades, focaliza as diferentes alternativas individuais e coletivas de superação das adversidades, valoriza as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade de formas de aprender, pensar e estar no mundo. Nesse sentido, a Psicologia Escolar tem buscado consolidar uma atuação que se baseia em crescimento e sucessos dos atores escolares em contraponto à ênfase em problemas e dificuldades (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Apesar de orientada pelo objetivo comum de contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes, as intervenções desencadeadas pelos psicólogos escolares na Educação Superior têm-se desenvolvido sob diversos modelos, os quais podem ser organizados em dois grupos: intervenções clássicas, centradas nos estudantes, e intervenções emergentes, ampliadas à comunidade acadêmica. As primeiras têm uma história já consolidada na área e caracterizam-se por respostas dos psicólogos escolares às dificuldades vivenciadas pelos estudantes, enquanto as segundas têm uma configuração mais recente, estão pouco difundidas e se vinculam a uma concepção mais abrangente do trabalho do psicólogo escolar (Martínez, 2009, 2010; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2013).

Em uma perspectiva clássica de atuação existem intervenções desencadeadas em diferentes níveis – remediativo, preventivo e de promoção do desenvolvimento –, sendo que todas estão essencialmente centradas nos estudantes. De outro lado, tem-se propostas mais abrangentes desenvolvidas com toda a comunidade acadêmica (alunos, professores, funcionários, coordenadores de curso e diretores) e com instâncias institucionais menos tradicionais, como a da assessoria à estruturação das propostas pedagógicas e ao trabalho docente, a formação continuada de professores e funcionários, a autoavaliação institucional, entre outros.

Entre as propostas clássicas do primeiro grupo, Dias (2001, 2006) aponta que as principais funções de um serviço de aconselhamento psicológico na Educação Superior são:

a) ajudar e tratar o estudante em sofrimento psicológico e promover seu desenvolvimento pessoal, por meio da exploração dos problemas que interferem nos estudos; b) apoiar o processo educativo e o sucesso acadêmico dos estudantes por meio do desenvolvimento vocacional e de competências de estudo; c) oferecer suporte na inserção no mercado de trabalho. Com base nesses objetivos, a autora sugere como frentes de intervenção os programas de transição do ensino secundário para o superior; a realização de *workshops* de desenvolvimento pessoal e de competências acadêmicas, de gestão do tempo e da ansiedade; aconselhamento psicológico e psicoterapia; aconselhamento vocacional; terapia de grupo; aplicação de testes psicológicos; intervenção em crise; encaminhamento, entre outras.

Partindo dos níveis de intervenção, Gonçalves e Cruz (1988) apontam três tipos de serviço de apoio psicológico na Educação Superior, segundo a ênfase que assumem: remediativos, preventivos e desenvolvimentais. Nos primeiros, englobam-se as atividades de apoio direto aos estudantes com dificuldades, como psicoterapia breve ou prolongada; a disponibilização de linhas telefônicas que assegurem ajuda de urgência para situações graves; e o encaminhamento do estudante para outros serviços da comunidade. Em relação aos serviços preventivos apontam a criação de programas de desenvolvimento interpessoal com base em uma rede de aconselhamento entre os colegas; recepção e acolhimento aos novos alunos; e orientação vocacional para os alunos que estão prestes a concluir seu curso e a ingressar no mercado de trabalho. Por fim, nos serviços desenvolvimentais os autores citam os programas de desenvolvimento de competências de estudo e resolução de problemas, bem como estratégias diferenciadas frente aos trabalhos e provas escolares; os programas de desenvolvimento das relações sociais, treino de assertividade e desenvolvimento do autoconhecimento; e os programas de desenvolvimento de competências comportamentais e cognitivas de escolha, planejamento e ação.

No sentido de sistematizar um programa de intervenção psicológica, Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2000) propuseram algumas ações organizadas a partir do cruzamento dos três planos de intervenção – preventivo, remediativo e de investigação – e três momentos vivenciados pelos estudantes: a) transição do ensino básico para o superior (entrada), b) frequência na Educação Superior e c) transição para o mercado de trabalho (saída). Levando em conta os objetivos específicos de cada plano de intervenção, os autores sugerem ações que podem ser desenvolvidas de acordo com as necessidades mais proeminentes dos estudantes em cada momento do processo de formação. Por exemplo, no plano da intervenção preventiva sugerem, na entrada na universidade, o desenvolvimento de programas de promoção do sucesso acadêmico, de formação de alunos mentores e de sensibilização para questões do

ensino e aprendizagem. Ainda neste plano preventivo de intervenção, mas ao nível da frequência, sugerem a divulgação de informações relacionadas com as problemáticas que são mais comuns nos estudantes (*stress*, ansiedade frente às provas, desmotivação); e ao nível da saída para o mercado de trabalho sugerem programas de formação em técnicas de procura de emprego e de incentivo à criação do autoemprego.

Observa-se que a intervenção individual com os estudantes, focada no problema que os levaram a procurar ajuda profissional, é recorrente nos diferentes modelos apresentados. Nestes casos, as problemáticas trazidas pelos alunos têm sido compreendidas a luz das questões desenvolvimentais, ou seja, de dificuldades na resolução das tarefas psicológicas normativas da transição da adolescência para a idade adulta, justificando o aconselhamento psicodinâmico breve (Dias, 2001, 2006).

As propostas emergentes ou menos tradicionais de atuação têm uma configuração recente e estão menos difundidas (Martínez, 2009, 2010). Algumas delas, apesar de terem surgido há mais de 30 anos, apoiam-se em uma perspectiva que se coaduna aos modelos atuais que se pautam em uma conceção abrangente do trabalho do psicólogo escolar, para além da ação com os estudantes e os problemas que vivenciam. Entre estas incluem-se a proposta de Sandoval e Love (1977) que sugerem que o trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar na Educação Superior (*college psychologist*) deve ter dois focos: o da avaliação, com o objetivo de obter informações sobre aspetos institucionais e docentes que precisam ser modificados; e o da promoção da prática docente por meio do planeamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas. Segundo os autores, a atuação na Educação Superior deve ser menos de assistência direta ao aluno por meio de serviços de orientação pessoal e mais de apoio indireto por meio do aumento da efetividade educacional obtida pelas intervenções com os professores.

Witter (1999), por sua vez, indica como funções do psicólogo escolar a assessoria ao processo de ensino-aprendizagem; participação nos processos de seleção e treinamento do corpo docente e técnico; docência/ensino em Psicologia e em outras áreas do conhecimento; realização de pesquisas de diferentes naturezas; envolvimento com publicação científica em Psicologia Escolar; planeamento, desenvolvimento e avaliação de programas e cursos na área da Psicologia, e outras.

Com base em uma perspectiva preventiva e institucional de atuação em Psicologia Escolar, Marinho-Araújo (2009) propôs três dimensões de intervenção psicológica nas IES: *a*) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais, *b*) Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos, e *c*) Perfil do Estudante. Para cada dimensão a autora sugere um

conjunto de ações que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar como, por exemplo, no âmbito da primeira dimensão, participar na elaboração e revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional, da formação continuada de docentes, coordenadores e funcionários e do processo de autoavaliação institucional. Em relação à dimensão das Propostas Pedagógicas, sugere colaboração na análise das diretrizes curriculares que orientam o trabalho pedagógico; acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; análise e revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Por fim, na última dimensão a autora sugere que o psicólogo escolar promova discussões acerca do desenvolvimento adulto; desenvolva pesquisas para conhecer o perfil dos estudantes; elabore, com os coordenadores e o corpo docente, estratégias para verificar como ocorre o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes.

Partindo dessas dimensões de intervenção, Oliveira (2011) sistematizou um modelo de atuação que propõe articular os fundamentos teórico-conceituais, os objetivos e as atividades a conduzir o trabalho dos psicólogos nos Serviços de Apoio. Segundo a autora, tradicionalmente o trabalho dos psicólogos escolares é traçado pelas ações a serem desenvolvidas, as quais vão conferindo identidade ao Serviço; contudo, além da definição das atividades a serem realizadas pelos profissionais há que se delimitar as bases teóricas, conceituais e metodológicas que as sustentarão, de forma a garantir integralidade, coerência e identidade ao Serviço. Nessa direção, sugere que a estruturação dos Serviços se dê sob algumas dimensões, a saber: *a)* fundamentação teórica; *b)* objetivos; *c)* público alvo; *d)* perfil e vínculo de trabalho dos psicólogos; *e)* funcionamento e organização do serviço; e *f)* atividades a serem desenvolvidas (Oliveira, 2011). Desdobrando-se da fundamentação teórica, sugere a definição dos principais objetivos a serem seguidos pela equipe e a delimitação do público com o qual se irá trabalhar, que poderá ser mais ou menos abrangente a depender dos objetivos traçados.

A concretização de tais objetivos, por sua vez, exige que o perfil dos profissionais que integram a equipe tenha aderência aos princípios e metas definidos, prezando por um perfil profissional ancorado em uma sólida base teórico-conceitual sobre a relação entre Psicologia e Educação e as teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem. O desenvolvimento desse perfil deve ser objeto de investimento da IES e dos gestores do Serviço, os quais podem incentivar e apoiar a formação continuada em serviço, disponibilizando tempo e recursos para estudo, aprofundamento e revisitação permanente das práticas.

Para concretizar seus objetivos de promoção do sucesso e da qualidade do processo educativo, os Serviços de Psicologia poderão desenvolver um amplo e diversificado conjunto de atividades que, a título de organização, podem ser agrupados em três dimensões interdependentes: *a)* Gestão Institucional, *b)* Gestão Acadêmica e *c)* Desenvolvimento do

Estudante. A primeira delas tem como foco a assessoria e o suporte aos processos de gestão que respondem pela organização, planejamento e coordenação das políticas, projetos, programas e ações da instituição. A segunda dimensão está centrada no assessoramento à gestão acadêmica no tocante às propostas e processos pedagógicos, ao funcionamento dos cursos e às práticas de ensino. A terceira e última dimensão está focada no acompanhamento e apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Cada uma destas dimensões pode se desmembrar em diferentes eixos de intervenção (Oliveira, 2011).

As propostas que integram os modelos sugeridos na literatura e brevemente descritos neste trabalho mostram que coexistem diversas abordagens teóricas, ações e estratégias que sustentam uma variedade de concepções e práticas por parte dos psicólogos escolares no âmbito dos Serviços de Apoio Psicológico nas IES. Apesar da abordagem individualizada de atenção às dificuldades vividas pelos estudantes ainda ser mais recorrente na intervenção dos psicólogos escolares, não existe um modelo único de intervenção. A perspectiva preventiva e institucional de atuação vem se disseminando e ampliando as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, seja dos sujeitos ou da instituição.

Considerações finais

As IES vêm cada vez mais se comprometendo com a criação, estruturação e fortalecimento de serviços que favoreçam o processo de adaptação acadêmica dos alunos e que potencializem o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes em uma perspectiva ampliada. Em síntese, os serviços de apoio psicológico têm sido criados para fortalecer o compromisso da instituição para com a promoção do sucesso acadêmico dos estudantes. Este sucesso, entretanto, não é compreendido apenas a partir da dimensão individual e suas variáveis cognitivas e de funcionamento psicológico; engloba igualmente fatores relacionados à instituição educativa, ao contexto no qual se insere, aos valores sociais e ideologias que perpassam o processo educativo.

Coadunando-se com esse entendimento, a atuação da psicologia escolar que, por muito tempo, se voltou para os problemas individuais dos estudantes universitários, nas últimas décadas tem considerado aspectos intrainstitucionais, políticos e sociais também implicados nos processos educativos. Contemporaneamente, as contribuições dos psicólogos escolares advêm do investimento nas potencialidades e possibilidades dos sujeitos, na superação das adversidades, no reconhecimento e valorização das diferenças como fonte legítima de aprendizagem. Nesse sentido, a atuação da Psicologia Escolar tem-se orientado para a

valorização do crescimento e de sucessos dos atores educacionais, em contraponto à ênfase em problemas e dificuldades, favorecendo a construção da cultura do sucesso (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Nessa direção, os psicólogos escolares podem contribuir para a conscientização dos atores educacionais sobre seus papéis, atribuições e responsabilidades diante do sucesso acadêmico, inclusive subsidiando a compreensão deste como um fenômeno complexo e multideterminado, produto e produção das concepções e ações da comunidade acadêmica (professores, estudantes, gestores e técnicos) e da sociedade. Os psicólogos, ao atuarem nos Serviços, podem mediar o processo de reflexão sobre as ações pedagógicas e as concepções orientadoras das práticas, proporcionando aos profissionais da educação maior clareza sobre sua função na promoção de saltos e avanços qualitativos no desenvolvimento humano que irão repercutir na formação profissional e pessoal dos alunos, bem como maior intencionalidade na construção da cultura do sucesso (Guzzo, 2001; Marinho-Araújo, 2009; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011, 2014; Oliveira, 2011).

De acordo com a literatura apresentada nesse artigo, o trabalho desenvolvido nos serviços de apoio psicológico ainda privilegia o acompanhamento e atendimento imediato a problemas vivenciados pelos estudantes, em uma perspectiva de intervenção breve. Os demais fatores apontados como intervenientes na promoção do sucesso acadêmico, como aqueles relativos à estrutura curricular, às estratégias de ensino e de avaliação, à qualidade das relações no espaço universitário têm sido alvo de intervenções tímidas e ainda pouco registradas na literatura. Áreas carentes de intervenção estão relacionadas à gestão institucional, aos projetos pedagógicos dos cursos, à formação continuada de docentes e de técnicos, ou à avaliação e desenvolvimento institucional. A terminar, para se ampliar o poder de ação dos Serviços de Apoio Psicológico e, sobretudo, a contribuição da Psicologia Escolar para a promoção do sucesso acadêmico, sugere-se maior investimento em ações preventivas, institucionais e de larga abrangência.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares, & R.A. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp.11-24). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L.S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L.S., Guisande, M.A., & Paisana, J. (2012). Participación extracurricular, ajuste y rendimiento académico en la enseñanza superior: Un estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 28, 860-865.
- Almeida, L.S., Guisande, M.A., Soares, A.P., & Saavedra, L. (2006). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L.S., Marinho-Araújo, C.M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.
- Alves, F., Gonçalves, P., & Almeida, L.S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2007). Market competition, public good and institutional governance: Analyses of Portugal's experience. *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 1-14.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C.M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: Construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In R. Guzzo, & C. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp.193-214). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C.M. (2013). Práticas contemporâneas de atuação em psicologia escolar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 17(2), 212-236.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C.M. (2014, *in press*). Serviços de psicologia escolar na educação superior: Uma proposta de atuação. In R. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C.M., & Almeida, L.S. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45, 39-55.
- Conselho Nacional de Educação (2004). *Parecer nº 6, de 25 de agosto de 2004*. Implementação do Processo de Bolonha – Parecer do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A.R., Araújo, A.M., Gonçalves, P., & Almeida, L.S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63-74.

- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo, SP: Editora Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Educação & Sociedade*, 25(88), 703-725.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 164-173.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: Produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, 13, 193-207.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1223-1245.
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, 18, 107-126.
- Dias, G.F. (2001). Serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior: Uma encruzilhada de questões. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 18, 59-67.
- Dias, G.F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do ensino superior: Métodos, técnicas e experiências*. Porto: Edições Asa.
- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2012). *Inscritos no Ensino Superior [2000-2001 a 2011-2012]*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais / Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Goergen, P. (2005). Prefácio. In J. Dias Sobrinho, *Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* (pp. 11-19). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Goergen, P. (2008). Educação Superior entre formação e performance. *Avaliação*, 13, 809-815.
- Gonçalves, O., & Cruz, J.F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.
- Guzzo, R.L. (1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: Dificuldades e perspectivas. In S.M. Wechsler (Ed.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp.75-92). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R.L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z.A. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp.25-42). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1997). *Sinopse estatística do Ensino Superior: Graduação – 1997*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). *Resumo técnico: Censo da Educação Superior de 2012*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Leitão, L.M., Paixão, M.P., Silva, J.T., & Miguel, J.P. (2000). Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior: Do modelo teórico aos níveis de intervenção. *Psicologia, 14*(2), 123-147.
- Leite, D.B. (2010). Estudantes e avaliação. *Avaliação, 15*(3), 9-27.
- Lima, P.G. (2010). Ações afirmativas e universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line, 39*, 267-285.
- Lima, P.G. (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do Século XXI: Alguns cenários e leituras. *Avaliação, 18*(1), 85-105.
- Machado, A.M. (2000). As crianças excluídas da escola: Um alerta para a psicologia. In A.M. Machado, & M. Proença (Eds.), *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Magalhães, A.M. (2004). *A identidade do Ensino Superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Marinho-Araújo, C.M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In C.M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp.155-202). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C.M., & Almeida, S.F. (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martínez, A.M. (2009). Psicologia escolar e educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional, 13*(1), 169-177.
- Martínez, A.M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em Aberto, 23*(83), 39-56.
- Martins, E.F. (2009). *Sucesso acadêmico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Oliveira, C.B. (2011). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: Proposta para os serviços de psicologia*. Tese de Doutorado (não publicada), Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C.B., & Marinho-Araújo, C.M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 9*(3), 648-663.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir* [Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI]. São Paulo: Cortez Editora.
- Polidori, M.M. (2000). *Avaliação do ensino superior: Uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e portugueses*. Dissertação de Doutorado (não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

- Sandoval, J., & Love, J.A. (1977). School psychology in higher education: The college psychologist. *Professional Psychology*, 8, 328-339.
- Santiago, R.A., Tavares, J., Taveira, M.C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. *Avaliação*, 6(3), 31-43.
- Seco, G.M., Casimiro, M.C., Pereira, M.I., Dias, M.I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Severino, A.J. (2000). Educação, trabalho e cidadania: A educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 65-71.
- Sguissardi, W. (2004). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In D. Mancebo, & M.L. Fávero (Eds.), *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente* (pp.33-52). São Paulo, SP: Editora Cortez.
- Sguissardi, W. (2005). Universidade pública estatal: Entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, 26(90), 191-222.
- Soares, A.P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento (não publicada), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A.P., Almeida, L.S., Diniz, A., & Guisande, M.A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24, 15-27.
- Sordi, M.R., & Ludke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias. *Avaliação*, 14, 267-290.
- Tavares, D.A., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Student's preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). *EFA Global Monitoring Report 2010 – Reaching the marginalized*. Oxford: Oxford University Press.
- Vasconcelos, R.M., Almeida, L.S., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia. In Atas da VI *International Conference on Engineering and Computer Education* (pp.457-461). Buenos Aires, Argentina: ICECE.
- Vasconcelos, R.M., Almeida, L.S., & Monteiro, S. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 195-202.
- Witter, G.P. (1999). Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In R. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.83-104). Campinas, SP: Editora Alínea.

Academic Success in Higher Education: The Contribution of School Psychology

Abstract

Increasing expectations for social, economic and cultural development of nations have been assigned to Higher Education. Responsibility for quality professional training, based on strong ethical and social commitment, is assigned. In this perspective, the existing psychological support services in Higher Education Institutions have sought to contribute to training that meets the need to prepare competent professionals and also aware of their transformative role on the reality in which they live. Considering the multiplicity of factors – individual, institutional, ideological, socio-political, and so on – involved in educational processes, school psychologists have directed his practices to the awareness of educational staff about their roles and responsibilities in building a culture of success.

In this paper some models of psychological intervention that seek to support the construction of that culture are presented. The contribution of School Psychology in Higher Education has expanded through preventive, institutional and broad coverage actions.

Keywords: school success; Higher Education; psychological support services; institutional intervention; academic adjustment.

Como citar este artigo: Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista E-Psi*, 4(1), 28-46.

Received: November 13, 2013

Revision received: March 17, 2014

Accepted: April 22, 2014