

## PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: *TECENDO CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL*

PESSOA<sup>I</sup>, Camila Turati  
TRINDADE<sup>II</sup>, Camila  
LEONARDO<sup>III</sup>, Nilza Sanches Tessaro

### Resumo

O presente artigo tem por objetivo evidenciar algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à área da Psicologia Escolar no Ensino Superior. Para tanto, ao abordarmos sobre a inserção e a construção da Psicologia Escolar no âmbito do Ensino Superior, buscamos lançar luz à construção de possibilidades de atuação da Psicologia no que tange ao processo de aprendizagem dos universitários brasileiros. Ponderamos que, para que ocorra a formação em sua totalidade do sentido pessoal e da atividade de estudo profissionalizante, é fundamental que os docentes estabeleçam suas ações em sala de aula de modo intencional com a finalidade do ensino, pois deste modo a aprendizagem poderá produzir sentidos com vistas à conscientização acerca dos conteúdos científicos aprendidos. Assim, discorreremos sobre as formas para os acadêmicos ampliarem as suas possibilidades de leitura da realidade em uma perspectiva histórica, crítica e ética.

1

**Palavras-chave:** Ensino superior; Psicologia escolar; Psicologia histórico-cultural; Sentido pessoal.

## PSYCHOLOGY IN HIGHER EDUCATION: *MAKING CONTRIBUTIONS FROM HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY*

### Abstract

*This article highlights some contributions of Historical-Cultural Psychology to School Psychology in Higher Education. To this end, when we approach the insertion and construction of School Psychology in Higher Education, we seek to shed light on making possibilities for Psychology to act on the learning process of Brazilian university students. For formation occurs in its entirety of the personal sense and of the professionalizing study activity, we consider it fundamental that teachers intentionally establish their actions in the classroom with the teaching objective since learning can produce meanings to raise awareness about the learned scientific content. Thus, we discussed the ways for academics to expand their possibilities of reading reality from a historical, critical, and ethical perspective.*

**Keywords:** Higher education; School psychology; Historical-cultural psychology; Personal sense.

## PSICOLOGÍA EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR: HACIENDO APORTES A PARTIR DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

### Resumen

*Este artículo tiene como objetivo destacar algunos aportes de la Psicología Histórico-Cultural al área de la Psicología Escolar en la Educación Superior. En ese sentido, cuando abordamos la inserción y construcción de la Psicología Escolar en la Educación Superior, buscamos iluminar la construcción de posibilidades de actuación de la Psicología en relación con el proceso de aprendizaje de los universitarios brasileños. Consideramos que, para que la formación se dé en su totalidad del sentido personal y de la actividad de estudio profesionalizadora, es fundamental que los docentes establezcan sus acciones en el aula intencionalmente con el propósito de enseñar, porque de esta manera el aprendizaje puede producir significados con un fin de dar a conocer los contenidos científicos aprendidos. Así, discutimos las maneras que tienen los académicos de ampliar sus posibilidades de lectura de la realidad desde una perspectiva histórica, crítica y ética.*

**Palabras-clave:** Enseñanza superior; Psicología escolar; Psicología histórico-cultural; Sentido personal.

2

---

### INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento humano tendo como referência o conceito de atividade principal, com olhar à especificidade no período da vida que compreende a transição entre a adolescência e a vida adulta, mais especificamente a atividade de estudo profissionalizante, será nosso objeto de análise no presente artigo. Utilizaremos do termo juventude a partir da concepção de Abrantes e Bulhões (2016), no qual se entende como um momento da vida no qual o sujeito não é mais adolescente e ainda não está de fato inserido na atividade produtiva - a despeito de poder participar da venda da força de trabalho que exija pouca qualificação. Pesquisas nesse campo, que nos subsidiam a essa discussão (Abrantes & Bulhões, 2016; Pessoa & Leonardo, 2021; Trindade, 2021), permitem uma problematização do tema.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente da Teoria da Atividade de Leontiev (Leontiev, 1978), inicialmente trataremos análises a respeito do processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem do jovem que cursa o Ensino Superior e elencaremos conceitos para auxiliar a pensar sobre a constituição da atividade de estudo profissionalizante. Adjacente a isso, evidenciaremos elementos como, por exemplo, as contradições na própria particularidade que é esse nível de ensino dentro do sistema capitalista de produção e discorreremos sobre as possibilidades de formação de sentido

pessoal nesse contexto. Ademais, não incorreremos nas especificidades de aproximações e distanciamentos a respeito do ensino público e privado, mas consideraremos a respeito da formação humana do estudante universitário tendo em vista o cenário que a sustenta.

Por fim, lançaremos olhares a respeito de como a Psicologia Escolar e Educacional como área de pesquisa, intervenção e de formação pode valer-se dos conhecimentos a partir do viés epistemológico apresentado para somarmos aos esforços de uma Educação, em especial no Ensino Superior, que se volte à coletividade envolvida dos processos educacionais que estejam comprometidos com a formação de sentidos a partir dos estudos acadêmicos, transformando a si mesmos e a realidade.

## **A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: EMBASAMENTOS PARA COMPREENDER O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO**

A Psicologia Histórico-Cultural tem proporcionado às pesquisas no Brasil e no mundo, dentre outros aspectos, terreno fértil para um embasamento epistemológico ancorado na compreensão e na análise a respeito da constituição humana, dos processos educativos e na elaboração de uma Psicologia concreta. Tal perspectiva apresenta concepções relevantes no campo do saber psicológico uma vez que estabelece parâmetros materialistas direcionados a uma análise social, histórica, política e cultural quando se estuda fenômenos humanos. Os fundadores dessa teoria são os pensadores soviéticos L. Vigotski, A. N. Leontiev e A. Luria, os quais abriram caminhos para outros pesquisadores conterrâneos a eles e, atualmente, superando limites geográficos e temporais, alcançam, a cada dia, novos estudiosos do mundo inteiro com colaboradores e pesquisadores interessados nessa perspectiva.

Na busca pela elaboração do que se considerou à época de uma nova Psicologia, a que se estabelecia em preceitos marxianos de compreensão da realidade, Duarte (2000) assinala que ocorria “o processo de construção de uma Psicologia verdadeiramente científica” (p. 80), ou seja, buscou-se superar a fragmentação das diferentes linhas de pensamento na área pela busca de uma Psicologia com seu objeto e método de análise próprio. Nessa direção, constituíram-se diferentes sistematizações teórico-metodológicas que possibilitaram e ainda possibilitam compreendermos a constituição humana a partir de seus determinantes históricos e culturais.

Assim, estudar a formação humana implica considerar a especificidade da participação de cada sujeito nas relações sociais, isto é, no contexto em que pertence, guardando consigo aproximações e distanciamentos no caminho de desenvolvimento do psiquismo e, mesmo assim, “ainda não podemos ter a complexidade da formação deste ser humano, pois, a partir da perspectiva descrita, essa apropriação não é feita de forma igualitária” (Pessoa & Leonardo, 2021, p. 170). Por isso, apenas o aparato biológico do qual somos dotados ao nascer não basta para que nos tornemos humanos, mas necessitamos da

cultura e das relações com os pares em processos de mediação e apropriação da realidade delineando os contornos das singularidades dos sujeitos no processo de formação humana.

Nessa perspectiva, ao tomarmos a premissa de que as características humanas necessitam ser aprendidas junto aos pares, é preciso acessar as objetivações historicamente acumuladas para se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo da história. A Educação, nesse caminho, permite que apresentemos às novas gerações tais objetivações, prosseguindo com o caminho de constituição da nossa espécie, seu modo de se organizar e, portanto, de estabelecer as possibilidades de se tornar humano. Com esse movimento, segundo Leontiev (1978), “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa” (p. 273). Logo, aprender a ser humano envolve, de acordo Vigotski (2001), estar e participar da cultura, entendendo-a como produção especificamente da nossa espécie. Nesse sentido, o espaço escolar estabelece-se como local no qual temos a possibilidade de organizar intencionalmente tais conhecimentos para que sejam apresentados e possam ser apropriados pelos sujeitos, porém, é necessário evidenciar além dessa função como de fato ela se estabelece na sociedade.

Nesta perspectiva, recuperamos Saviani (2008), o qual afirma que a escola é socialmente determinada e, se estamos no modo capitalista de produção, devemos localizar qual a função desta dentro deste cenário, pois ela reflete as relações de classes presentes neste sistema. Vemos nesse contexto, os conhecimentos concentrados nas mãos da classe dominante, a qual ao acumular as riquezas e as produções humanas deixa a margem aqueles que pertencem à classe trabalhadora. A escola em certo sentido, por mais que guarde consigo a possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos que dela participam por meio da apropriação do conhecimento, está localizada no entremeio desta divisão de classes. Assim, é preciso que voltemos nosso olhar a uma concepção crítica de como estamos constituindo as novas gerações e em quais condições, tal reflexão deve envolver todos os níveis de ensino – desde a Educação Infantil até mesmo o Ensino Superior.

Ao postularmos a Educação como via essencial de humanização, relembramos que os sujeitos não possuem fases pré-determinadas ao desenvolvimento humano e, nesse sentido, a aprendizagem abre infinitas possibilidades para o curso da formação humana. Nesse processo, é por meio da atividade que se estabelece na realidade que os sujeitos vão se transformando a si mesmos e a realidade a qual pertencem, nos diferentes períodos da vida. No recorte de discussão deste artigo, interessa-nos o momento específico da juventude e suas especificidades.

Tomaremos, então, a partir dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade desenvolvida por A. N. Leontiev (1978; 2021) para a elaboração a respeito do curso do desenvolvimento humano e, em especial, sobre a atividade condutora da formação do psiquismo no período da vida da juventude. Tal teoria pontua que, por não nascermos pré-determinados por nossa constituição biológica e tampouco termos preestabelecidas as

fases de desenvolvimento nas quais todos os seres humanos passarão, será a atividade desenvolvida na realidade concreta, histórica, política, econômica e socialmente determinada, que conduzirá os caminhos da formação humana de cada indivíduo. Leontiev (2021) estabelece a atividade como fundamental para compreensão do desenvolvimento e diz “quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade” (p. 104). Isto é, a atividade, segundo o autor, é o processo no qual o ser humano, ao articular ações, operações, motivos e sentidos pessoais, transforma o seu contexto e a si próprio.

As atividades desenvolvidas no correr da vida dos sujeitos conduzirão o desenvolvimento de cada um, constituindo neoformações psíquicas que proporcionam uma maneira diferente de ver a si mesmo, o outro e a realidade na qual pertence. Cabe ressaltar que a atividade que promove desenvolvimento é aquela na qual se atribui sentido pessoal sobre ela e com isso o motivo de realização da atividade se liga ao objetivo desta. Tal atividade principal, sendo aquela que permite maiores transformações psíquicas e relacionais, não é necessariamente a atividade que se realiza por um período maior no dia a dia, mas a que proporciona maiores condições à constituição de novas elaborações intrapsíquicas.

Portanto, as atividades dominantes modificam-se conforme cada período da vida, por exemplo, a atividade de comunicação emocional, manipulatório-objetual, o brincar, a atividade de estudo, a atividade íntima pessoal, o trabalho, dentre outras. Devemos lembrar que as especificidades que cada atividade encarna são configuradas no bojo das condições históricas postas, isto é, “A sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam” (Leontiev, 2021, p. 104). Dito de outro modo, não é possível estudar o ser humano, seu desenvolvimento, a aprendizagem, a formação de sua consciência, dentre outros aspectos de maneira abstrata, descolada da realidade objetiva e do modo de produção da realidade em questão.

Ao retomarmos os estudos de Abrantes e Bulhões (2016), verificamos que a atividade principal realizada pelos jovens adultos possibilita a constituição de uma “forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social, dirigindo as mudanças mais importantes referentes aos processos psíquicos do indivíduo e às particularidades fundamentais de sua personalidade” (p. 241), sendo que, quanto mais complexas as relações, mais determinantes estarão presentes na constituição desses sujeitos. Nessa especificidade, os autores ponderam a dificuldade em estabelecer uma atividade principal nesse momento da vida, uma vez que não estão mais na adolescência e tampouco desenvolvem uma atividade socialmente produtiva - no caso da atuação a partir da profissão que estão cursando. De fato, conforme os autores, há uma unidade contraditória entre atividade de estudo profissionalizante e a atividade de fato produtiva, pois essa se relaciona com a posição que cada indivíduo se encontra na cadeia de produção.

Diante disso, podemos considerar que a atividade de formação profissional coaduna com a necessidade de qualificação da força de trabalho do jovem para outros acessos dentro do sistema de produção. Destarte, no capitalismo não se tem a intenção de que todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e isso se impõe também ao jovem na busca pela qualificação profissional ao mesmo tempo em que vivencia o período da vida de busca de trabalho e de profissionalização. Observando essas contradições, Pessoa e Leonardo (2021) defendem que “devemos voltar o olhar para o alunado do Ensino Superior considerando o hiato entre as diferenças das participações na realidade e o acesso aos bens culturais” (p. 171). Com isso, é válido destacar que, mesmo com o acesso ao Ensino Superior, sabemos que, por exemplo, a qualidade do ensino e a maneira como a Universidade é atravessada por demandas do mercado, não se garante pleno desenvolvimento humano dos acadêmicos, pois todos esses elementos interferem na forma como poderia ser pensada a formação nesse nível de ensino – a qual, sem dúvida, deveria se estabelecer de maneira mais humanizadora e emancipatória.

Para a atividade constituir-se ao jovem e promover desenvolvimento de seu psiquismo, encontramos uma contradição na qual o estudo deve configurar-se como principal para, ao se apropriar dos conhecimentos específicos de sua formação, transforme sua maneira de ver e estar na realidade de tal forma que, futuramente, passe a exercer seu papel na sociedade a partir de outro prisma: a profissão na qual se formou. Defendem Pessoa e Leonardo (2021) que precisamos “almejar que o processo de ensino e aprendizagem possibilite oferecer vias que ampliem a atuação na realidade social de cada um, diminuindo a desigualdade posta pelo sistema capitalista de organização da sociedade” (p. 171). Posto isso, é irrefutável que as condições concretas de vida estabelecem os contextos para o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, em especial no período da vida aqui tratado. Abrantes e Bulhões (2016) elaboram que o desenvolvimento psíquico nessa etapa está envolto na dialética “atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva ou trabalho” (p. 251).

Assim, é diante dessas contradições que o jovem encontra vias para sua formação psíquica, constituição de sua personalidade e participação na vida social, isto é, em termos de classe trabalhadora, temos o adulto realizando o trabalho como dominante em seu cotidiano, e, conseqüentemente, organizando seu psiquismo. No caso da juventude que está cursando o Ensino Superior, devemos desvelar as contradições que permeiam os determinantes da unidade da atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva. Esse desvelamento pode passar pelo questionamento se, de fato, tal unidade estaria promovendo o desenvolvimento dos jovens ou estaria conduzindo a processos alienantes? Dessa maneira, torna-se essencial a discussão a respeito dessa unidade, uma vez que uma quantidade considerável do público universitário brasileiro se constitui como jovem-adulto.

Além disso, no contexto brasileiro, torna-se necessário também voltarmos o nosso olhar a como o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais qualificação dos jovens para

que, muitas vezes, possam acessar cargos com remuneração mais adequada às necessidades da vida ou, se considerarmos o cenário atual de desemprego, até mesmo nem acessar. De qualquer modo, é preciso garantir o acesso universal ao ensino superior, garantindo, sobretudo que os jovens adultos da classe trabalhadora “se apropriem do mesmo modo do que lhes é ensinado pela academia e garanta uma aprendizagem que promova desenvolvimento” (Pessoa & Leonardo, 2021, p. 170).

Portanto, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, compreender quem é o jovem adulto estudante do Ensino Superior brasileiro e como ocorre seu desenvolvimento perpassa pelo desvelamento das suas condições concretas de vida, mais precisamente da atividade de estudo profissionalizante. A seguir, postularemos a respeito da atividade de estudo em si e as possibilidades de produção de sentido pessoal junto ao processo de escolarização superior para, após, discorrer em como a Psicologia Escolar pode somar-se e contribuir com as discussões nesse campo.

#### **ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE E SENTIDO PESSOAL NO ENSINO SUPERIOR: DESVELANDO LIMITES E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

Neste momento, buscaremos apresentar e discutir acerca da relevância das categorias atividade de estudo profissionalizante e sentido pessoal para pensarmos a constituição do estudante acadêmico e dos processos de ensino aprendizagem no Ensino Superior. Para tanto, inicialmente, é relevante pontuarmos que a produção das significações dos universitários relativas a esse nível de ensino, não necessariamente se iniciam com o ingresso em si no Ensino Superior. Levantamos essa possibilidade, justamente porque a construção do sujeito constitui-se na e a partir da historicidade, seja ela social ou de sua própria vida (Leontiev, 2021).

Ao trabalharmos na perspectiva materialista histórico-dialética, entendemos que o “desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo” (Saviani, 2003, p. 94). Ou seja, torna-se especialmente relevante compreendermos as formações singulares e as trajetórias educativas de cada sujeito, pois elas também podem revelar as condições de possibilidades que deram forma e conteúdo para, por exemplo, o interesse em realizar um curso de nível superior.

Partindo dessa retomada histórica da vida singular do jovem universitário, isto é, dos percursos que conduziram ao ingresso no Ensino Superior, Silva e Silva (2019) lembram que a “entrada do estudante no ensino superior é um momento importante na vida do sujeito, com impacto nas dimensões profissional e pessoal” (p. 962). Tanto é que esse nível de ensino, ao se configurar como um período educativo voltado à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos relativos à determinada profissão, pode caracterizar-se como um importante marco formativo na vida dos sujeitos. Ou seja, cursar

uma graduação reverbera tanto em desdobramentos, no momento atual da vida dos acadêmicos, quanto, futuramente, quando estes estiverem desenvolvendo as suas respectivas profissões e, dialeticamente, em como veem a si mesmos e atuam na realidade.

Cabe lembrar, como anteriormente mencionado, a necessidade de se conceber “a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 2003, p. 88), isto é, com base em sua materialidade histórico-social. Deste modo, quando olhamos para a educação superior inserida no sistema capitalista de produção de vida na atualidade, notamos, predominantemente, seu caráter utilitarista, tecnicista e, portanto, voltado essencialmente aos interesses contraditórios desta organização social.

Diante desse cenário, concordamos com Silva e Silva (2019, p. 962) quando as autoras mencionam a necessidade de superar os limites postos pela formação voltada estritamente aos aspectos técnicos das profissões, justamente “para garantir a formação de um profissional de qualidade, que engloba a dimensão ética, crítica e política desses discentes”. Construir o movimento formativo do Ensino Superior, para além desses limites, requer o desenvolvimento e o aprimoramento de políticas públicas educacionais que estejam voltadas, por exemplo, à inclusão, à permanência estudantil e ao próprio sistema de cotas raciais e sociais nesse nível de ensino. Essa tarefa se coloca como urgente, pois, segundo Diniz e Goergen (2019, p. 575), as políticas educacionais “demandam um longo período de implantação para efetivamente gerar resultados” – sem contar do processo urgente de reparação histórica que deve ocorrer a partir de tais mecanismos.

8

Identificar os aspectos objetivos que constituem a materialidade do Ensino Superior brasileiro é uma tarefa fundamental que pode constituir o trabalho do psicólogo, por exemplo, posto que o desenvolvimento, do jovem adulto, ocorre também a partir dessas relações (Abrantes & Bulhões, 2016). Nesse sentido, fomentar as condições para o desenvolvimento dos processos éticos, críticos, políticos e criativos em jovens acadêmicos, tal como preconizado por Silva e Silva (2019), requer “que haja pelo sujeito a apropriação de sistemas teóricos, a interpretação de contradições sociais e o posicionamento político em relação à realidade e ao seu estar no mundo” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 244-245).

O processo central no percurso de constituição desse modo de ser acadêmico é a atividade humana, mais precisamente a atividade de estudo profissionalizante, dado que é a partir dela que o universitário terá as condições de possibilidade de se desenvolver. Sobre a atividade humana, Leontiev (2021) pontua que ela, em articulação com a consciência, fomentará a formação do psiquismo humano. Segundo o autor, a unidade dos diferentes processos que estruturam a atividade humana, tais como operações, ações, motivos, finalidades e necessidades, possibilita o ser humano se relacionar com os diferentes elementos da realidade e também transformá-la.

No que se refere ao período inicial da vida adulta, isto é, a juventude, Abrantes e Bulhões (2016) destacam a unidade da atividade estudo profissionalizante e a atividade

produtiva<sup>1</sup> como a atividade dominante que potencializará os sujeitos neste período do desenvolvimento. Quanto à atividade de estudo, conforme Mendonça e Asbahr (2018), ela se constitui primordialmente nas mediações postas nos processos educativos formais, isto é, na escola. Nas palavras das autoras, “a atividade de estudo não se forma de maneira natural, sendo necessária a organização de sua atividade cognoscitiva para que a criança possa assimilar os conteúdos e habilidades de forma sistemática” (Mendonça & Asbahr, 2018, p. 782). Vale destacar que as considerações das autoras se referem à constituição da atividade de estudo na educação básica, contudo, ainda assim, podemos traçar alguns paralelos em relação à constituição da atividade de estudos profissionalizante no ensino superior, sobretudo se considerarmos, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a necessidade da constituição sistemática e intencional dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a atividade de estudo profissionalizante, no Ensino Superior, forma-se justamente a partir das relações de ensino-aprendizagem postas neste nível de ensino, ou seja, ela não se constitui a parte, por exemplo, dos currículos, dos processos avaliativos e do trabalho pedagógico acadêmico. Quanto a este último processo, Leontiev (2021) lembra que o sentido pessoal que cada aluno tem sobre os fenômenos também é construído nas relações estabelecidas com o professor, por isso a importância de não apenas apresentar o conteúdo, mas de se elaborar sentidos sobre ele, modificando sua maneira de ver, pensar e estar na realidade. Assim, como já estudado por Pessoa e Leonardo (2020), ao exercer a atividade de ensino, o docente atribui um sentido pessoal às suas ações e o aluno, conseqüentemente, leva para si o modo como o conteúdo foi trabalhado e desenvolvido pelo professor. Temos então que as ações docentes estão constituídas a partir do sentido que o professor atribui à sua atividade, em uma relação dialética na constituição de sentido aos seus alunos.

No ensino superior, portanto, a formação plena da atividade de estudo profissionalizante requer tanto a sua sistematização e intencionalidade voltada aos processos educativos e de apropriação do conhecimento quanto à organização do trabalho pedagógico também nessa perspectiva. Nesse sentido, vislumbrando a construção de possibilidades alternativas frente à alienação dos sujeitos, se faz necessário que o motivo da atividade de estudo profissionalizante no Ensino Superior seja justamente a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos relativos à determinada área do conhecimento. Conforme Leontiev (2021), são motivos, tais como esses, que ao se formarem como motivos geradores de sentido, conferem a formação de pleno sentido pessoal à atividade humana. Mendonça e Asbahr (2018) corroboram com essa perspectiva, afirmando que o “sentido é criado através da relação objetiva existente naquilo que provoca a ação no sujeito, ou seja,

---

<sup>1</sup>Como o foco deste artigo é voltado aos aspectos educacionais nos detemos a explorar mais os aspectos relativos à atividade estudo profissionalizante, contudo cabe lembrar que esta pode emergir em articulação com a atividade produtiva.

no motivo da atividade, e naquilo para o qual a ação se direciona, ou seja, a finalidade da ação” (p. 790).

Nesse aspecto, refletir sobre o sentido pessoal do Ensino Superior para os jovens universitários perpassa por identificarmos os motivos que orientam as suas ações cotidianas. Tecendo esse movimento, podemos construir possibilidades de identificar e intervir na formação da consciência desses estudantes, visto que o sentido pessoal elaborado pelo sujeito é a unidade consciência e atividade humana (Leontiev, 2021). Tendo como referência as máximas possibilidades de desenvolvimento em nosso momento histórico, entende-se que não se realiza ações na realidade de maneira mecânica ou se desenvolve em determinada profissão apenas pela recompensa salarial, mas tais ações podem se ligar à transformação de si mesmo e do contexto que se pertence, em um projeto coletivo de avanço da humanidade. Sabemos que essa constituição plenamente organizada e promotora de sentidos pessoais é um desafio em uma sociedade capitalista, mas devemos almejá-la para que possamos superar a atual organização social e econômica.

Essa necessidade de pensarmos o conteúdo e a forma da constituição da consciência dos acadêmicos se coloca como uma necessidade se buscarmos fomentar a construção de sujeitos críticos, criativos e éticos em nossa sociedade, em especial quando se trata da formação do estudo para que no futuro se atue em uma profissão na sociedade. Nesse movimento, é fundamental identificar os sentidos pessoais que atualmente os estudantes produzem em suas respectivas atividades de estudos profissionalizantes e, do mesmo modo, os significados sociais que perpassam a concepção de aprendizagem no Ensino Superior para evidenciarmos as aproximações e distanciamentos entre o que está sendo apresentado nas formações nesse nível de ensino e o que de fato está se estabelecendo como formação profissional de maneira singular a cada estudante. Esse é um desafio posto no bojo da constituição para o jovem que está em atividade de estudo profissionalizante, pois deve voltar-se e precisa estabelecer uma formação ampliada, emancipatória, voltada ao pensamento crítico para atuar na realidade.

Assim, superar o movimento de produção de significados e sentidos que se constituem enquanto limites ao pleno desenvolvimento humano, isto é, que conduzem à alienação dos acadêmicos, é uma tarefa que se coloca ao psicólogo escolar que busca construir suas práticas em uma perspectiva crítica no Ensino Superior. Dito de outro modo, “um dos desafios seria pensar quais são os motivos sociais da atividade de estudo em nossa sociedade e quais deles guardam relação com os motivos humano-genéricos, universais” (Mendonça & Asbahr, 2018, p. 786).

O percurso, de construção desse trabalho, consiste no movimento de ir desvelando os limites postos, em nossa atual particularidade acadêmica para, com isso, ir construindo as possibilidades de sua superação. Assim, a construção dos processos de consciência dos acadêmicos diante da realidade em geral e ao processo educativo em específico perpassa também pela alteração do cotidiano acadêmico, mais precisamente pela transformação das

estruturas hegemonicamente alienadas que compõem a atividade de estudo profissionalizante dos acadêmicos. Logo, transformar a realidade é fundamental, pois “as significações da juventude transformam-se na medida em que a realidade é transformada” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 245).

Além disso, no processo de vislumbrar e construir a superação do cotidiano predominantemente alienado que fomenta atualmente o Ensino Superior brasileiro, é fundamental compreendermos, por exemplo, desde as contradições postas em sua origem até o atual desenvolvimento tecnológico (Diniz & Goergen, 2019) que incide nas relações de ensino aprendizagem. Destarte, do ponto de vista dos profissionais que trabalham na área da Educação, em especial do trabalho do psicólogo, a retomada desses aspectos relativos à história educativa de cada acadêmico é um aspecto necessário a ser explorado, como veremos adiante.

## **PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: RUMO A QUAL CONSTITUIÇÃO?**

A partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e agora se somando com as elaborações da Psicologia Escolar Crítica, discutiremos sobre a inserção e a construção da Psicologia Escolar no âmbito do Ensino Superior.

11

Ao olharmos a história dessa área no Brasil, enquanto área da Psicologia como ciência e profissão, nós observamos um longo e contraditório percurso que envolve a sua constituição. Moura e Facci (2016), por exemplo, revelam que a formação e, por vezes, a manutenção de um significado social da atuação do psicólogo no âmbito escolar está gestada na noção de que caberá a este sujeito o manejo e/ou a solução de problemáticas cujas origens estão nos indivíduos.

Assim, devemos recordar que tal concepção sobre o ser e o fazer do psicólogo no respectivo contexto não decorre das vivências singulares de determinados profissionais, mas, sim, é constituída historicamente e, portanto, expressa determinada concepção de ser humano, sociedade e educação. Por essa razão, o desvelamento e a constituição da Psicologia como ciência e profissão, na área escolar, devem ser tomados em sua historicidade e processualidade.

Nessa perspectiva, já à sua época, Patto (1990) contribuía para entendermos as particularidades, sobretudo as mediações, que historicamente deram forma e conteúdo ao trabalho do psicólogo frente aos “fracassos” expressos no contexto escolar brasileiro. Conforme a autora, para compreender tanto essas possíveis contradições quanto à própria atuação do psicólogo no âmbito escolar, é fundamental que retomemos a dimensão histórica e social que constituem ambos os processos. Dito de outro modo, ao partirmos de uma análise crítica, identificamos concepções, discursos e práticas hegemônicas que são produtos de leituras racistas e preconceituosas.

À vista disso, o movimento de construção das análises da autora aponta para a necessidade de concebermos os processos educativos, mais precisamente as instituições educativas formais, segundo as suas múltiplas relações. Nessa perspectiva, torna-se inclusive fundamental recuperarmos a concepção de educação como processo fundamental à constituição humana, isto é, como processo que:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2003, p.13).

Retomar essa concepção se faz necessário para pensarmos, inclusive atualmente, como ocorre à constituição do ser e do fazer do psicólogo no contexto educativo. Dado que, ao observarmos a realidade podemos verificar como e em que medida a respectiva concepção humanizadora da educação dos seres humanos constitui o processo educativo, em especial as particularidades do Ensino Superior. Esse movimento é fundamental, pois ele possibilita ir além da imediatividade posta na realidade dos processos educativos, isto é, a partir da identificação das atuais contradições relativas ao respectivo campo de atuação do psicólogo, pode-se vislumbrar e construir mediações que enlacen a superação destas.

Cabe demarcarmos, ainda, que o termo “crítica” se refere à forma como, principalmente a partir da década de 1980, a busca de outros caminhos na concepção do fenômeno psicológico no contexto escolar foi delineando-se e, conforme Barbosa e Silva (2011) buscou esquivar-se de “concepções individualizantes e adaptacionistas” (p. 4) que vigoravam no entendimento desses fenômenos à época. Com isso, ampararmos nossas defesas em uma perspectiva de Psicologia Escolar Crítica significa coadunarmos com um olhar ampliado, investigativo e problematizador de questões sociais, políticas e econômicas que, muitas vezes, são transformados em explicações individuais, isoladas de sua realidade.

Demarcar essas fronteiras e lançar perspectivas de superação das contradições escolares constitui o trabalho do psicólogo em diversos níveis de ensino e talvez estejamos no momento de subsidiar e ampliar essa discussão para além dos anos iniciais do processo de escolarização. Nesse movimento, a fim de superar leituras e intervenções individuais dos processos escolares, é fundamental partir do pressuposto de que a educação se constitui enquanto uma totalidade, na qual se desdobram processos educativos informais e formais (Saviani, 2003). Como nossa sociedade se organiza em diferentes anos escolares e, cada um com sua intencionalidade, é preciso compreender suas especificidades e colocar como tela ao pensarmos nos contextos de atuação e intervenção da área da Psicologia Escolar.

Antunes (2008, p.469) pondera que a “escola pode ser considerada como uma instituição gerada pelas necessidades produzidas por sociedades que, por sua complexidade crescente, demandavam formação específica de seus membros”. Essa concepção denota a importância de concebermos as instituições educacionais, neste caso o Ensino Superior, também de acordo com as particularidades onde estão inseridas. Isso significa que ao tomarmos como objeto de investigação e/ou construção das práticas os diversos processos educativos, devemos situá-los socialmente e historicamente e, com isso, desvelar as suas potencialidades e limites.

No âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, portanto, se faz necessário identificarmos às possibilidades que constituem a educação escolar, sem perder de vista as limitações que estão impostas a essa área na atual particularidade capitalista. Isso requer do profissional da psicologia, por exemplo, o exercício de compreender e situar histórica e socialmente as relações, as dinâmicas, as estruturas, os sujeitos, enfim, todo e qualquer processo que compõem o cotidiano educacional.

Nesse sentido, ao realizar uma síntese dos aspectos contextuais, históricos e legais, Diniz e Goergen (2019, p. 588) ponderam que se coloca cada vez mais em tela a “constituição de um modelo educacional para o ensino superior brasileiro notadamente privado de caráter mercantilista”. Esse cenário, segundo os autores, direciona os processos educativos como um todo e, especialmente, as relações de ensino-aprendizagem a um caráter utilitarista, isto é, como processos com um fim imediato, em si, atrelado essencialmente à lógica posta em nossa atual particularidade capitalista. Quando se assume a educação nessa perspectiva é evidente que a finalidade do ensino superior não é contribuir para o pleno desenvolvimento social e, portanto, dos indivíduos, mas sim servir de “motor para o desenvolvimento econômico” (Diniz & Goergen, 2019, p. 577) dessa particularidade.

Aqui reside uma emergente contradição posta em nossa realidade. Uma vez que a Educação se constitui como um processo fundamental à formação humana, cabe então questionarmos, o que de fato ela promove quando adquire esse caráter capitalista? Esse pode ser um dos questionamentos que o psicólogo no contexto do ensino superior deve se debruçar para investigar e/ou intervir, posto que o movimento de identificação de nossos atuais limites é o primeiro passo para traçarmos as possibilidades de sua superação. Nessa seara, tornam-se especialmente fundamentais as contribuições da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pois ela possibilita compreender os processos e os sujeitos escolares de maneira histórica e social, isto é, para além, por exemplo, de determinações estritamente biológicas ou a-históricas.

Deste modo, debruçar-se nesse movimento de compreensão da realidade e, sobretudo, exercer ações intencionalmente planejadas e voltadas ao processo de humanização no contexto educativo é um desafio posto à categoria profissional da Psicologia. Principalmente se considerarmos, conforme Moura e Facci (2016, p. 506), que “é

difícil esperar que esse profissional atue de maneira crítica”, visto que existe uma série de processos e compreensões que direcionam o trabalho desse sujeito para sua “sala de atendimento, atendendo alunos que não atingem os resultados esperados, o que está muito próximo de uma concepção de clínica de atuação”.

Identificando essas contradições e observando a constituição da área da Psicologia Escolar, se coloca cada vez mais a necessidade de pensarmos tanto como ocorre à inserção da psicologia no Ensino Superior quanto às reflexões teóricas que estão sendo realizadas, isto é, pensar a relação teoria e prática da psicologia neste nível de ensino. Um olhar breve sobre isso indica que ainda são incipientes as análises críticas da Psicologia em relação aos processos educativos no âmbito acadêmico, tanto é isso que a “Psicologia Escolar e Educacional apresenta grande produção sobre as questões escolares na educação básica, mas, no ensino superior, a literatura ainda é escassa e privilegia a mera adaptação do estudante à vida acadêmica” (Silva & Silva, 2019, p. 963).

Diante disso, tendo em vista a relação teoria e prática, torna-se relevante inclusive retomarmos algumas questões conceituais da área. Segundo Antunes (2008), quando se trata da complexa relação Psicologia e Educação, nós devemos ponderar “que psicologia educacional e psicologia escolar são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas, nem podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa” (p. 470). Assim, enquanto a Psicologia Educacional “pode ser considerada como uma sub-área da psicologia” (Antunes, 2008, p. 470), a Psicologia Escolar:

[...] define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras sub-áreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento. (Antunes, 2008, p. 470).

Retomar essas conceitualizações é especialmente importante quando buscamos construir as compreensões e ações no ensino superior, pois elas possibilitam ao mesmo tempo resgatarmos e não perdermos de vista a necessidade de sempre conceber a articulação teoria e prática no fazer do psicólogo no contexto educacional. Nesse sentido, do ponto de vista teórico, Souza (2009) menciona que as reflexões na área tecidas a partir da década de oitenta indicavam a necessidade de superação de leituras individualistas e culpabilizantes dos sujeitos.

Assim, a partir disso, passa-se a constituir pesquisas e intervenções que buscam, por exemplo, fomentar tanto propostas formativas à docentes e à profissionais da saúde para lidar com as contradições escolares, quanto o empenho na elaboração de instrumentos alternativos de avaliação psicológica das queixas escolares e/ou dificuldades de

aprendizagem, e, sobretudo, o movimento de superação da culpabilização singular de estudantes e/ou suas famílias.

Esse movimento de conformação do campo psicológico na interface com a Educação diz respeito, não a qualquer concepção de Psicologia Educacional e Escolar, mas, sim, o fundamento crítico que denota o comprometimento da ciência psicológica com a “educação por meio de uma atuação e de um olhar comprometidos com as questões escolares” (Silva & Silva, 2019, p. 964). É a partir dessa perspectiva que buscamos demarcar a inserção dos conhecimentos historicamente produzidos pela ciência psicológica e da construção de suas intervenções no âmbito do Ensino Superior.

Diante disso, concordamos com Moura e Facci (2016), sobre a essencialidade do profissional de psicologia compreender e atuar tanto sobre os processos educacionais relativos ao ensino superior quanto os aspectos relativos à relação aprendizagem e desenvolvimento de jovens adultos. Nas palavras dos autores:

[...] cabe ao psicólogo compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem relacionado às condições que os alunos têm para a apropriação do conhecimento, que vão desde a formação dos professores, a estrutura física oferecida pela universidade (biblioteca, laboratório etc.), a atividade dominante e, principalmente, a base material oferecida pela sociedade. (Moura & Facci, 2016, p. 509).

15

Logo, considerando o contraditório contexto histórico que permeou e ainda se faz presente na constituição das relações entre a Psicologia e a Educação e traçadas as presentes reflexões sobre a psicologia no ensino superior, entendemos como essencial reiterar o questionamento posto no título desta seção, isto é, “Psicologia Escolar: rumo a qual constituição?” Possivelmente, essa seja a primeira indagação que devemos realizar, enquanto profissionais e pesquisadores da área. Dito de outro modo, rumo a qual constituição nós queremos entender os processos acadêmicos? Rumo a qual constituição nós queremos conceber esses estudantes? Lançar essas perguntas iniciais pode ser o primeiro divisor de águas para pensarmos e construirmos a Psicologia Escolar e Educacional no contexto do Ensino Superior. Entende-se que são questões fundamentais para que a Psicologia Escolar possa contribuir com a organização do processo educativo no nível superior de maneira que seja possível a formação de sentidos no estudo profissionalizante voltados à atuação na realidade na perspectiva de transformá-la em uma sociedade igualitária e com condições concretas de desenvolvimento humano a todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, que teve por objetivo evidenciar algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à área da Psicologia Escolar no Ensino Superior, nos forneceu subsídios para defendermos que o Ensino Superior deve ter como meta principal a humanização e a emancipação dos acadêmicos. Nesse sentido, não esgotamos a apresentação e a discussão das contribuições da respectiva perspectiva teórica ao Ensino Superior, ao contrário, coloca-se a necessidade histórica de refletir e de implementá-las no cotidiano acadêmico.

Desta forma, asseveramos que se constitui especialmente fundamental para a formação plena do sentido pessoal e da atividade de estudo profissionalizante a possibilidade de os docentes estabelecerem suas ações em sala de aula de modo intencional com a finalidade do ensino, pois apenas deste modo à aprendizagem poderá produzir sentidos com vistas à conscientização acerca dos conteúdos científicos aprendidos no âmbito acadêmico. Nessa perspectiva, entendemos que o motivo da atividade de estudo profissionalizante, neste nível de ensino, seja o de se apropriar dos conteúdos científicos relativos à determinada área do conhecimento. Assim, nessa direção, podem estar presentes as possibilidades para os acadêmicos ampliarem as suas leituras da realidade em uma perspectiva histórica, crítica, criativa e ética.

No que tange à atuação do trabalho do psicólogo no Ensino Superior, podemos pontuar que essa deve constituir-se para além do olhar individualizante para os acadêmicos, compreendendo as estruturas que fundamentam os processos educativos e a formação dos sujeitos. Tal objetivo pressupõe olhar e atuar diante das múltiplas determinações que dão forma e conteúdo ao cotidiano acadêmico e, até mesmo, além dele se pensarmos as questões, por exemplo, de ingresso e permanência dos acadêmicos neste nível de ensino.

Por isso, é essencial que, para além dos conhecimentos relativos à área, o profissional de Psicologia que atua no Ensino Superior se aproprie inclusive das questões relativas às políticas públicas constituintes desse nível de ensino, da dinâmica curricular, das perspectivas profissionais postas aos jovens estudantes, entre outros elementos que compõem o cenário da atual particularidade. Portanto, ser psicólogo no Ensino Superior exige extrapolar os limites de possíveis salas de atendimentos individuais para organizar e articular processos coletivos que possam promover o pleno desenvolvimento dos acadêmicos.

É primordial, portanto, que a atuação do psicólogo, sobretudo no Ensino Superior, seja subsidiada, como expõem Silva e Silva (2019, p. 975), por “estudos relacionados tanto à Psicologia Escolar e Educacional quanto a políticas públicas em educação, ensino superior e outros temas que lhe auxiliem a compreender as especificidades desse âmbito para então elaborar projetos de intervenção ética e socialmente comprometidos”. Com isso, somamos os esforços em estudar, pesquisar e estabelecer subsídios aos processos educacionais em diferentes níveis de ensino, em especial no superior, que possam colaborar com a formação

de sujeitos que possam colaborar na construção de uma nova realidade social tendo em vista a superação do modo de organização social na qual vivemos.

## REFERÊNCIAS

Abrantes, A. A. & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 241-265). Autores Associados.

Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Si/?lang=pt>

Barbosa, F. M. & Silva, S. M. C. (2011). Reflexões sobre uma proposta de atuação inovadora em psicologia escolar. *Horizonte Científico*, 5(2). <https://seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/8004>

Diniz, R. V. & Goergen, P. L. (2019). Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. *Avaliação*, 24(3), 573-593. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>

Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, 71, 79-115. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Horizonte Universitário.

Leontiev, A. N. (2021). *Atividade, consciência e personalidade* (P. Marques, trad.). Mireveja.

Mendonça, A. B. J. & Asbahr, F. S. F. (2018). Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. *Obutchénie*, 2(3), 780-800. <http://dx.doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47450>

Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Queiroz.

Pessoa, C. T. & Leonardo, N. S. T. (2021). Um respiro à massificação: a arte como humanizadora da docência no Ensino Superior. In S. M. S. Barroco, M. L. T. Zibetti, & M. G. D. Facci (Orgs.) *Psicologia e docência no Ensino Superior: formação e atuação de professores* (pp. 167 -184). EDUEM.

Pessoa, C. T. & Leonardo, N. S. T. (2020). Sentido pessoal e atividade docente pela Psicologia Histórico-Cultural. *Revista de Educação PUC Campinas*. 5(1), e204611. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4611>

Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia*. Autores Associados.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.

Silva, L. S. & Silva, S. M. C. (2019). A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no ensino superior. *Psicologia em Revista*, 25(3), 960-978. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n3p960-978>

18

Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>

Trindade, C. (2021). *Fracasso Escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas* [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Maringá.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Recebido em: 20/12/2022

Reapresentado em: 06/02/2023

Aprovado em: 02/03/2023

---

<sup>1</sup> Graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Possui doutorado em Desenvolvimento Humano e processos educativos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) com período sanduíche pela Universidad Pablo de Olavide em Sevilla, Espanha (UPO/ES). Atualmente é professora adjunta e professora permanente da Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação na UFU/MG, Campus Santa Mônica. E-mail: [camila.pessoa@ufu.br](mailto:camila.pessoa@ufu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>

---

<sup>II</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI -UEM). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGP - UFSC). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente é professora em instituição particular de Ensino Superior. E-mail: [trindadecami@gmail.com](mailto:trindadecami@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9489-9050>

<sup>III</sup> Pós-doutora pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professora Associada na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [nilza\\_sanches@yahoo.com](mailto:nilza_sanches@yahoo.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1692-9581>