

A PRÁXIS DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE PRAXIS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN HIGHER EDUCATION: AN
EXPERIENCE REPORT

Ciências Humanas • 26/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782402164](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782402164)

Camila Siqueira Cronemberger Freitas¹

Daniel Viana Ferreira²

Marcio Eduardo Vieira Feitosa³

Maria Clara de Assis Nascimento⁴

Rayane Lima Borges⁵

Mariane de Lira Siqueira⁶

Juma Frota Rodrigues⁷

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência acerca da atuação da Psicologia Escolar no ensino superior, a partir do projeto RE-EXISTIR: resistência e existência saudável no campus, desenvolvido no Serviço de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí, campus Pirajá. O objetivo é analisar como uma intervenção institucional, construída com base em diagnóstico de demandas, pode ampliar a atuação psicológica para além do atendimento individual, articulando escuta, permanência estudantil, inclusão, enfrentamento às violências e produção de pertencimento. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, sustentado por registros de estágio, observação participante, questionários semiestruturados, diálogos com coordenações, ações psicoeducativas, materiais produzidos e avaliação das intervenções. A experiência foi organizada em eixos analíticos que contemplam exaustão acadêmica, vínculos institucionais, comunicação, bullying, assédio, neurodivergência, acessibilidade e limites da intervenção. Conclui-se que a Psicologia Escolar no ensino superior pode funcionar como mediação crítica entre sujeitos e instituição, transformando demandas dispersas em dispositivos coletivos de cuidado, reflexão e responsabilização institucional.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Ensino Superior; Saúde mental universitária; Permanência estudantil; Relato de experiência.

ABSTRACT

This article presents an experience report on the practice of Educational Psychology in higher education, based on the RE-EXISTIR project: resistance and healthy existence on campus, developed within the Psychology Service of the State University of Piauí, Pirajá campus. The aim is to analyze how an institutional intervention, built from a needs assessment, can expand

psychological work beyond individual care by articulating listening practices, student permanence, inclusion, confrontation of violence, and the production of belonging. This is a qualitative experience report based on internship records, participant observation, semi-structured questionnaires, dialogues with course coordinators, psychoeducational actions, educational materials, and evaluation of interventions. The experience was organized into analytical axes that address academic exhaustion, institutional bonds, communication, bullying, harassment, neurodivergence, accessibility, and intervention limits. The article concludes that Educational Psychology in higher education can operate as a critical mediation between subjects and institution, transforming dispersed demands into collective devices of care, reflection, and institutional responsibility.

Keywords: Educational Psychology; Higher Education; University mental health; Student permanence; Experience report.

1. INTRODUÇÃO

A presença da Psicologia Escolar no ensino superior brasileiro convoca a superação de uma tradição profissional centrada na identificação de problemas individuais e na resposta pontual a crises. Antunes (2008) mostra que a constituição histórica da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil esteve marcada por disputas entre perspectivas adaptacionistas e perspectivas críticas, de modo que a atuação contemporânea precisa deslocar o foco da correção do estudante para a análise das condições institucionais que atravessam o aprender, o permanecer e o viver a universidade.

No contexto universitário, a experiência acadêmica não se reduz ao desempenho em disciplinas ou à trajetória curricular formal. Coulon

(2008) compreende a entrada na vida universitária como um processo de filiação intelectual e institucional, no qual o estudante precisa aprender códigos, tempos, vínculos e modos de pertencimento que nem sempre são explicitados pela própria instituição. Essa compreensão permite analisar que a evasão, a apatia, a exaustão, a dificuldade de comunicação e a baixa adesão a atividades coletivas não são apenas expressões de vontade individual, mas fenômenos produzidos na relação entre sujeito, grupo e organização universitária.

A Organização Mundial da Saúde (2022) afirma que o cuidado em saúde mental exige a transformação dos ambientes que influenciam a vida cotidiana, o que aproxima a discussão da Psicologia Escolar no ensino superior das políticas de permanência e de promoção de saúde. No campus universitário, essa orientação implica reconhecer que salas inadequadas, ausência de restaurante universitário, insegurança no deslocamento, sobrecarga de estágios, tensões com docentes, isolamento entre pares e violências silenciosas produzem sofrimento que não pode ser tratado apenas como demanda clínica privada.

No campo da Psicologia Escolar Crítica, Patto (2015) oferece uma contribuição fundamental ao questionar explicações individualizantes para o chamado fracasso escolar. Ainda que sua análise tenha se consolidado a partir da educação básica, seu alcance teórico permite compreender a universidade como espaço no qual desigualdades sociais, expectativas meritocráticas e práticas institucionais podem produzir formas específicas de sofrimento, desengajamento e sensação de incapacidade. Dessa forma, a permanência universitária precisa ser analisada como processo

político e institucional, e não apenas como resistência individual dos discentes.

Freire (1996) compreende a prática educativa como ato ético, dialógico e comprometido com a autonomia dos sujeitos. Essa perspectiva é central para pensar intervenções em Psicologia Escolar que não se limitem a palestras verticalizadas ou orientações prescritivas, mas que construam espaços de escuta em que estudantes e docentes possam reconhecer conflitos, nomear sofrimentos e produzir sentidos coletivos para a experiência acadêmica. No ensino superior, esse princípio fortalece uma práxis psicológica que se faz com a comunidade universitária, e não apenas sobre ela.

O presente artigo tem como objetivo analisar a experiência do projeto RE-EXISTIR: resistência e existência saudável no campus, desenvolvido no âmbito do estágio supervisionado em Psicologia Escolar da Universidade Estadual do Piauí, campus Pirajá. Em diálogo com Martínez (2007), o artigo compreende o psicólogo escolar como profissional que atua nos processos subjetivos, relacionais e institucionais implicados na educação, assumindo a mediação entre demandas singulares e condições coletivas de produção do sofrimento. A questão que orienta a análise é: de que modo uma intervenção em Psicologia Escolar, construída a partir de diagnóstico institucional, pode favorecer cuidado, pertencimento, inclusão e enfrentamento às violências no ensino superior?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Psicologia Escolar Crítica e Ensino Superior

A Psicologia Escolar Crítica desloca a atenção da pergunta “o que falta ao estudante?” para a pergunta “quais condições institucionais, sociais e pedagógicas participam da produção dessa dificuldade?”. Patto (2015) demonstra que explicações psicologizantes tendem a encobrir desigualdades históricas e práticas escolares excludentes, razão pela qual a análise psicológica precisa considerar a organização do cotidiano, os discursos de responsabilização individual e as relações de poder que atravessam as instituições educacionais.

No ensino superior, essa crítica adquire particularidade porque a universidade costuma se apresentar como espaço de mérito, autonomia e escolha, mesmo quando seus estudantes vivenciam precariedades materiais, sobrecarga de trabalho, insegurança alimentar, barreiras de acessibilidade e fragilização de vínculos. Bourdieu e Passeron (2014) permitem compreender que a instituição educacional pode reproduzir desigualdades ao tratar como mérito individual aquilo que depende de condições culturais, econômicas e simbólicas desigualmente distribuídas. Assim, a Psicologia Escolar precisa interrogar a naturalização da adaptação universitária como responsabilidade exclusiva do discente.

A atuação psicológica no campo educacional, segundo o Conselho Federal de Psicologia (2019), deve ser orientada pela defesa da educação como direito, pela diversidade humana, pelo enfrentamento ao racismo, à pobreza, aos preconceitos e pelas condições concretas de existência dos sujeitos. Ainda que a referência técnica esteja voltada à educação básica, seus fundamentos ético-políticos são pertinentes à universidade pública, sobretudo quando a intervenção psicológica busca ampliar acesso, permanência, inclusão e participação democrática.

Martínez (2007) compreende que a Psicologia Escolar possui compromisso com a análise dos processos institucionais e subjetivos que se articulam no contexto educativo. Essa leitura impede que a prática seja reduzida à triagem de demandas individuais ou ao encaminhamento de estudantes para atendimento clínico, pois convoca o psicólogo escolar a produzir dispositivos de prevenção, mediação, formação, escuta coletiva e transformação das relações que estruturam o cotidiano acadêmico.

Vigotski (2007) sustenta que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e por meio de mediações culturais, o que torna insuficiente qualquer leitura que separe aprendizagem, subjetividade e ambiente institucional. Na universidade, essa perspectiva permite compreender que o pertencimento, a participação em grupos, a possibilidade de falar em público, a relação com docentes e o acesso a espaços de apoio são dimensões constitutivas da aprendizagem, e não elementos periféricos da vida acadêmica.

2.2. Saúde Mental, Sofrimento Ético-Político e Permanência Estudantil

A saúde mental universitária precisa ser compreendida como fenômeno que ultrapassa a dimensão diagnóstica. Organização Mundial da Saúde (2022) afirma que a transformação da saúde mental exige valorizar a experiência subjetiva, reorganizar ambientes e fortalecer sistemas de cuidado, o que significa reconhecer que a universidade pode tanto proteger quanto agravar sofrimentos. Quando o campus não oferece condições mínimas de permanência, descanso, alimentação, segurança e reconhecimento,

a saúde mental passa a ser atravessada por determinantes institucionais.

Sawaia (2014) propõe o conceito de sofrimento ético-político para nomear dores produzidas por relações de desigualdade, humilhação, exclusão e impedimento de participação social. Essa formulação é potente para analisar o sofrimento acadêmico quando estudantes relatam cansaço extremo, isolamento, sensação de desvalorização e medo de exposição, pois tais experiências não se reduzem a sintomas individuais e expressam modos de participação bloqueada na vida universitária.

A permanência estudantil é também uma questão de política pública. Brasil (2024) institui a Política Nacional de Assistência Estudantil como estratégia de ampliação das condições de permanência na educação superior e na educação profissional, evidenciando que a trajetória universitária depende de suporte material, pedagógico, psicossocial e institucional. A Psicologia Escolar, nesse cenário, pode contribuir ao transformar demandas subjetivas em indicadores de cuidado e responsabilização institucional.

Freire (1996) defende que a educação comprometida com autonomia exige escuta, diálogo e reconhecimento do estudante como sujeito histórico. No ensino superior, tal princípio desafia intervenções meramente informativas, pois grupos psicoeducativos, rodas de conversa e oficinas só produzem efeitos quando não reproduzem a lógica de tutela ou controle. O cuidado psicológico institucional, portanto, precisa criar condições para que os estudantes elaborem coletivamente seus limites, conflitos e possibilidades de participação.

Martín-Baró (1996) compreende a Psicologia como prática comprometida com a libertação de sujeitos e grupos diante de estruturas produtoras de opressão. Essa perspectiva contribui para que o trabalho no campus não seja confundido com adaptação passiva do estudante à precariedade, mas orientado para a nomeação das contradições institucionais, o fortalecimento de vínculos e a construção de respostas coletivas às violências que atravessam o cotidiano universitário.

2.3. Violências, Acessibilidade e Cultura Institucional

A discussão sobre bullying, assédio moral, assédio sexual, racismo e capacitismo exige que a Psicologia Escolar considere a cultura institucional que permite a banalização dessas práticas. Brasil (2015b), ao instituir o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, reconhece o bullying como prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, que ocorre sem motivação evidente e envolve desequilíbrio de poder. Ainda que a lei tenha forte circulação no debate escolar, sua lógica preventiva pode orientar ações de convivência e responsabilização também no ensino superior.

O enfrentamento às violências sexuais e aos assédios no âmbito educacional ganhou novo marco normativo com Brasil (2023), que institui programa de prevenção e enfrentamento ao assédio sexual e demais violências sexuais na administração pública direta e indireta, abrangendo instituições de ensino. Essa referência fortalece a compreensão de que a universidade não pode tratar tais situações como conflitos privados ou desvios individuais, pois deve construir políticas, fluxos, materiais informativos e práticas de proteção institucional.

A acessibilidade, por sua vez, deve ser compreendida para além de adaptações físicas. Brasil (2015a), por meio da Lei Brasileira de Inclusão, afirma a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e orienta a eliminação de barreiras que impedem participação plena. No cotidiano universitário, isso implica reconhecer barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e sensoriais que afetam estudantes com deficiência, estudantes autistas e demais sujeitos neurodivergentes.

Brasil (2021), ao tratar do acompanhamento integral de educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e outros transtornos de aprendizagem, contribui para ampliar a responsabilidade educacional sobre necessidades específicas de aprendizagem. Embora a lei dialogue mais diretamente com a educação básica, sua lógica de acompanhamento e articulação intersetorial reforça que a universidade precisa qualificar práticas docentes e institucionais para não transformar diferenças em exclusão.

O Conselho Federal de Psicologia (2019) sustenta que a atuação em educação deve enfrentar preconceitos e afirmar a diversidade humana como dimensão constitutiva da prática psicológica. No projeto analisado, a produção de vídeos, cartilhas, rodas e ações de sensibilização sobre neurodivergência, bullying e assédio expressou uma tentativa de deslocar a discussão da lógica individualizante para uma perspectiva de corresponsabilidade institucional.

3. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, estruturado a partir da análise crítica de uma

intervenção em Psicologia Escolar no ensino superior. Minayo (2014) compreende a pesquisa qualitativa como possibilidade de aproximação de significados, relações, valores e processos sociais que não podem ser reduzidos à mensuração numérica. Nessa direção, o artigo não busca generalizar estatisticamente os resultados, mas compreender sentidos produzidos na experiência de estágio e nas intervenções realizadas no campus universitário.

A experiência ocorreu no Serviço de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí, campus Pirajá, no primeiro semestre de 2026, envolvendo ações direcionadas a discentes e docentes dos cursos de Jornalismo, Psicologia e Fisioterapia. Dias, Patias e Abaid (2014) indicam que a atuação do psicólogo escolar pode contemplar orientação a estudantes e docentes, intervenções grupais, mediação de conflitos e articulação com a comunidade escolar; esse referencial orientou a compreensão do estágio como prática institucional e não como simples sequência de atividades isoladas.

O material empírico analisado foi composto por registros de diário de campo, planejamento do projeto RE-EXISTIR, questionário semiestruturado aplicado aos estudantes, entrevistas formais com coordenações, conversas informais com trabalhadores da instituição, roteiros de oficinas, registros de ações psicoeducativas, elaboração de cartilhas, vídeos e relatórios psicossociais. De acordo com Minayo (2014), a triangulação de fontes favorece uma compreensão mais densa dos fenômenos sociais, pois permite articular observação, fala dos sujeitos, documentos e interpretação teórica.

A intervenção foi organizada em três momentos metodológicos: diagnóstico institucional, construção do projeto e execução de ações. Em diálogo com Martínez (2007), o diagnóstico não foi

compreendido como levantamento neutro de queixas, mas como processo de leitura institucional capaz de transformar demandas dispersas em eixos de trabalho. Desse modo, as respostas dos questionários, os relatos das coordenações e as observações do cotidiano foram interpretados como indicadores das relações entre sofrimento estudantil, organização acadêmica e cultura universitária.

O diagnóstico inicial identificou demandas relacionadas à sobrecarga e fadiga, vulnerabilidade física, ausência de espaços de descanso, dificuldades de transporte, insegurança, instabilidade de internet, ansiedade em apresentações, dificuldades de integração e queixas sobre metodologias de ensino pouco participativas. Patto (2015) permite analisar tais elementos como expressões de um modo institucional de produzir obstáculos à aprendizagem e à permanência, e não como simples fragilidades individuais dos estudantes.

A construção do projeto RE-EXISTIR foi orientada por três eixos de atuação: habilidades sociais, mediação de conflitos e inclusão ativa. Freire (1996) ajuda a compreender que tais eixos só poderiam adquirir sentido formativo se fossem trabalhados por meio de práticas dialógicas, horizontais e participativas. Por isso, foram planejados círculos de acolhimento, oficinas, ações coletivas, vídeos curtos, cartilhas e momentos de avaliação, evitando que a intervenção assumisse formato exclusivamente expositivo.

A análise dos dados foi realizada por leitura temática dos registros, buscando identificar recorrências, tensões e deslocamentos produzidos pela intervenção. Sawaia (2014) contribuiu para interpretar a exaustão e o isolamento como sofrimentos ético-

políticos, enquanto Bourdieu e Passeron (2014) auxiliaram na leitura das desigualdades simbólicas presentes nas formas de participação universitária. As categorias analíticas foram construídas posteriormente, a partir da articulação entre registros empíricos e referencial teórico.

Quanto aos cuidados éticos, o artigo não apresenta nomes de estudantes, transcrições individualizáveis nem informações que permitam identificação de participantes. O Conselho Federal de Psicologia (2019) orienta que a prática psicológica em contextos educacionais esteja comprometida com direitos, dignidade e proteção dos sujeitos; por essa razão, o relato privilegia a análise institucional das demandas e preserva a confidencialidade das experiências singulares observadas durante o estágio.

A organização metodológica da experiência pode ser sintetizada na tabela a seguir, elaborada a partir dos registros de planejamento e execução do projeto. Minayo (2014) recomenda que a sistematização do material qualitativo preserve a relação entre contexto, procedimentos e interpretação, evitando transformar dados sociais em informações descoladas de sua produção histórica.

Tabela 1. Organização metodológica da experiência

Momento da experiência	Procedimentos desenvolvidos	Sentido analítico
Diagnóstico institucional	Questionários, observação participante, diálogos com coordenações e equipe do Serviço de Psicologia.	Identificação de demandas de exaustão, infraestrutura, vínculo, comunicação, violências e acessibilidade.
Planejamento do RE-	Definição de eixos, objetivos, cronograma,	Transformação de demandas dispersas em

EXISTIR	materiais e articulações com coordenações e Núcleo de Acessibilidade.	projeto institucional de cuidado e permanência.
Intervenções coletivas	Círculos de acolhimento, oficinas de habilidades sociais, ações sobre inclusão, mural, vídeos e cartilhas.	Construção de dispositivos de escuta, pertencimento, enfrentamento às violências e sensibilização docente-discente.
Avaliação e análise	Feedback dos estudantes, análise dos entraves, revisão da adesão e interpretação dos registros de campo.	Compreensão dos alcances e limites da Psicologia Escolar em meio às contradições institucionais.

Fonte: Elaborado pelos autores

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Do Atendimento Reativo à Mediação Institucional

O primeiro resultado da experiência foi o deslocamento da compreensão do Serviço de Psicologia como espaço acionado apenas em situações extremas para a construção de uma atuação preventiva, territorializada e institucional. Martínez (2007) afirma que a intervenção em Psicologia Escolar exige compreender processos educativos em sua complexidade, o que implica articular demandas individuais, relações grupais, coordenações, docentes e condições concretas de funcionamento da instituição.

O diagnóstico inicial evidenciou que parte das demandas chegava ao Serviço de Psicologia em forma de crise, sofrimento intenso, ansiedade, dificuldades de comunicação, autocobrança, procrastinação e conflitos com docentes. Patto (2015) ajuda a compreender que a leitura crítica não nega o sofrimento singular,

mas evita tratá-lo como origem isolada do problema. Dessa forma, a equipe buscou transformar queixas individuais em perguntas institucionais sobre organização do ensino, vínculos acadêmicos e suporte à permanência.

A apresentação do projeto às coordenações constituiu uma ação de mediação porque reposicionou a Psicologia como interlocutora da gestão acadêmica. De acordo com Dias, Patias e Abaid (2014), a atuação do psicólogo escolar pode envolver articulação com diferentes atores da comunidade educacional, o que permite compreender as reuniões com coordenadores como parte da intervenção e não apenas como etapa burocrática. Ao pactuar ações, horários e objetivos, a equipe construiu legitimidade institucional para intervir nos cursos.

A experiência também revelou que a instituição buscava a Psicologia em momentos de urgência, mas nem sempre garantia as condições de comunicação necessárias para sustentar ações preventivas. Martín-Baró (1996) contribui para interpretar essa contradição como expressão de uma cultura institucional que reconhece o sofrimento apenas quando ele se torna grave, enquanto ainda resiste a práticas de prevenção e participação coletiva. Tal dado se tornou especialmente visível nos cancelamentos, desencontros de horário e baixa adesão de docentes a algumas atividades.

O projeto RE-EXISTIR produziu um efeito importante ao transformar a escuta psicológica em ação pública no campus. Freire (1996) compreende a práxis como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo, e essa noção permite interpretar a panfletagem, a colagem de cartazes, a construção de vídeos e o Mural da Existência

como dispositivos que levaram o cuidado para os corredores, auditórios, redes sociais e salas de aula. Assim, a Psicologia deixou de aguardar a demanda e passou a disputar sentidos sobre sofrimento, cuidado e pertencimento na própria vida institucional.

4.2. Exaustão Acadêmica, Infraestrutura e Permanência

A exaustão acadêmica apareceu como núcleo comum nas respostas dos estudantes e nas observações de campo. Organização Mundial da Saúde (2022) sustenta que a saúde mental é influenciada por ambientes sociais, econômicos e físicos, o que permite analisar o cansaço universitário como resultado de múltiplas mediações: carga curricular, estágios, trabalho, transporte, ausência de espaços de descanso, insegurança e pressão por desempenho. Nesse sentido, a fadiga relatada não pode ser reduzida à falta de organização pessoal.

As queixas relacionadas à ausência de restaurante universitário, salas de repouso, estabilidade de internet e condições adequadas de circulação demonstram que a permanência estudantil possui materialidade. Brasil (2024), ao instituir a Política Nacional de Assistência Estudantil, reconhece que permanecer na educação superior demanda políticas de alimentação, moradia, transporte, saúde, inclusão, cultura e apoio pedagógico. O projeto, ao registrar essas demandas em relatório psicossocial, transformou o sofrimento cotidiano em informação institucionalmente comunicável.

A Psicologia Escolar, nesse cenário, não substitui políticas de assistência estudantil, mas pode qualificar sua formulação ao evidenciar os efeitos subjetivos da precariedade. Sawaia (2014) contribui para essa leitura ao afirmar que a exclusão produz sofrimento que é simultaneamente social e afetivo. Quando

estudantes associam cansaço, desvalorização e dificuldade de pertencimento a aspectos estruturais do campus, a intervenção psicológica precisa sustentar a relação entre infraestrutura, dignidade e saúde mental.

O relatório psicossocial produzido para coordenações e direções de centro representou uma tentativa de devolver à gestão a responsabilidade compartilhada sobre as demandas identificadas. Bourdieu e Passeron (2014) permitem compreender que instituições educacionais podem converter desigualdades de condição em desigualdades de desempenho, especialmente quando ignoram os diferentes pontos de partida dos estudantes. Ao nomear as barreiras materiais e simbólicas, o relatório buscou impedir que o sofrimento fosse interpretado exclusivamente como problema de adaptação individual.

As intervenções de acolhimento e relaxamento realizadas com as turmas também precisaram ser pensadas à luz da exaustão. Freire (1996) orienta uma prática educativa que respeita o tempo, a palavra e a experiência dos sujeitos, razão pela qual os círculos de acolhimento buscaram produzir um intervalo de escuta em meio à rotina acadêmica acelerada. Embora simples, esses espaços permitiram que estudantes reconhecessem o cansaço como experiência compartilhada, deslocando a percepção de fracasso individual para a dimensão coletiva do cuidado.

4.3. Pertencimento, Comunicação e Vínculos Acadêmicos

A dificuldade de integração entre estudantes apareceu como demanda relevante, especialmente quando associada à formação de subgrupos, conflitos indiretos e sensação de isolamento. Coulon

(2008) ajuda a compreender que tornar-se estudante universitário envolve aprender a pertencer a uma comunidade acadêmica, e esse processo pode ser interrompido quando o curso não oferece mediações suficientes para a construção de vínculos. A Psicologia Escolar, portanto, pode atuar na criação de experiências de encontro que tornem o pertencimento uma prática e não apenas uma expectativa abstrata.

A oficina de habilidades sociais e diversidade buscou trabalhar comunicação assertiva, escuta, expressão de necessidades e manejo de conflitos. Vigotski (2007) compreende a linguagem como mediação fundamental do desenvolvimento humano, o que permite analisar a comunicação não apenas como habilidade individual, mas como processo social que organiza relações, afetos e possibilidades de aprendizagem. Ao propor dinâmicas de expressão e escuta, a oficina procurou fortalecer condições coletivas para que os estudantes se posicionassem sem transformar o conflito em agressão ou silenciamento.

A diferença de adesão entre os cursos foi um dado importante da experiência. Patto (2015) permite interpretar que a resistência a uma atividade não deve ser lida automaticamente como desinteresse individual, pois pode expressar histórias institucionais, vínculos fragilizados e desconfiança diante de propostas que chegam ao grupo sem mediação suficiente. No caso de Jornalismo, os entraves de comunicação e a postura defensiva observada indicaram que a intervenção precisava lidar com um campo relacional já tensionado.

Na turma de Psicologia, a receptividade às atividades indicou maior reconhecimento do valor formativo da escuta e da vivência grupal. Freire (1996) possibilita compreender esse resultado como efeito de

uma disposição dialógica que se constrói culturalmente: quando o grupo reconhece a atividade como espaço legítimo de fala, a participação tende a ser mais aberta. Esse contraste entre cursos evidenciou que a intervenção não produz os mesmos efeitos em todos os contextos e precisa ser ajustada às histórias e aos vínculos de cada turma.

A dinâmica da confiança, realizada no fechamento com a turma de Psicologia, tornou visível a dimensão corporal e relacional do cuidado. Sawaia (2014) permite analisar que a participação em grupo envolve afetos, medo, vergonha, reconhecimento e potência de agir. Ao trabalhar confiança, condução e escuta, a atividade permitiu discutir limites, dependência, responsabilidade e cooperação, elementos diretamente relacionados ao fortalecimento do pertencimento acadêmico.

4.4. Bullying, Assédio e Cultura do Silêncio

O enfrentamento ao bullying e ao assédio moral foi incorporado ao projeto a partir de demandas trazidas pelo Serviço de Psicologia e pela leitura do clima institucional. Brasil (2015b) define a intimidação sistemática como violência marcada por intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder, elementos que ajudam a analisar práticas de humilhação, exclusão e agressividade passiva também no contexto universitário. Na experiência relatada, a discussão foi ampliada para compreender que a violência pode aparecer em brincadeiras, indiretas, silêncios, hierarquias e desqualificações naturalizadas.

A Lei n. 14.540, segundo Brasil (2023), estabelece a prevenção e o enfrentamento ao assédio sexual e demais violências sexuais em

instituições públicas e privadas de ensino, o que reforça a necessidade de a universidade construir práticas permanentes de informação, acolhimento e responsabilização. Embora o projeto não tenha se configurado como política institucional formal de denúncia, a produção da cartilha e dos materiais psicoeducativos funcionou como ação inicial de visibilização e orientação sobre violências no campus.

A cartilha sobre bullying, assédio e racismo foi compreendida como produto técnico e, ao mesmo tempo, como dispositivo de intervenção. O Conselho Federal de Psicologia (2019) sustenta que a atuação em educação deve estar comprometida com direitos humanos e enfrentamento de preconceitos, e essa orientação permitiu organizar o material sem reduzi-lo a uma lógica punitivista. A proposta foi construir uma linguagem acessível, capaz de nomear violências e indicar caminhos de cuidado, sem transformar a cartilha em instrumento de medo ou moralização.

A revisão da cartilha, com redução de blocos textuais e adequação da linguagem, foi um momento importante de aprendizagem institucional. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que permite compreender que a comunicação científica e psicoeducativa precisa considerar o público a que se destina. Nesse sentido, tornar o texto mais leve, visual e direto não representou empobrecimento teórico, mas uma escolha ética para ampliar a circulação da informação entre estudantes.

A cultura do silêncio apareceu como desafio transversal, pois muitas violências só são reconhecidas quando se tornam extremas ou quando já produziram intenso sofrimento. Martín-Baró (1996)

contribui para analisar que a naturalização da violência tende a despolitizar a dor e a impedir a organização coletiva. Ao ocupar corredores com cartazes e distribuir panfletos, o projeto buscou interromper a ideia de que conflitos, humilhações e assédios pertencem apenas à esfera privada, recolocando-os como questão institucional e comunitária.

4.5. Inclusão, Neurodivergência e Acessibilidade Atitudinal

A inclusão de estudantes com deficiência e TEA apareceu no projeto como eixo estratégico, especialmente pela articulação com o Núcleo de Acessibilidade e pela produção de vídeos e cartilha voltados à sensibilização docente. Brasil (2015a) define barreiras como entraves que limitam ou impedem participação social em igualdade de condições, e essa definição permite compreender que a exclusão universitária não decorre da deficiência em si, mas da relação entre sujeitos e ambientes não acessíveis.

A produção da cartilha “Meu aluno é neurodivergente, e agora?” e dos vídeos curtos sobre inclusão partiu da percepção de que muitos docentes desejam acolher, mas não dispõem de orientações práticas. Brasil (2021) reforça a necessidade de acompanhamento educacional de estudantes com transtornos de aprendizagem e desenvolvimento, o que aponta para a importância de práticas pedagógicas ajustadas, comunicação clara, flexibilizações razoáveis e articulação entre ensino, acessibilidade e cuidado psicossocial.

A baixa adesão docente ao evento de lançamento, por outro lado, revelou um limite importante da intervenção. Bourdieu e Passeron (2014) ajudam a compreender que instituições educacionais tendem a preservar hierarquias simbólicas, inclusive quando o tema em

pauta exige deslocamento do lugar tradicional do professor como autoridade. A estratégia de produzir vídeos breves e encaminhá-los às coordenações foi uma adaptação ao contexto, pois reconheceu que a sensibilização docente demandava formatos menos dependentes da presença em eventos presenciais.

A discussão sobre TEA na vida adulta universitária também contribuiu para romper a associação restrita entre autismo e infância. Vigotski (2007) permite compreender que o desenvolvimento é histórico e mediado socialmente, de modo que estudantes autistas adultos continuam demandando condições de participação, previsibilidade, comunicação acessível e reconhecimento de suas formas singulares de interação. A mesa-redonda, ainda que com baixa adesão, produziu um espaço qualificado de reflexão entre estagiários, Serviço de Psicologia e Núcleo de Acessibilidade.

A acessibilidade atitudinal mostrou-se uma dimensão central porque envolve o modo como a comunidade universitária interpreta diferenças. O Conselho Federal de Psicologia (2019) destaca a diversidade humana como princípio orientador da prática psicológica em educação, e essa compreensão sustentou a tentativa de deslocar a inclusão do campo da excepcionalidade para o campo dos direitos. Assim, a neurodivergência foi trabalhada não como problema a ser tolerado, mas como diferença que exige reorganização institucional e compromisso pedagógico.

4.6. Mural da Existência e Ocupação Simbólica do Campus

A ação coletiva Mural da Existência representou uma tentativa de transformar espaços de circulação em espaços de expressão e

reconhecimento. Freire (1996) permite interpretar essa ação como prática dialógica porque convida a comunidade acadêmica a escrever, ler e compartilhar sentimentos no próprio território universitário. O mural retirou a discussão sobre sofrimento de espaços fechados e a deslocou para o cotidiano visual do campus.

A ocupação dos corredores com cartazes, mensagens de apoio e informações sobre o Serviço de Psicologia também funcionou como estratégia de busca ativa. Organização Mundial da Saúde (2022) enfatiza que sistemas de cuidado precisam ser acessíveis e próximos dos contextos de vida das pessoas, o que permite compreender a divulgação física e digital como parte da produção de cuidado. Quando a informação chega aos lugares onde os estudantes circulam, diminui-se a distância simbólica entre sofrimento e possibilidade de apoio.

O mural também permitiu reconhecer que pertencimento não é apenas sentimento interno, mas experiência produzida em práticas, signos e espaços compartilhados. Coulon (2008) contribui para compreender que a filiação universitária depende da apropriação dos códigos e lugares da instituição. Ao convidar estudantes a deixar mensagens e interagir com o ambiente, a ação produziu uma forma simples de participação que simbolicamente devolveu aos discentes algum grau de autoria sobre o campus.

A dimensão estética e comunicacional das intervenções não foi acessória. Sawaia (2014) mostra que o sofrimento ético-político envolve afetos que diminuem ou ampliam a potência de agir; por isso, materiais visuais, linguagem acolhedora e mensagens de reconhecimento podem funcionar como dispositivos de validação. A Psicologia Escolar, nesse sentido, também intervém quando

modifica a atmosfera simbólica da instituição e cria pequenas interrupções no cotidiano de exaustão.

A experiência demonstrou que ações de baixo custo podem produzir efeitos importantes quando articuladas a um projeto ético-político consistente. Martínez (2007) permite compreender que a inovação em Psicologia Escolar nem sempre depende de tecnologias complexas, mas da capacidade de ler demandas institucionais e produzir mediações adequadas. O Mural da Existência, os panfletos e as cartilhas mostraram que a visibilidade do cuidado é parte constitutiva da intervenção.

4.7. Limites, Contradições e Aprendizagens da Experiência

A experiência apresentou limites importantes, especialmente no que se refere à adesão desigual dos cursos e às falhas de comunicação institucional. Patto (2015) ajuda a compreender que uma análise crítica não deve transformar o limite em culpa de um ator específico, pois as dificuldades de execução revelam modos de funcionamento da própria instituição. As salas vazias, os desencontros de horário e a ausência de professores em momentos planejados foram dados que expressam a fragilidade da articulação entre cuidado, gestão e cotidiano pedagógico.

A baixa participação no lançamento do projeto, mesmo diante da relevância do tema, mostrou que a existência de uma demanda não garante adesão automática à intervenção. Freire (1996) permite compreender que participação se constrói por vínculo, sentido e reconhecimento, e não apenas por convocação formal. Essa constatação levou a equipe a reformular estratégias, produzir vídeos

curtos, circular materiais e apostar em ações de busca ativa mais compatíveis com a rotina do campus.

Outro limite refere-se à impossibilidade de avaliar efeitos de longo prazo. Minayo (2014) orienta que estudos qualitativos não se medem apenas pela extensão de seus resultados, mas pela densidade da interpretação situada que produzem. Assim, o artigo reconhece que não é possível afirmar mudanças estruturais permanentes a partir da experiência, embora seja possível identificar deslocamentos na visibilidade do Serviço de Psicologia, na sistematização das demandas e na produção de dispositivos de cuidado.

A atuação dos estagiários também exigiu manejo da própria frustração diante de cancelamentos, resistências e tensões. Martín-Baró (1996) contribui para compreender que práticas comprometidas com transformação social encontram obstáculos porque operam em instituições atravessadas por relações de poder. A aprendizagem profissional, nesse caso, não se limitou ao domínio de técnicas, mas envolveu sustentar análise crítica, flexibilidade e compromisso ético diante das contradições do campo.

Apesar dos limites, a experiência evidenciou que o estágio supervisionado pode funcionar como espaço potente de formação e intervenção institucional. O Conselho Federal de Psicologia (2019) destaca a necessidade de práticas psicológicas comprometidas com direitos e diversidade, e essa orientação permite compreender o projeto RE-EXISTIR como exercício de formação crítica. A experiência mostrou que aprender Psicologia Escolar no ensino superior implica analisar a universidade, construir dispositivos coletivos e reconhecer que o cuidado precisa ser politicamente situado.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência analisou o projeto RE-EXISTIR como intervenção de Psicologia Escolar no ensino superior, evidenciando que a atuação psicológica universitária pode ultrapassar o modelo reativo centrado no atendimento individual. Antunes (2008) permite compreender que a Psicologia Escolar brasileira se fortalece quando assume compromisso crítico com as condições históricas e institucionais da educação; nessa direção, o projeto transformou demandas de sofrimento, exaustão, violência e inclusão em eixos coletivos de intervenção.

A experiência demonstrou que a saúde mental universitária precisa ser analisada em relação às condições de permanência, às barreiras de acessibilidade, às relações pedagógicas, aos vínculos de pertencimento e à cultura institucional. Organização Mundial da Saúde (2022) sustenta que transformar ambientes é parte da promoção de saúde mental, e o projeto mostrou que a Psicologia Escolar pode contribuir para essa transformação por meio de diagnóstico institucional, relatório psicossocial, ações psicoeducativas, oficinas, cartilhas, vídeos e ocupação simbólica dos espaços do campus.

O artigo também evidenciou que bullying, assédio, racismo, capacitismo e cultura do silêncio não devem ser tratados como problemas periféricos à aprendizagem. Brasil (2023) reforça a responsabilidade das instituições de ensino no enfrentamento às violências sexuais e assédios, enquanto Brasil (2015b) reconhece a intimidação sistemática como fenômeno que exige prevenção e conscientização. No contexto analisado, a cartilha e os materiais

informativos buscaram nomear violências e produzir caminhos de cuidado, orientação e responsabilização.

As ações voltadas à neurodivergência e à acessibilidade mostraram que inclusão universitária exige mais que matrícula e presença física. Brasil (2015a) afirma a eliminação de barreiras como condição de participação plena, e essa compreensão sustentou a produção de materiais dirigidos a docentes e discentes. A experiência indicou que a Psicologia Escolar pode atuar como mediadora entre demandas de estudantes, práticas pedagógicas e políticas institucionais de acessibilidade.

Os limites encontrados, como baixa adesão, falhas de comunicação e impossibilidade de avaliar impactos de longo prazo, não diminuem a relevância da experiência. Patto (2015) ensina que os impasses institucionais são também matéria de análise, pois revelam as condições que produzem sofrimento e dificultam mudanças. Assim, a principal contribuição do projeto foi demonstrar que a Psicologia Escolar no ensino superior pode construir uma práxis situada, crítica e coletiva, capaz de fazer da universidade não apenas lugar de formação acadêmica, mas também espaço de existência, resistência e cuidado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023. Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14540.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14914.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

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

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014.

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

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia Escolar**: LDB e educação hoje. Campinas: Alínea, 2012.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Psicologia Escolar e compromisso social**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World mental health report: transforming mental health for all.** Geneva: World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em: 16 jun. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹ Docente do Curso Superior de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Poeta Torquato Neto - Teresina - PI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Discente do Curso Superior de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Poeta Torquato Neto - Teresina - PI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Discente do Curso Superior de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Poeta Torquato Neto - Teresina - PI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Discente do Curso Superior de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Poeta Torquato Neto - Teresina - PI. E-mail: [acesse](#)

[o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Discente do Curso Superior de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Poeta Torquato Neto - Teresina - PI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Psicóloga do Serviço de psicologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Poeta Torquato Neto - Teresina - PI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Psicóloga do Serviço de psicologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Poeta Torquato Neto - Teresina - PI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)