



**INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS
DA EPT**

Jaguari/RS

2026

LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS
DA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Marcele Teixeira Homrich
Ravasio

Jaguari/RS

2026

Ficha catalográfica
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P936p Prestes, Lauren Luiza Cassol
 Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos
 espaços da EPT / Lauren Luiza Cassol Prestes. –
 Jaguari, 2026.
 195 f. : il.

 Orientadora: Marcele Teixeira Homrich Ravasio.
 Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação
 em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal
 de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2026.

 1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
 Farroupilha. 2. Psicologia escolar. 3. Psicólogos escolares.
 4. Ensino profissional. 5. Ensino técnico. I. Ravasio, Marcele
 Teixeira Homrich, orient. II. Título.

CDU: 377

Elaborada por:
Márcia Della Flora Cortes CRB10/1877

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS
DA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 23 de março de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MARCELE TEIXEIRA HOMRICH RAVASIO**
Data: 30/03/2026 10:24:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio

Instituto Federal Farroupilha

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **CATIANE MAZOCCO PANIZ**
Data: 30/03/2026 16:18:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Catiane Mazocco Paniz

Instituto Federal Farroupilha

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA ELIANE ILGENFRITZ**
Data: 28/03/2026 13:23:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

Universidade Federal da Fronteira Sul

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 23 de março de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MARCELE TEIXEIRA HOMRICH RAVASIO**
Data: 30/03/2026 10:24:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio

Instituto Federal Farroupilha

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **CATIANE MAZOCÇO PANIZ**
Data: 30/03/2026 16:18:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Catiane Mazocco Paniz

Instituto Federal Farroupilha

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA ELIANE ILGENFRITZ**
Data: 28/03/2026 13:23:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

Universidade Federal da Fronteira Sul

Dedico este trabalho à minha família e
aos colegas psicólogos, especialmente
aos participantes desta pesquisa e minha
orientadora, profª Marcele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao IFFar, instituição que faz parte da minha história, a qual possibilitou transformação e crescimento durante o ensino médio e técnico e tornou possível a realização do mestrado profissional em um ambiente seguro e acolhedor, como eu não poderia ter imaginado. Agradeço, ainda, a todas as pessoas que constituem o IFFar e fazem dele essa instituição de excelência: queridos professores, servidores, colaboradores terceirizados e colegas.

Agradeço à minha orientadora, professora Marcele, que me fez reinterpretar o mestrado. Com uma orientação segura, acolhedora e objetiva, tornou o processo mais leve e fluido. Obrigada por tua generosidade e afeto na partilha de conhecimentos e na condução das situações.

Agradeço ao conjunto de pessoas que me fez acreditar que seria possível e me empurrou para a pós-graduação: minha família. Obrigada por todo o apoio, paciência e ajuda durante esta caminhada. A compreensão pelas ausências, a paciência pelos devaneios, a motivação e a acolhida calorosa nas noites frias após a aula fizeram toda a diferença. Luiz Gustavo, obrigada por dividir a vida comigo de forma tão leve e encorajadora, por ser fonte de segurança e cuidado nesse mar de incertezas.

Gratidão aos colegas psicólogos que aceitaram participar da pesquisa, permitindo essa construção conjunta. Sei das dificuldades e implicações envolvidas e agradeço profundamente pela generosidade e parceria dos participantes deste estudo. Sem vocês, nada disso seria possível.

Neste sentido, propomos que a finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua função social não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica.

(Meira, 2003)

PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS DA EPT

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas do psicólogo escolar nos espaços educativos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Parte-se da compreensão da Psicologia Escolar como um campo teórico-prático em constante reconstrução, resgatando o percurso histórico da profissão desde o período do Brasil Colônia e evidenciando sua relação intrínseca com a educação. A população do estudo é composta por psicólogos integrantes do quadro de servidores dos campi do Instituto Federal Farroupilha. A investigação adota uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida em dois momentos. Inicialmente, aplicou-se um questionário, por meio da ferramenta *Google Forms*, com o objetivo de identificar o percurso formativo dos participantes. Em um segundo momento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, conduzidas via *Google Meet*. O método adotado foi o da entrevista reflexiva, seguido da análise reflexiva dos dados, conforme a proposta de Szymanski (2018). A análise possibilitou a organização dos dados em cinco macroeixos: (1) Formação e Constituição da Atuação do Psicólogo na EPT; (2) Práticas Educativas Cotidianas do Psicólogo na EPT; (3) Atuação em Grupos, Núcleos e Projetos Institucionais; (4) Rede e Dimensão Sistêmica da Atuação; e (5) Desafios da Atuação Educativa. Os resultados evidenciam que as práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica configuram-se como uma práxis ética, institucional e coletiva, materializada em ações de acolhimento, escuta qualificada, articulação pedagógica e trabalho em rede, orientadas à promoção da inclusão, da permanência e do êxito dos estudantes, mesmo em contextos marcados por desafios institucionais e sobrecarga profissional. A partir dos dados produzidos, foi elaborado um produto educacional em formato textual, publicado em periódico na área do ensino, voltado ao fortalecimento das práticas educativas desenvolvidas por psicólogos na EPT. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, no Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Palavras-chave: Psicologia escolar. Práticas Educativas. Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

EDUCATIONAL PRACTICES DEVELOPED BY PSYCHOLOGIST IN EPT SPACES

ABSTRACT

This research aims to investigate the practices of school psychologists in educational spaces of Professional and Technological Education (EPT). It is grounded in the understanding of School Psychology as a theoretical-practical field in continuous reconstruction, revisiting the historical trajectory of the profession since the Colonial Brazil period and highlighting its intrinsic relationship with education. The study population consists of psychologists who are members of the permanent staff at the campuses of the Farroupilha Federal Institute. The investigation adopts a qualitative approach and was conducted in two stages. Initially, a questionnaire was administered through Google Forms in order to identify the participants' educational and professional backgrounds. In the second stage, semi-structured interviews were carried out via Google Meet. The methodological framework was based on the reflexive interview method, followed by reflexive data analysis, in accordance with Szymanski (2018). Data analysis enabled the organization of findings into five macro-axes: (1) Education and Professional Constitution of the Psychologist's Practice in EPT; (2) Everyday Educational Practices of the Psychologist in EPT; (3) Work in Institutional Groups, Centers, and Projects; (4) Networked Action and the Systemic Dimension of Practice; and (5) Challenges of Educational Practice. The results indicate that the educational practices developed by psychologists in Professional and Technological Education are configured as an ethical, institutional, and collective praxis, materialized through welcoming actions, qualified listening, pedagogical articulation, and network-based work. These practices are oriented toward the promotion of inclusion, student retention, and academic success, even within contexts marked by institutional challenges and professional workload demands. Based on the data produced, an educational product in textual format was developed and published in a peer-reviewed journal in the field of education, aimed at strengthening the educational practices carried out by psychologists in EPT. This research is linked to Research Line 1 – Educational Practices in Professional and Technological Education, within Macroproject 3 – Educational Practices in the Integrated Curriculum, of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education - ProfEPT.

Keywords: School psychology. Educational Practices. Professional and Technological Education (EPT).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos estudos encontrados na análise de literatura, autores e ano de publicação.....	20
Quadro 2 - Delimitação dos objetivos, métodos e resultados do estudos encontrados na análise de literatura.....	20
Quadro 3 - Relação de Psicólogos no IFFar.....	72
Quadro 4 - Análise das práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT - organização em macroeixos.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID 19	Doença por Coronavírus 2019
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DEIA	Divisão de Inclusão e Acessibilidade
E	Entrevistado (a)
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFS	Institutos Federais
IFFar	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NUGEDIS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
PE	Produto Educacional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SESI	Serviço Social da Indústria
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TC	Termo de Confidencialidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Motivações para a pesquisa	16
2 JUSTIFICATIVA DO TEMA	18
3 ANÁLISE DE LITERATURA	19
4 OBJETIVO GERAL	27
4.1 Objetivos Específicos	27
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
5.1 Educação Profissional e Tecnológica	28
5.2 Práticas Educativas	34
5.3 Psicologia Escolar	39
5.4 Psicologia Histórico-Crítica	44
5.4.1 Aspectos históricos relevantes para a compreensão da Psicologia Histórico-crítica	45
5.4.2 As Influências	46
5.4.3 Recortes Do Brasil	50
5.4.5 A Ideia de Condição Humana em oposição à naturalização:	61
5.4.6 Teoria Histórico-Crítica	63
5.4.7 A Psicologia Histórico-Crítica no Espaço Escolar	66
6 METODOLOGIA	70
6.1 Classificação da pesquisa	70
6.2 Local da pesquisa	71
6.3 Sujeitos da Pesquisa	71
6.4 Recrutamento	72
6.4.1 Critérios de inclusão	74
6.4.2 Critérios de exclusão	74
6.5 Coleta de dados	74
6.6 Análise dos Dados	76
6.7 Aspectos Éticos	77
6.7.1 Riscos da pesquisa	78
6.7.2 Benefícios da pesquisa	80
7 ANÁLISE	82
7.1 MACROEIXO 1: Formação e Constituição da Atuação do Psicólogo Escolar na EPT	85
7.2 MACROEIXO 2: Práticas Educativas Cotidianas do Psicólogo na EPT	93
7.3 MACROEIXO 3: Atuação em Grupos, Núcleos e Projetos Institucionais	109
7.4 MACROEIXO 4: Rede e Dimensão Sistêmica da Atuação	116
7.5 MACROEIXO 5: Desafios da Atuação Educativa	121
8 PRODUTO EDUCACIONAL	131
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135

REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	145
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	165
APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC)	173
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO	174
APÊNDICE E - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	176
ANEXO A - CARTAS DE ANUÊNCIA	180
ANEXO B - PARECER CEP - IFFAR	187
ANEXO C - E-MAIL: COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DO ARTIGO	195

1 INTRODUÇÃO

Considerando o entrelaçamento entre a constituição do campo da educação e da psicologia no Brasil somado à relevância da educação profissional e tecnológica (EPT) na formação da sociedade, identifica-se um campo potente de investigação no que tange às práticas do psicólogo escolar nos espaços de EPT. A organização do trabalho se dá com uma breve exposição dos motivos que suscitaram o interesse por essa área de pesquisa, seguida pela justificativa do tema escolhido.

Com o intuito de situar e embasar a pesquisa realizada, o trabalho inicia abordando a educação profissional e tecnológica no Brasil, sua história, objetivos, formas e ideias fundadoras. Posteriormente, aborda-se o conceito de prática educativa, compreendendo melhor esta importante parte do presente estudo, o que fundamenta a posterior análise dos dados. A psicologia escolar constitui o foco de uma das etapas de desenvolvimento do texto, seguida da abordagem sobre psicologia histórico crítica, reconstituindo a profissão ao longo do tempo e trazendo a identificação de elementos que compõem o campo da psicologia desde o Brasil Colônia, explicitando a intrínseca relação da psicologia com a educação.

É importante informar que o estudo compõe a linha de pesquisa de práticas educativas em educação profissional e tecnológica, macroprojeto 3 - práticas educativas no currículo integrado, do programa de mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha *campus* Jaguarí. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo conhecer as práticas do psicólogo escolar nos espaços educativos da EPT, partindo do seguinte problema de pesquisa: **‘quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT?’**

A população do estudo é composta por psicólogos do quadro de servidores dos Institutos Federais Farroupilha que desenvolvem suas atividades nos *campi*. Foi realizado estudo do referencial teórico sobre os conceitos e assuntos pertinentes ao desenvolvimento do presente trabalho. A coleta de dados iniciou-se com um questionário enviado através da ferramenta *Google Forms*, aos participantes, contendo perguntas sobre o percurso formativo dos profissionais e prosseguiu com a realização de entrevistas semiestruturadas. O método utilizado foi o de entrevista reflexiva, seguido da análise reflexiva proposta por Szymanski, De Almeida e Prandini (2018). A partir dos dados produzidos, foi elaborado um produto

educacional.

1.1 Motivações para a pesquisa

Tive a oportunidade de cursar o ensino médio no IFFar *campus* São Vicente do Sul. Mesmo sem dispor da dimensão de suas políticas pedagógicas, possuía a percepção do privilégio de uma formação com profissionais altamente capacitados, laboratórios, áreas de lazer, atividades culturais, possibilidades de relações sociais amplas e contato com editais de seleção que, inclusive, resultaram em uma bolsa durante o ensino médio concomitante ao ensino técnico.

No ano de 2013, ingressei no curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas, no turno da noite, concluindo-o em 2018. Cabe pontuar o estranhamento inicial pelas diferentes posturas e rotinas encontradas na universidade, ao mesmo passo que reconhecia um certo preparo para estar nos novos espaços, em decorrência das bagagens trazidas do ensino médio. Durante cinco anos da faculdade, fiz estágio não obrigatório (remunerado): inicialmente, como estagiária na Prefeitura Municipal de Pelotas, no Programa Primeira Infância Melhor, e, posteriormente, como monitora de alunos em uma escola particular de educação infantil. Em ambas as experiências, a educação foi uma constante, em diferentes formatos, propostas e públicos atendidos.

Após a conclusão da graduação, fui aprovada em concurso público na Prefeitura Municipal de Francisco Morato/SP, onde trabalhei como psicóloga em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), de março de 2020 até junho de 2022. Tão grande a expressividade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no município, que o trabalho ocorreu presencialmente durante toda a pandemia de COVID 19, com altas demandas de atendimento. Esta experiência me sensibilizou quanto à importância da garantia de direitos e despertou incômodos quanto aos múltiplos papéis a serem desempenhados pelo profissional de psicologia e aos espaços que precisa ocupar - aprendendo a ocupá-los.

Em julho de 2022, iniciei minhas atividades como Técnico-Administrativo em Educação (TAE) - Psicóloga, na Universidade Federal do Pampa, *campus* Jaguarão. Em 2022, atuei principalmente em acolhimentos aos discentes, mediações, palestras, rodas de conversa e reuniões com servidores. Em 2023, somadas às atividades do cargo, recebi a função de 'Interface' da atual Divisão de Inclusão e

Acessibilidade (DEIA), sendo responsável por receber e identificar as demandas do *campus* Jaguarão e buscar soluções em assuntos que envolvam pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação.

Mais uma vez a atuação profissional - desde os estágios - apresentou-se marcada pelas urgências cotidianas do aprender-fazendo. A atuação em Psicologia Escolar tem se configurado como uma prática rica em alegrias, desafios, conquistas, aprendizados e dúvidas. Recentemente, encontrei, em reuniões periódicas com outros colegas psicólogos da mesma instituição, fôlego para pensar e estruturar melhor as práticas cotidianas, sem que a rotina assuma dinâmica própria e conduza o fazer profissional.

O ingresso no serviço público federal, acompanhado de novas exigências, oportunidades e vivências que o compõem, tornou o mestrado uma possibilidade a ser desbravada. O mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) configurou uma oportunidade privilegiada de formação e reflexão, sendo difícil imaginar um local mais acolhedor e humano do que aquele encontrado no IFFar Jaguari.

O mestrado configurou-se como uma forma de contato com o aporte teórico pelo qual ansiava, despertando interesse por novas leituras e proporcionando reflexões inesperadas. Estabeleceu-se, assim, um caminho para a apropriação de conhecimentos necessários à atuação profissional na educação, junto à comunidade acadêmica. Portanto, diante das contribuições proporcionadas pela formação, percebeu-se a necessidade de estudar a Psicologia Escolar e as práticas educativas na EPT.

2 JUSTIFICATIVA DO TEMA

Considerando a relevância da educação profissional e tecnológica na formação da sociedade brasileira, o estudo das práticas que a compõem possibilita um aprofundamento de saberes sobre a temática e a compreensão de uma das facetas que podem influenciar sua constituição: as práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo. A Psicologia Escolar Crítica, bem como a educação, configura-se como uma construção de saberes, não sendo possível negar o passado destoante dos objetivos almejados no presente. A retomada histórica demonstra a necessidade de atenção constante às práticas adotadas no fazer psicológico, sem assumir verdades absolutas e inquestionáveis. Tal postura reduz os riscos de reincidência em erros e condutas incoerentes com a promoção da dignidade humana. A análise compõe o desenvolvimento deste importante campo de estudo, fomentando uma atuação alinhada aos valores que promovem uma formação omnilateral de sociedade.

Portanto, o presente estudo se justifica na possibilidade de compreender as práticas educativas adotadas por psicólogos na educação profissional e tecnológica como forma de continuidade no aprimoramento deste campo do saber, além do conhecimento sobre a formação do profissional de psicologia que atua na EPT.

3 ANÁLISE DE LITERATURA

A análise de literatura constituiu-se como uma etapa fundamental desta pesquisa, com o objetivo de mapear e sistematizar produções acadêmicas que abordam as práticas educativas do psicólogo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico orientado por critérios sistemáticos de busca, seleção e análise dos estudos, visando garantir rigor metodológico e consistência teórica na construção do referencial analítico.

O levantamento das produções foi realizado com o auxílio da ferramenta *ResearchRabbit*, utilizando como palavras-chave os descritores “práticas educativas”, “educação profissional e tecnológica” e “psicologia”. Estabeleceu-se como recorte temporal o ano de 2018, considerando-se a intensificação das discussões acerca da atuação do psicólogo em contextos educacionais ampliados e das especificidades da EPT no cenário das políticas educacionais contemporâneas. O processo de seleção dos estudos ocorreu em três etapas: inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos, adotando-se como critério de inclusão a presença das três palavras-chave relacionadas ao objeto de estudo; em seguida, procedeu-se à análise dos resumos, com foco na identificação dos objetivos, dos métodos e dos principais resultados das pesquisas; por fim, os textos selecionados foram analisados integralmente, possibilitando a compreensão aprofundada das abordagens teóricas, dos delineamentos metodológicos e das contribuições dos estudos para a discussão das práticas educativas do psicólogo na EPT.

Com o intuito de ampliar e conferir maior abrangência ao levantamento bibliográfico, realizou-se também busca na plataforma *Semantic Scholar*, adotando-se a mesma sistemática de descritores e critérios de inclusão empregados na *ResearchRabbit*. Procedeu-se, inicialmente, à leitura dos títulos dos estudos identificados. Contudo, nenhum deles apresentou, em seu título, a articulação simultânea dos três descritores previamente delimitados (“práticas educativas”, “educação profissional e tecnológica” e “psicologia”). Desse modo, não foram localizadas produções que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos para esta pesquisa nessa base de dados. Tal resultado evidencia a carência de estudos que integrem explicitamente essas três dimensões, reforçando a pertinência e a relevância do presente trabalho para o campo.

A partir da aplicação dos critérios de busca e seleção previamente definidos, foram identificados dois estudos que atenderam aos parâmetros estabelecidos para esta pesquisa. Após a leitura integral dos textos, procedeu-se à sistematização das informações consideradas centrais para a análise, contemplando autoria, ano de publicação, objetivos, delineamento metodológico, referenciais teóricos adotados e principais contribuições para a discussão das práticas educativas do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica. Com vistas a organizar e conferir maior visibilidade aos dados levantados, apresenta-se, a seguir, dois quadros expositivos que sintetizam as produções selecionadas. O quadro 1 dedica-se à explicitação dos títulos, autores e ano de publicação:

Quadro 1 - Relação dos estudos encontrados na análise de literatura, autores e ano de publicação

Relação dos estudos encontrados na análise de literatura, autores e ano de publicação		
Títulos	Autores	Ano
O Papel Do Psicólogo na Educação Profissional E Tecnológica: Contribuições Da Psicologia Escolar	Lígia Rocha Cavalcante Feitosa e Maria Marinho Araujo	2018
Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica	Andreia Piana Titon e Andrea Vieira Zanella	2018

Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Já o quadro 2 concentra os objetivos, metodologia e resultados encontrados:

Quadro 2 - Delimitação dos objetivos, métodos e resultados do estudos encontrados na análise de literatura

Delimitação dos objetivos, métodos e resultados do estudos encontrados na análise de literatura			
Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
O Papel Do Psicólogo na Educação Profissional E Tecnológica: Contribuições Da Psicologia Escolar	Caracterizar a atuação de psicólogos escolares em um Instituto Federal do país.	Estudo de caráter qualitativo. Entrevista com eixos temáticos: (a) formação do profissional; (b) concepções sobre psicologia escolar e (c) atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação	Os resultados revelaram que os participantes possuem uma formação inicial generalista, acompanhada de aperfeiçoamentos nas áreas da Psicologia e da Educação. Em virtude dessa formação, depreende-se que a atuação dos psicólogos

		Profissional e Tecnológica.	escolares, em sua maioria, foi direcionada para ações de apoio aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, em alguns relatos foram identificados também os interesses dos psicólogos em propor uma intervenção que se aproxima das contribuições da Psicologia Escolar Crítica.
Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica	Problematizar o que tem sido produzido sobre a psicologia escolar no contexto da educação profissional, científica e tecnológica.	Revisão sistemática da literatura. A busca foi realizada no primeiro semestre de 2017 em diferentes bases de dados. Após a leitura dos resumos, foram excluídas publicações que não abordavam as possibilidades teórico-práticas de atuação do psicólogo escolar na EPCT. Compuseram o corpus final 34 produções (13 artigos, nove dissertações, seis capítulos de livros e seis teses), analisadas integralmente quanto ao ano de publicação, tipo de trabalho, filiação institucional, temáticas abordadas, público-alvo, desafios e demandas do campo, espaços de atuação e concepções teórico-práticas sobre a inserção profissional.	Identificado que todas as publicações são recentes, publicadas a partir de 2009 e possuem concentração geográfica maior nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul. Predominam discussões sobre questões específicas da vida escolar dos discentes e sobre a identidade do psicólogo escolar. Constatamos a influência das críticas aos modelos tradicionais de intervenção da psicologia escolar nos trabalhos. Por outro lado, existe a necessidade de maior ênfase na problematização dos contextos institucionais, assim como das condições que produzem e perpetuam as demandas escolares.

Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

O artigo intitulado *O papel do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar*, de Lígia Rocha Cavalcante Feitosa e Maria Marinho Araujo (2018), analisa a inserção e a atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O estudo foi desenvolvido em

um Instituto Federal localizado na região Centro-Oeste do Brasil, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composto por catorze unidades acadêmicas e com oferta de cursos gratuitos da Educação Básica à Pós-Graduação. A escolha da instituição se deu por sua expressiva expansão na região nos anos que antecederam a pesquisa, configurando-se como cenário representativo da ampliação da EPT no país. No plano teórico, o artigo realiza uma retomada histórica do ensino profissionalizante no Brasil e da constituição da Rede Federal enquanto espaço formativo orientado à cidadania e à formação integral do sujeito, situando a atuação do psicólogo escolar nesse movimento de expansão e reconfiguração institucional.

As autoras situam a pesquisa no contexto da expansão da Rede Federal e destacam a incipiência de estudos que articulem a Psicologia Escolar à Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando uma lacuna na produção científica do campo. Diante desse cenário, o estudo assume como objetivo “caracterizar a atuação dos psicólogos escolares em um Instituto Federal” (Feitosa e Araujo, 2018). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, estruturada por meio de entrevistas organizadas em três eixos temáticos: (a) formação profissional; (b) concepções sobre Psicologia Escolar; e (c) atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Participaram da pesquisa 11 sujeitos, sendo 72% do sexo feminino, com tempo médio de atuação na EPT de três anos e seis meses. Para a codificação e categorização das informações, as pesquisadoras adotaram a técnica proposta por Flick (2009), estruturando-se categorias analíticas a partir dos eixos das entrevistas. A interpretação dos dados foi posteriormente subsidiada pelo referencial teórico da área e pelas especificidades do contexto investigado (Feitosa e Araujo, 2018).

Na categoria “formação do profissional”, evidenciaram-se formações em psicologia com predominância das áreas clínica e organizacional, com reduzida ênfase na Psicologia Escolar. As autoras destacam, inclusive, a denominação do cargo nos editais de concurso como “psicólogo institucional”, aspecto que, articulado à formação generalista, repercutiu em dificuldades para o desenvolvimento de competências específicas voltadas ao contexto educativo. A fragilidade na formação em psicologia escolar foi recorrente entre os relatos dos participantes, apontando para contatos restritos com essa área e demonstrando formações que negligenciam as contribuições da psicologia escolar para uma intervenção crítica.

Em contrapartida, observou-se que os participantes investiram na continuidade do aperfeiçoamento profissional, mobilizados pelas demandas institucionais e pelas especificidades do trabalho multidisciplinar nos Institutos Federais. Contudo, as autoras ressaltam que, mesmo diante dessa busca por qualificação, persistem formações fundamentadas em concepções distantes da perspectiva crítica da Psicologia Escolar (Feitosa e Araujo, 2018).

Na categoria “concepções sobre Psicologia Escolar”, as pesquisadoras identificaram tensionamentos frente a abordagens deterministas e individualizantes, bem como críticas à psicologização das queixas escolares. Os achados indicam movimentos de deslocamento conceitual, com proposições alinhadas a intervenções críticas e inovadoras. As autoras assinalaram, nesse sentido, um cenário potencialmente favorável à consolidação de práticas institucionais críticas nos Institutos Federais, ainda que em processo de construção.

Já na categoria “atuação profissional”, destacaram-se como eixos centrais o acompanhamento da comunidade discente e a participação nas políticas de assistência estudantil. O acompanhamento envolvia acolhimento de demandas educativas, espaços de escuta psicológica, participação em reuniões acadêmicas e interlocução com familiares. A inserção nas políticas de assistência estudantil incluía apoio relacionado a benefícios sociais e articulação com outros profissionais, evidenciando a centralidade do trabalho multidisciplinar na consolidação de práticas institucionais.

Por fim, o estudo conclui que, embora haja entre os participantes preocupação em superar práticas clínicas e individualizantes, ainda se observam entraves para a ampliação de intervenções dirigidas à totalidade da comunidade acadêmica, fundamentadas em uma concepção ampliada de desenvolvimento humano. Aponta-se também a necessidade de propostas que expandam o alcance das intervenções no contexto do ensino profissionalizante e requalifiquem a escuta psicológica em perspectiva institucional. As autoras reforçam a importância de novos estudos que aprofundem a discussão sobre o perfil profissional do psicólogo na EPT e consolidem indicadores para sua atuação nos Institutos Federais, contribuindo para o fortalecimento de práticas preventivas e institucionais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

O segundo estudo identificado no levantamento foi o artigo *Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica*,

de Andreia Piana Titon e Andrea Vieira Zanella (2018), cujo objetivo consistiu em “fazer uma revisão sistemática das produções acadêmicas relacionadas à inserção do psicólogo escolar na educação profissional, científica e tecnológica no contexto brasileiro” (Titon e Zanella, 2018, p. 360). As autoras situam historicamente a inserção do psicólogo nas escolas técnicas na década de 1980, articulando esse movimento à expansão e às transformações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A pesquisa caracteriza-se como revisão sistemática da produção acadêmica, realizada em 2017. A busca foi conduzida a partir dos descritores “psicologia escolar”, “ensino profissionalizante”, “educação profissional”, “Instituto Federal”, “CEFET” e “Escola Técnica”, em diferentes bases de dados. Foram excluídas as publicações que não contemplavam discussões acerca das possibilidades teórico-práticas de atuação do psicólogo escolar na EPT (Titon & Zanella, 2018). Não houve delimitação temporal prévia, em razão do número restrito de publicações inicialmente localizadas.

Após a aplicação dos critérios de seleção, foram identificadas 34 produções, entre artigos, dissertações, teses e capítulos de livros, publicadas entre 2009 e 2017. Ainda que com diversidade temática, observou-se predominância de estudos voltados às questões específicas da vida escolar dos discentes e à identidade profissional do psicólogo escolar nesse contexto (Titon & Zanella, 2018). A sistematização dos achados organizou-se em três eixos: (a) questionamentos e desafios da atuação no campo da educação profissional e tecnológica; (b) demandas e espaços ocupados pelo psicólogo escolar; e (c) concepções e proposições para a atuação do psicólogo escolar.

No eixo referente aos *questionamentos e desafios*, destacou-se a recorrência de discussões acerca do papel da Psicologia Escolar na EPT, bem como dos limites e possibilidades de intervenção. Evidenciaram-se desafios relacionados à superação de práticas psychologizantes e patologizantes e às expectativas institucionais centradas nas queixas escolares. Também emergiram problematizações acerca da formação do psicólogo escolar e do ingresso relativamente recente desse profissional nos Institutos Federais, marcados por processos simultâneos de expansão e reestruturação institucional.

Quanto às *demandas e espaços ocupados pelo psicólogo escolar*, identificaram-se ações diversificadas, abrangendo processos de ensino,

aprendizagem e de assistência ao discente, com predominância de intervenções direcionadas aos estudantes. As práticas descritas abrangem desde atendimentos individuais e grupos de orientação profissional até participação em equipes multidisciplinares, ações de inclusão e intervenções junto a docentes e demais servidores, indicando ampliação progressiva do campo de atuação. Ainda que o foco dos estudos recaia majoritariamente sobre o público discente, as autoras reconhecem a existência de iniciativas que envolvem outros atores institucionais.

No que se refere às *concepções e proposições para a atuação do psicólogo escolar*, destacam-se referenciais como a Psicologia Histórico-Cultural, a Psicanálise com interface com outras perspectivas teóricas, a Análise Institucional, a Psicologia Social, a Psicologia Cultural do Desenvolvimento e a Teoria Crítica da Sociedade. Ainda, as autoras expõem que, nos demais trabalhos, não foi possível identificar o referencial teórico predominante. Observa-se predominância de influências teóricas críticas, com proposições voltadas a práticas coletivas e preventivas, orientadas à formação integral dos sujeitos. Contudo, também se evidenciam desafios decorrentes da complexidade das demandas institucionais e da própria formação dos profissionais.

Na discussão do estudo, Titon e Zanella reiteram a complexidade das demandas, demonstradas pela diversidade de temáticas dos trabalhos estudados. As autoras pontuam as disputas de interesses presentes na política de EPT e nas políticas educacionais na perspectiva de inclusão. A dificuldade de delimitação do papel da psicologia escolar emerge como indicativo da necessidade de superação de modelos centrados exclusivamente no estudante, em direção a intervenções que considerem as relações institucionais que estruturam o processo pedagógico.

As autoras assinalam, ainda, a importância de que psicólogos inseridos na EPT produzam conhecimento sobre sua própria prática. São questionadas as expectativas depositadas na formação inicial em psicologia e é enfatizada a importância da formação como processo permanente. As pesquisadoras acrescentam, ainda, a importância de uma atuação crítica frente à realidade da EPT.

Ao considerar os dois estudos analisados, observa-se que o trabalho de Feitosa e Araujo (2018) apresenta maior proximidade metodológica com a presente pesquisa, por seu delineamento qualitativo e pela utilização de entrevistas como instrumento de produção de dados. Ambos convergem quanto à centralidade atribuída à formação profissional, às concepções de Psicologia Escolar e às práticas

desenvolvidas na EPT, além de incorporarem a dimensão histórica como elemento de compreensão da inserção do psicólogo nos Institutos Federais.

Por sua vez, o estudo de Titon e Zanella (2018), embora se configure como revisão sistemática e, portanto, não compartilhe o mesmo delineamento metodológico, contribui para a compreensão do estado da arte da produção científica na área. Dentre os estudos analisados, há produções que se aproximam da presente pesquisa, trazendo contribuições quanto às práticas do psicólogo escolar, à formação e ao perfil profissional, aos desafios enfrentados e, principalmente, à constante associação com a temática do psicólogo escolar na EPT.

Ambos os estudos reforçam a incipiência e a dispersão da produção científica sobre Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica, apontando para a necessidade de investigações que aprofundem a compreensão do perfil profissional, das práticas institucionais e dos referenciais teóricos que sustentam a atuação nesse campo. A reduzida quantidade de publicações recentes encontradas no levantamento realizado nesta dissertação corrobora tal diagnóstico e reafirma a pertinência da presente pesquisa.

4 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do presente trabalho foi investigar quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT.

4.1 Objetivos Específicos

- Mapear a produção científica sobre a temática;
- Compreender a formação do psicólogo escolar que atua na EPT;
- Compreender as práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar;

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 Educação Profissional e Tecnológica

A compreensão sobre o trabalho é um ponto central para pensar na constituição da sociedade e, conseqüentemente, na concepção de modelo educacional àqueles que vivem do trabalho. Marx (2015) afirma que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, pois, diferentemente dos animais, o homem possui a capacidade de planejamento e intencionalidade em suas ações. O autor também expõe que na atuação e apropriação das matérias naturais o homem modifica a si e sua própria natureza enquanto modifica o ambiente.

O trabalho resulta no desenvolvimento do homem, com variadas produções culturais e históricas ao longo do tempo. O homem não nasce apto ao trabalho, ele aprende através das relações sociais. Portanto, o homem se faz homem através destas relações. A educação é compreendida como uma manifestação da ontologia humana, derivada do trabalho humano (Borges, 2017). Pode-se então afirmar que a educação é construção do homem, tanto em termos da constituição dos sistemas educacionais ao longo da história, como na constituição do próprio homem, que aprende a ser homem nas relações sociais, incluindo as que estabelece nas instituições de ensino. Portanto, a educação é parte fundamental do ser e, conseqüentemente, da sociedade que ele constrói e reproduz.

Marise Ramos (2008) expõe o duplo sentido da compreensão do trabalho em seu sentido histórico na ótica capitalista, onde trata do trabalho assalariado, calcado na exploração da força de trabalho humana. E o sentido ontológico do trabalho enquanto práxis humana, caracterizada pela produção de conhecimento através de sua existência, a partir das relações estabelecidas com a natureza e seus iguais. No Brasil, a construção do ensino profissional e tecnológico configura uma tentativa de dialogar com uma educação omnilateral, capaz de desenvolver o ser humano em sua integralidade.

Uma estrutura social inerentemente desigual irá superestruturar instituições que reproduzem essa desigualdade. Esta realidade se torna explícita quando analisamos a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil, marcada por denominações pejorativas e práticas excludentes. Jannuzzi (2004) destaca que

a história da educação de pessoas com deficiência é marcada por estratégias centradas apenas na deficiência, em oposição a um conceito de “normalidade”. Além disso, essa história também é condicionada por uma visão que buscava, meramente, a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho, dialogando com uma visão histórica de trabalho, conforme proposto por Marise Ramos.

Ao falar de educação no Brasil é importante uma contextualização que permita aproximação de sua construção e prioridades ao longo da história. Conforme os autores Castro, Plácido e Medeiros (2023), é possível identificar três fases distintas em termos educacionais durante o Brasil Colônia. Inicialmente, a educação jesuítica com intuito de catequizar, promovendo a dominação dos nativos. Posteriormente as reformas Pombalinas, visando industrialização e maior controle do estado, suscitaram a extinção do sistema educacional construído pelos jesuítas sem a substituição por outro. Os autores destacam que durante este período o trabalho foi caracterizado pelo escravismo e pela desvalorização do trabalho manual. A partir da reconstituição histórica dos processos desses primeiros períodos, já é possível identificar o caráter instrumental da educação, voltada apenas para suprir as necessidades de um mercado, não havendo uma preocupação com as demandas populares ou consideração pela cultura e potencialidades locais.

Com a vinda da família real ao Brasil, se constitui a terceira fase, onde a educação e a cultura, partindo de novos objetivos e fomentos, recebem distinta caracterização através de instituições antes inexistentes neste território. A criação de instituições culturais, de ensino técnico e novos cursos superiores são calcadas, inicialmente, na necessidade de garantia de mão de obra qualificada para atender às necessidades da realeza (Castro; Plácido; Medeiros, 2023). Novamente há um rearranjo educacional, que é planejado a partir das necessidades dos que detém o poder e de suas referências externas de formação e modernização, propondo ao território uma reorganização através da simulação de um sistema de ensino formal alheio às realidades locais.

Após a proclamação da república o território passa a ser marcado por relações capitalistas de produção. A troca de governo trouxe uma mudança dos personagens, mas as relações basilares se mantiveram com os detentores dos meios de produção invariavelmente se revezando no poder. Enquanto aos filhos da elite se estruturava um projeto de ensino superior, aos pobres se apresentava a

alternativa de uma formação operária, calcada na prática repetitiva e conhecimentos técnicos básicos à execução de seu ofício. O caráter assistencial desta estruturação educacional reforçou as relações de poder herdadas do Império e da Colônia (Castro; Plácido; Medeiros, 2023), ainda hoje muito presentes na configuração social.

O trabalho reservado à classe trabalhadora ao longo da construção histórica do Brasil é limitado ao trabalho em seu sentido histórico, alienado do seu sentido ontológico. Não havia preocupação com a produção cultural e conhecimentos locais, as relações humanas não eram o foco e sim a produção e concentração de riquezas. A elite não concebeu a universidade para o povo brasileiro e não tinha interesse pela universalidade em si. Entretanto, a classe trabalhadora teria seu espaço de educação garantido, para que a exploração de sua força de trabalho fosse eficiente, somada ao controle social proporcionado pelas instituições.

As escolas de aprendizes artífices não foram idealizadas com o objetivo de promover formação acadêmica. Havia um papel assistencialista primário na criação destas instituições, onde os alvos educacionais eram colocados como 'desafortunados', primando pelo trabalho em seu sentido histórico. Castro, Plácido e Medeiros (2023) desvelam a constituição destas instituições enquanto tentativa de cumprimento do dever do estado no provimento da formação dos cidadãos úteis, não exatamente pelo viés de formação acadêmica, mas formação comportamental e prática com objetivos evidentes de prover à classe proletária meios que possibilitassem a sobrevivência e evitassem o crime e vício. Sendo assim, a educação técnica como ferramenta de inclusão social.

A partir de 1937 um caráter mais focado em aspectos educativos foi atribuído à educação profissional técnica de nível médio e muitas transformações podem ser observadas na organização do sistema educacional. As escolas de aprendizes artífices foram alteradas para Liceus Profissionais, que em 1942 foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, onde o ensino profissional e industrial passou a ser dividido em dois ciclos: seccionando o ensino prático do técnico/pedagógico. As fazendas modelo passaram a se chamar Escolas Agrícolas em 1957 e foram transferidas para a gestão do MEC. Em 1959 as Escolas Técnicas Federais são instituídas enquanto autarquias. O ano de 1961 foi marcado pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual o ensino profissional foi equiparado ao ensino superior (Brasil, 2018).

Em 1971, durante o período da ditadura, foi aprovada a lei nº 5.692/71, que impôs a política de habilitação profissional técnica ou de auxiliar técnico no 2º grau, em 1982 tal obrigatoriedade associada ao ensino médio foi retirada pela lei nº 7.044/82. Após 1994 as escolas técnicas federais e escolas agrícolas federais transformaram-se em CEFETS, em razão da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Brasil, 2018).

No ano de 1996 a segunda LDB foi promulgada, trazendo um olhar diferenciado à educação profissional técnica de nível médio, mas foi em 2008 que passou-se a tratar especificamente da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2018). Ao contrário de cenários anteriores, nos quais à classe trabalhadora se reservava a possibilidade de aprendizados práticos restritos à execução laboral e consequente forma de sustento, a educação profissional e tecnológica propõe em sua essência uma formação ampla do indivíduo, onde haja condições para a constituição política, cultural e científica além da técnica.

Entre avanços e retrocessos na educação, permeados pelos interesses das forças hegemônicas, é possível identificar alterações na compreensão do trabalho e da formação da sociedade. A partir de lutas e tensionamentos as políticas educacionais tomaram direcionamentos mais alinhados com uma visão ontológica do trabalho e de uma educação que abarcasse a amplitude do ser social, sem reduzi-lo à um executor de tarefas.

A concepção de ensino profissionalizante se baseia na fragmentação do trabalho, formando trabalhadores para a execução de tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Já a politécnica contrapõe a ideia de profissionalização, propondo que os aspectos manuais e intelectuais formem uma unidade no desenvolvimento do trabalho (Saviani, 1989). Objetiva-se uma formação voltada ao trabalho de forma explícita, unindo teoria e prática em busca de uma educação consciente, propositora de homens e mulheres aptos a atuarem socialmente através dos conhecimentos desenvolvidos de forma integrada.

Importante ressaltar que o termo 'politécnica' também é alvo de disputa, usado por diferentes vieses na história da educação. Maria Ciavatta (2014) trata historicamente do uso deste e pontua que não se aterá à discussão do uso dos termos 'educação politécnica' ou 'educação tecnológica', considerando que ambos foram usados por Marx.

István Mészáros (2008) ratifica o impacto da lógica do capital sobre a

educação, pontuando que o que muda são as modalidades de imposição do sistema capitalista, em conformidade com as circunstâncias históricas. Em sua defesa de que as soluções não devem ser formais e sim essenciais, o autor explicita que a educação institucionalizada serviu ao capital, tanto em termos de fornecer à ele a força de trabalho quanto em transmitir valores que legitimavam os interesses dominantes, de forma a internalizar o sistema capitalista como única alternativa.

Nesta perspectiva, cabe analisar que, mesmo as reformas educacionais mais atuais, que contém em sua proposta uma formação mais ampla dos indivíduos, se mantêm alinhadas com as forças hegemônicas. Propostas educacionais que carregam consigo o plano de que o educando se adapte à realidade inquestionável e às crises que ela impõe, manifestadas pela expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado e informalizado, consequências estas abordadas por Ricardo Antunes (2009).

Embora reconheçamos os limites do reformismo, a educação permanece um campo crucial para a organização social. Considerando o Brasil como um país periférico na disputa imperialista, onde o estado de bem-estar social foi implementado de forma limitada, é necessário entender que, como argumentado por Freire (2005), as instituições educacionais constituem um espaço de luta de classes e disputas ideológicas. Além disso, a educação é uma ferramenta essencial para a conquista de condições sociais mínimas. Portanto é importante discutirmos propostas de reforma que contribuam para a constituição do espaço educacional como ambiente desalienador.

Marize Ramos (2008), defende a concepção de escola unitária, com o intuito de suplantar a dualidade da formação destinada à classe trabalhadora e à elite. Tal concepção percebe a educação como direito de todos, uma educação unitária, firmada na luta contra hegemônica e que precisa ser politécnica. A autora aponta a politécnica como caminho capaz de oportunizar conhecimento através da cultura, ciência e trabalho e também como conquista de autonomia para escolhas de vida a partir do trabalho, em sua significação tanto de produção de vida humana como de práxis econômica.

O primeiro sentido da integração na educação é filosófico. Ele se refere à formação humana omnilateral, onde todas as dimensões da vida que estruturam a prática social possam se integrar no processo formativo, abrangendo o trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2008). A perspectiva de formação omnilateral, somada à

concepção ontológica do trabalho fortalece a compreensão de humanização do trabalho, ampliando as potencialidades enquanto atuação humana, possibilitando que os corpos não sejam percebidos apenas como executores e, conseqüentemente, que corpos com deficiência não sejam negligenciados na construção das políticas educacionais.

A exclusão social explicitada enquanto inacessibilidade financeira e pedagógica à classe trabalhadora é ainda mais profunda e avassaladora quando se considera as pessoas com deficiência. O enrijecimento didático e avaliativo de instituições tão tradicionais é particularmente impactante frente às necessidades de flexibilização em razão das diferentes formas de aprendizado e potencialidades dos alunos com deficiência. Há uma tendência de supervalorização daquilo que não se consegue fazer e das formas pelas quais não se consegue aprender.

A mesma LDB de 1996 que propôs um olhar diferenciado à educação profissional técnica de nível médio, dispõe em seu capítulo V sobre a 'Educação Especial', onde foi postulado que a educação de 'pessoas com necessidades especiais' seria preferencialmente oferecida na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Anteriormente a esta lei já haviam instituições reservadas ao atendimento de pessoas com deficiência sob um viés assistencialista, como é o caso do instituto dos meninos cegos em 1854 (Brasil, 1854) e o instituto dos surdos-mudos em 1856 (Brasil, 2021).

Décadas de separação entre alvos educacionais não serão facilmente reparadas pela política de ações afirmativas. Tanto no que se refere à classe trabalhadora, quanto às pessoas com deficiência. Portanto, é compreensível que não haja reconhecimento popular das instituições de ensino superior enquanto espaço público. O espaço que, apesar de seu, sempre lhe foi negado, não será apropriado instantaneamente frente à vagas ociosas de um processo seletivo aberto.

Cabe salientar que, mesmo que a matrícula seja feita, o acesso continua a ser negado. Persevera um funcionamento hegemônico e elitista, onde permanecem apenas os que conseguem acompanhar o conteúdo produzido a partir de um conceito de neuro-normatividade e os que possuem vasto tempo livre para leituras. Os demais passam por um processo de 'seleção natural', desistindo dos estudos frente às reincidentes reprovações, somadas à falta de inserção em sala de aula, onde sua realidade e potencialidades recorrentemente não são levadas em conta no processo de ensino.

As instituições de ensino precisam de alterações práticas, calcadas em suas próprias produções científicas sobre educação inclusiva, primando por uma educação omnilateral. Justamente a formação desvinculada da prática social é que continua a fortalecer as barreiras impostas ao ensino profissional e tecnológico universal, seja nas escolas ou em universidades. A ruptura com nossa história de exclusão, desigualdade e segregação é o único caminho para a constituição de uma sociedade mais justa, onde todos possam se desenvolver e atuar na reprodução social que desejam para o futuro.

5.2 Práticas Educativas

Por se tratarem de conceitos entrelaçados, é comum pensar em práticas educativas como sinônimo de práticas de ensino e aprendizagem. As autoras Eliana Marques e Maria de Carvalho (2016) no texto ‘O Significado Histórico de Práticas Educativas: Um Movimento Que Vai do Clássico ao Contemporâneo’ realizaram reflexões investigando a constituição das práticas educativas enquanto fenômeno histórico. Em seu estudo as autoras enfatizaram que as práticas educativas não se restringem a atividade de ensino e aprendizagem, considerando esta última como uma dimensão das práticas educativas. Mas reconhecem que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que possibilita a concretização de determinada prática educativa. As autoras afirmaram a compreensão de práticas educativas como “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.” (Marques e De Carvalho, 2016, p. 123).

As autoras Crusoé, Moreira e Pina (2014) realizaram um estudo sobre a conceituação da prática educativa, analisando a construção de tal conceito perante diferentes bases teóricas. Ao observar a prática educativa composta frente às similaridades na compreensão de Weber, Geertz e Bakhtin, as autoras afirmam a concepção da “prática educativa como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social.” (p. 54). Na conclusão do texto, as autoras destacam as práticas educativas como parte dos contextos em que surgem e se desenvolvem, manifestando os processos de lutas e interesses, muitas vezes

antagônicos, através de seus movimentos contraditórios (Crusoé; Moreira; Pina 2014).

As práticas educativas, estando intrinsecamente ligadas à construção da educação e da sociedade, são moldadas por visões, objetivos e direções que refletem interesses e direcionamentos sociais específicos de cada período e local. As transformações ocorridas ao longo da história na educação impactaram diretamente essas práticas. Trata-se de uma construção que, embora não necessariamente linear, constitui rica fonte de informações e pode ser observada como expressão das configurações e conflitos sociais.

Paulo Freire, sobre o fato de que ensinar não é transferir conhecimento, trouxe no 'Capítulo 2.6 – Ensinar exige apreensão da realidade' uma de suas tantas colocações sobre práticas educativas:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (Freire, 2011, p. 68).

As práticas educativas constituem um campo rico de trabalho, que vai além do conteúdo a ser abordado, possui um caráter potente em sua capacidade de formação ampla e integral através das relações. Ao passo que a forma de abordagem é tão ou mais importante que o assunto a ser abordado, a condução da educação é parte do processo formativo, onde se aprende a relacionar, descobrir suas potências e espaços a serem ocupados. Crusoé, Moreira e Pina (2014), quando analisam historicamente e tomam como referencial os estudos de Saviani, consideram que a prática educativa na Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta na valorização da socialização e apropriação do saber pelo homem. De forma que, sem essa socialização e apropriação, dificilmente as pessoas desenvolvem uma compreensão da realidade que lhes permita promover ações coletivas direcionadas à superação das contradições sociais. As autoras ainda apontam que a pedagogia Histórico-Crítica defende a escola como um espaço capaz de produzir condições em que professores e alunos sistematizem ações educativas voltadas para o desenvolvimento social, cultural e humano, com o objetivo de superar desigualdades e injustiças sociais.

Zabala (1998), explicitou a complexidade dos processos educativos e a dificuldade em reconhecer a totalidade de fatores que definem a prática educativa. O autor afirma que, apesar de obedecer a múltiplos determinantes, “a prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples, e além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (Zabala, 1998, p. 16).

A atividade ou tarefa é a unidade de análise mais elementar, tanto pela possibilidade de interpretação, quanto por sua relevância no processo de ensino/aprendizagem. Podemos tomar como exemplo de atividade ou tarefa debates, exposições, ações motivadoras, anotações, observações, exercícios, etc. As intenções educacionais embasam as atividades/tarefas, podendo ser mais ou menos explícitas. Além da atividade individualizada, a ordem e as relações entre atividades são determinantes no tipo de ensino e suas características (Zabala, 1998).

Portanto, uma prática educativa é abundante em fatores e atravessamentos que a constituem, mesmo que se trate de ação cotidiana. Tomando como exemplo uma leitura em sala de aula, atividade educativa comum, se pode encontrar diversos aspectos que, somados, tem muito a dizer sobre as intenções educativas e embasamentos teóricos e políticos que orientam o fazer profissional. Desde a organização física do espaço, quanto à liberdade de expressão dos indivíduos, abertura à ideias, estrutura das relações, condução do tempo e dos objetivos planejados para serem trabalhados durante a atividade. Todos são alguns dos aspectos que estão entremeados, compondo a prática educativa.

O que ocorre durante a aula só pode ser compreendido a partir da interação entre todos os componentes envolvidos, sendo impossível analisá-los de forma separada, sem considerar a dinâmica e a interdependência entre eles (Zabala, 1998). Logo, isolar um dos aspectos da prática para analisá-lo é improdutivo, não fornece informações suficientes para que seja compreendida em profundidade e complexidade. As relações múltiplas que se estabelecem, tanto na prática em si, quanto na relação entre diferentes práticas são fonte de complexidade, com riqueza de informações.

Além da complexidade da prática, no momento em que é realizada, é preciso compreendê-la em sua totalidade, incluindo a etapa anterior e posterior à execução. A prática educacional deve ser compreendida como reflexiva, composta de

planejamento, aplicação e avaliação (Zabala, 1998). Assim sendo, a prática educativa, em sua reflexividade, possui um planejamento anterior, onde ocorre uma preparação e estruturação, com base nos objetivos concebidos para a atividade. Após este planejamento é que acontece a aplicação. E após a aplicação se faz necessária a avaliação. A avaliação como ferramenta de constante melhora e aprimoramento do trabalho, onde naturalmente se faz observação daquilo que deu certo e do que precisa ser revisto, reformulado.

Enquanto humanos, estamos em constante processo de avaliação de nossas práticas. O pensamento sobre ações exitosas e frustradas está presente em nosso cotidiano, mesmo quando ocorre de forma involuntária. O pensar sobre o fazer costuma ser automático, incorrendo em possibilidades de alterações, buscando melhoria nos resultados. Nas práticas educativas podemos ter a mesma percepção. Mesmo que não ocorram formalizações sobre a avaliação da prática executada, no momento em que se inicia a realização, se dá início ao processo de avaliação do que está funcionando, o que não está tendo o resultado esperado e aquilo que precisa ser totalmente reformulado. De forma automática o profissional irá levar em conta a experiência presente no planejamento futuro. A prática educativa é reflexiva.

Partindo destas referências, compreende-se as práticas educativas como um conjunto de ações estruturadas, providas de sentido, que serão mediadas pelos saberes compartilhados entre os envolvidos através da interação social. Um dos objetivos de tais práticas será o estabelecimento de condições que possibilitem ensino e aprendizagem, mas sem se restringir a ele.

Ao pensar e estudar sobre prática educativa, a relação docente/discente protagoniza as discussões, de imediato se busca em sala de aula os exemplos e vivências a serem analisados, estudados como ponto de partida para aplicar o conteúdo. Entretanto, as práticas educativas, em amplitude e complexidade também podem ser encontradas e estudadas em outros espaços e relações. A relação estabelecida em sala de aula é, sem dúvidas, uma referência indiscutível aos atores envolvidos, e sua relevância é nítida e profundamente embasada. Porém, há práticas educativas fora do espaço da sala de aula, sob perspectiva que não à das práticas que envolvem diretamente o (a) docente.

As práticas educativas não se restringem necessariamente ao contexto escolar, podendo, inclusive, serem desenvolvidas em instituições não escolares e no âmbito familiar. Apesar de tais práticas não estarem limitadas a espaços formais de

ensino, teremos como foco as práticas educativas desenvolvidas em um contexto específico de ensino profissional e tecnológico, porém, não as que envolvem diretamente a figura docente.

Apesar do protagonismo docente/discente, há outras atividades que integram a rotina escolar, com importante relevância para o funcionamento das instituições de educação. Ao observar a composição escolar, se explicitam as relações das práticas educativas, que ocorrem de forma integrada, tanto entre as que se desenvolvem em sala de aula, quanto com as que se percebem fora dela.

Considerando a afirmação de Zabala, sobre a relação entre diferentes atividades/tarefas como determinantes nas características do ensino, se mostra relevante pensar sobre as práticas educativas de forma ampla, englobando atividades de outros profissionais neste contexto. Dos tantos profissionais que trabalham na escola, temos o profissional de psicologia. A prática desse profissional, como toda prática educativa, deve ser reflexiva, dentro da perspectiva de planejamento, aplicação e avaliação.

É importante evidenciar que há diferentes paradigmas, potencialmente norteadores das práticas educativas. Os diferentes paradigmas se mostram diversos e até contraditórios. Além de contradições entre diferentes embasamentos, contradições podem também ser identificadas nas práticas em sala de aula e fora dela. Contradições teóricas, conceituais, pedagógicas e políticas.

Mesmo que um profissional afirme/acredite que sua prática é neutra, que não possui fundamentação, há um viés norteador. Há um modelo em execução, enquanto guia de suas práticas. E este fazer profissional implica na formação dos alunos. Conforme Zabala (1998, p. 29):

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menos que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma dessas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

Bernard Charlot aborda o professor como profissional da contradição, contradições permeadas por tensões, conflitos e pressões, “cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições.” (Charlot, 2013, p.31). O professor e a escola se encontram neste cenário de contradição, junto dos demais atores e profissionais que nela

atuam e vivem esta realidade cotidianamente. As contradições apontadas por Charlot estão intimamente ligadas à desigualdade social e forma de organização societal, junto das crenças que se estabelecem sobre o papel da escola, do professor e, conseqüentemente, dos demais profissionais que constituem o ambiente escolar.

A observação de práticas educativas pode configurar um potencial encontro de práxis, em que o exercício de reflexão e ação ocorrem simultaneamente, tanto na ação do educador, quanto dos educandos. Paulo Freire (2005, p. 42) define práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.”.

Podemos compreender a educação como uma manifestação da ontologia humana, derivada do trabalho humano (Borges, 2017), constituindo um dos espaços em que o homem se faz homem através das relações sociais. Não se pode esperar que tenhamos seres críticos, capazes de refletir e mudar a realidade, se não o socializamos sob esta perspectiva, se não propomos com intencionalidade o desenvolvimento desta aptidão. A superação da contradição opressor-oprimido, carece da práxis, “desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela.” (Freire, 2005, p. 42).

Portanto, a educação é um dos processos fundamentais na formação do ser, desempenhando um papel determinante no desenvolvimento, ou não, de uma consciência crítica. Nesse sentido, entende-se que as práticas educativas constituem um campo fértil para o estudo da formação proposta pelas instituições de ensino. O olhar atento sobre as práticas educativas dos diferentes atores que compõem a escola, para além do espaço da sala de aula, tem o potencial de fornecer informações valiosas para o entendimento de outras formas de ensino, possibilitando uma análise mais apurada da relação entre essas práticas no ambiente escolar e a consonância ou descompasso entre elas.

5.3 Psicologia Escolar

A Psicologia, enquanto profissão, foi oficializada no Brasil através da lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 (Brasil, 1962). Entretanto, os assuntos pertinentes a este campo de conhecimento podem ser identificados muito antes da promulgação

de tal documento legal. Ao observar a história do Brasil, se percebe temas, hoje atrelados à psicologia, já em destaque desde o período Colonial, como é trabalhado por Barbosa e De Souza (2012). Ao reconstituir a história da educação no Brasil, a educação jesuítica foi um ponto de partida; o mesmo será feito para traçar o desenvolvimento da psicologia no país. A atuação da Companhia de Jesus tinha um caráter catequizador, com o objetivo de 'civilizar' os indígenas, oferecendo uma educação que intentava moldar o ser humano conforme o que se considerava correto e desejável.

Massimi, Guedes e Masiero (2004) remontam detalhadamente, através da análise de documentos, a utilização do conhecimento sobre as características psicológicas do indígena brasileiro em conclusões e direcionamentos tomados pelos colonizadores. O texto expõe ainda que a psicologia jesuítica estava diretamente calcada na moral. Desta forma, pode-se assinalar o caráter adaptacionista dos conhecimentos psicológicos da época, com o intuito de moldar e direcionar os indivíduos conforme as forças hegemônicas vigentes no período.

No momento educacional marcado pelas reformas Pombalinas, ideais iluministas e o ensino laico foram determinantes para a constituição dos novos formatos de educação no território, passando sua gerência ao estado. Conforme Barbosa e De Souza (2012), o comportamento infantil nessa época era explicado através de ideias ambientalistas e empiristas, com foco na prevenção de problemas comportamentais por meio de monitoramento e ensino. Esse período marcou o início do uso de conhecimentos, hoje chamados de psicológicos, para fins educativos - muitas vezes com uma abordagem punitiva, corretiva ou adaptativa. As autoras abordam ainda que termos como 'Pedologia', 'Puericultura', 'Paidologia' e 'Paidotécnica', 'Ortofrenia', 'Ortofrenopedia' e 'Defectologia' (referentes a crianças consideradas "defeituosas", "deficientes" ou "retardadas"), surgiram desse tipo de pensamento adaptacionista.

Patto (2004) contextualiza os projetos políticos manifestados por meio do estabelecimento de estudos, instituições e protocolos no período posterior à 1900. A autora destaca que médicos, juristas e educadores, alinhados ao interesse de que o país acompanhasse os movimentos observados na Europa, identificaram a infância como um alvo central de observações e intervenções. Essas intervenções foram baseadas em projetos preventivos e remediativos, que abarcavam princípios de puericultura, mudanças na legislação, criação de instituições para 'menores

abandonados', tratamento e educação especial para 'menores anormais' e reforma de 'menores delinquentes'. As tentativas de prever e conduzir o comportamento humano neste período, calcadas em psicologismos, influenciaram a construção da psicologia, permeada em sua concepção pela medicina e educação.

Entretanto, a utilização de conhecimentos que hoje são trabalhados pela psicologia não caracterizam a profissão em si, conforme Barbosa e De Souza (2012, p.167):

Mesmo com essa origem remota, só podemos falar em uma "área" propriamente dita chamada "Psicologia Educacional" (nome inicialmente dado a esta) a partir da autonomização da Psicologia (em fins do século XIX e início do século XX). No caso do Brasil, também se tem como marco inicial a criação da profissão de psicólogos no país, em 1962. Esse campo teórico e prático tem ainda como origem a criação de instituições e associações dedicadas a esse objeto de estudo e intervenção nos primeiros anos do século XX, especialmente nos anos 1930. Entretanto, aos poucos é que foram sendo definidas as especificidades dessa que é considerada por uns uma "área", por outros um "campo", um "ramo" ou até uma "subdivisão" ou "subárea" da Psicologia.

No Brasil, percebe-se uma relação de interdependência entre a psicologia e a educação, particularmente mediada pela pedagogia, onde há uma conexão clara entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas. A autonomia da psicologia como campo de conhecimento, junto com o crescimento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX, estão fortemente conectados. Nesse cenário, a psicologia e a educação se desenvolveram conjuntamente, criando as bases para a consolidação da psicologia educacional, que já se constituía como realidade nos Estados Unidos e na Europa (Antunes, 2008). Portanto, o que hoje compreendemos como áreas distintas do conhecimento, possuem uma origem imbricada, o que explica os saberes compartilhados e aponta para a importância de uma atuação conjunta, respeitando os saberes desenvolvidos pelos diferentes atores a partir de suas especificidades, incluído aqui a psicologia escolar.

Antunes (2008) explicita a contradição que, apesar do campo da educação ter papel central no estabelecimento de bases para demais campos tradicionais da psicologia, após a regulamentação da profissão se tornou secundário frente às áreas clínica e organizacional. Levando à adoção de uma abordagem mais clínico-terapêutica na psicologia escolar, com os psicólogos atuando mais fora da sala de aula e focando em 'problemas' individuais dos alunos. Tal constatação de Antunes é compreensível frente a imaturidade das práticas do psicólogo em conjunto

com a procura por seu lugar de atuação, o que facilmente pode acarretar em generalizações e simplificações quanto às possibilidades da psicologia na busca pela segurança do seu fazer.

Em 1970 críticas apontaram um inchaço da psicologia na educação, principalmente pela redução dos problemas educativos a fatores psicológicos, negligenciando aspectos pedagógicos e sociais envolvidos. Isso resultou em críticas ao uso de testes e à forma como as deficiências eram tratadas, levando a uma percepção de reducionismo na abordagem psicológica (Antunes, 2008). Tal cenário favorecia a imagem do 'aluno-problema' e da segregação daqueles que eram compreendidos como 'anormais', uma conduta incoerente com a que se tenta construir atualmente, com uma abordagem inclusiva e percepção global dos cenários vivenciados pelos estudantes, buscando a compreensão de suas potências a serem exploradas no processo de aprendizagem.

Uma das referências canônicas na área é Maria Helena Souza Patto, uma psicóloga que se propôs a estudar a psicologia escolar em busca da superação de limitações, culminando no que hoje é nomeado de Psicologia Escolar Crítica. A partir das críticas contidas em seu trabalhos, se estabeleceram mudanças no foco de interesse, nos objetivos propostos e nos métodos de atuação no campo da psicologia. A nomenclatura "Psicologia Escolar" começou a ser mais utilizada para se diferenciar da "Psicologia Educacional", que passou a ser vista como tradicional e associada a um pensamento ajustatório, adaptacionista, discriminatório, com inclinações biologicistas e medicalizantes - influenciada por teorias higienistas e de carência cultural (Barbosa e De Souza, 2012).

As diferentes nomenclaturas são impregnadas por diferentes objetivos e visões de mundo, carregam consigo significados e marcos históricos de cada período temporal (Barbosa e De Souza, 2012). Sendo a psicologia uma área do conhecimento - com um conjunto sistemático e organizado de saberes sobre certos fenômenos, elaborados em conformidade com procedimentos definidos sob princípios ontológicos, epistemológicos, metodológicos e éticos. A Psicologia Educacional pode ser compreendida como uma subárea do conhecimento, que se dedica à produção de saberes relacionados ao fenômeno psicológico integrante no processo educativo (Antunes, 2008).

Entretanto, o foco do presente trabalho se dará na Psicologia Escolar, a qual está intimamente ligada aos conceitos anteriores, mas possui especificidades, conforme explicitado por Antunes (2008, p. 470):

A Psicologia Escolar, diferentemente, 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.

Deve-se, pois, sublinhar 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. A primeira é uma área de conhecimento (ou sub-área) e, grosso modo, tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo. A outra constitui-se como campo de atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela sub-área da psicologia, a psicologia da educação.

Considera-se então como psicologia escolar o campo de atuação dos psicólogos no espaço escolar, com enfoque na instituição de ensino e nas relações que nela se estabelecem a partir de conhecimentos que não se restringem aos produzidos pela psicologia. As construções teóricas apontam para uma atuação profissional despatologizante, que não foque sua busca por explicações deterministas no estudante que é tido como um ‘problema’ por não responder como esperado frente à vivência escolar. Se espera uma atuação ampla do psicólogo escolar, calcada em uma visão sistêmica frente à observação dos contextos e potencialidades que o ambiente apresenta. Barbosa e De Souza (2012) afirmam, através de rica análise de conceitos e práticas, que o psicólogo escolar tem a função de buscar as ‘origens e raízes do processo de escolarização’ de modo crítico, para que possa decifrar suas várias dimensões, adotando uma atuação que envolva o aprendiz, família, docentes, escola, a educação e a sociedade que compõe.

Ao abordarmos a psicologia escolar, tratamos de um campo em constante desenvolvimento, como demonstrado na análise de De Souza *et al.* (2014) em seu texto ‘Atuação do Psicólogo na Educação: Análise de Publicações Científicas Brasileiras’. As autoras, a partir do estudo sistemático de produções sobre a temática, trazem reflexões sobre diferentes práticas, objetivos e assuntos que constituem a psicologia escolar, concluindo que se “(...) revelou um compromisso do psicólogo com as finalidades da Educação, com as políticas públicas sociais, questionando as explicações clássicas que centram na criança as causas do

não-aprender na escola.” (De Souza *et al.*, 2014, p. 134). A análise também identificou riqueza nas discussões sobre a atuação do psicólogo no contexto educativo, trazendo elementos fundamentais a serem considerados na prática em psicologia escolar crítica.

A proposta de estudo em psicologia escolar não tange um caminho estático e pré-estabelecido. O fazer profissional requer constante observação das particularidades que configuram a educação e também capacidade de conceber planos de ação frente às diferentes realidades. Entretanto, há uma riqueza nas construções teóricas e práticas que devem guiar os profissionais, mesmo ciente de que estas podem ser repensadas ao longo do caminho, em seu constante desenvolvimento. Antunes (2008, p. 474) expõe que as mudanças dependem justamente da atuação do psicólogo:

Mudanças efetivas só ocorrerão a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica; é necessário superar o preconceito de não querer tornar-se “pedagogo”. O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores; que detém um saber que pode contribuir com os processos sócio-institucionais da escola; tem um conhecimento específico que pode e deve reconhecer o que é próprio de sua formação profissional, e, ousar afirmar, algumas vezes inclusive de caráter clínicoterapêutico, voltado para casos individuais; possui ou pode desenvolver conhecimentos importantes para a gestão de sistemas e redes de ensino, sobretudo no âmbito de diagnósticos educacionais (avaliação institucional, docente, discente etc.) e na intervenção sobre tais resultados.

Desde a desvinculação entre psicologia e pedagogia, muitas práticas foram estabelecidas e revistas. O aperfeiçoamento deste campo implica movimento e implicação, de forma que os saberes sejam colocados em prática para que possam ser repensados novamente, se necessário. A necessidade de constante mudança desperta reflexão sobre uma formação omnilateral do psicólogo, que possibilite ao profissional uma prática contextualizada com a realidade, capaz de pensar e reformular os conhecimentos utilizados de forma crítica. Tal constituição profissional dá condições para um posicionamento consciente, capaz de priorizar uma conduta alinhada primordialmente com a formação humana integral e o consequente desenvolvimento da sociedade.

5.4 Psicologia Histórico-Crítica

O estudo de qualquer área do conhecimento, bem como dos modos como o mesmo é incorporado pela sociedade e aí aplicado, deve levar em conta as relações históricas e epistemológicas mantidas por esse conhecimento com a vida social; ou seja, como e em quais circunstâncias se fundou, como e em quais circunstâncias se manteve. (Yazlle, 1997, p. 12).

A compreensão da abordagem histórico-crítica em psicologia, exige certa aproximação de fatos que permitam o entendimento de sua relevância, conceitos, alinhamentos e comprometimento, a partir do panorama que lhe serviu de catalisador. As causas da existência dessa abordagem e o contexto do qual ela emergiu dizem muito sobre sua constituição, por isso não é possível ignorar a construção histórica implicada.

Ao tratar de psicologia Escolar e Educacional há uma diversidade de estudos possíveis: desde a Grécia antiga já se sintetizam ideias psicológicas e ação pedagógica, até o pensamento medieval, a modernidade e a contemporaneidade. A complexificação histórica dos estudos ampliou análises e estudos de forma quase incomensurável (Antunes, 2008). Portanto, o presente campo possui uma vastidão de estudos possíveis, com diferentes focos, abordagens e recortes. O intuito aqui não é de abranger a totalidade de ideias que envolvem a psicologia escolar ou abarcar a história desse campo de atuação em sua completude. Tais objetivos seriam extremamente complexos, tornando-se incompatíveis com o tempo e recursos disponíveis no presente trabalho.

Tampouco o presente enquadramento será capaz de abranger a complexidade implicada na explicitação histórica e conceitual do sistema capitalista e suas articulações com o tema abordado. Mas considerando a importância desta contextualização, se objetiva organizar aspectos históricos de forma superficial e aproximada, com o intuito de emoldurar o cenário para fins de compreensão da abordagem histórico-crítica em Psicologia Escolar, especialmente no Brasil.

5.4.1 Aspectos históricos relevantes para a compreensão da Psicologia

Histórico-crítica

Na sessão sobre Educação Profissional e Tecnológica (4.1) se discute brevemente a educação no Brasil, partindo da educação jesuítica. Essa passagem foca nas desigualdades e nos tipos de trabalho reservados a parcelas diferentes da população, a partir da estruturação da educação no país. Para além dos elementos

já abordados anteriormente, a relação entre psicologia e educação possui aspectos relevantes a serem considerados para a compreensão sobre as produções de conhecimento e práticas envolvidas, mediante as finalidades destas atuações.

5.4.2 As Influências

Da mesma forma que as produções locais em psicologia se estruturaram em torno do atendimento de necessidades apontadas pelas classes dominantes, no exterior não foi diferente. No Brasil, além das demandas da elite, tínhamos as influências externas, muitas vezes através da atuação de profissionais formados na Europa (Yazlle, 1997). Portanto, se adotou produções estrangeiras, desenvolvidas sob outra realidade, tanto pela percepção de superioridade quanto pela dependência da formação profissional, que ocorria fora do Brasil.

No que tange à aprendizagem e desenvolvimento infantil no Brasil, havia, no século XIX, demanda por conhecimento psicológico - enquanto uma das bases de sustentação teórica para a Pedagogia. Essa necessidade estava associada à necessidade de educação (alfabetização) da crescente população urbana na época (Antunes, 2011). Essa priorização da educação replicava práticas estrangeiras. Na França a reivindicação por escola pública, advinda da classe dominante, carregava em si a justificativa de oferecer igualdade de oportunidades, independentemente da classe social (Yazlle, 1997).

Não se tratavam de ações voltados ao bem-estar social e formação integral da sociedade, mas sim estratégias adotadas para lidar com o momento de crise, muito bem explicitado por Patto:

A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes convulsões sociais, que culminaram no período de 1789-1848; em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século. (Patto, 2022, p. 46)

Mesmo que não haja pretensão de abarcar a história da psicologia em âmbito global, é importante compreender o contexto do qual emerge essa influência, qual impacta a realidade brasileira. No exterior, as construções teóricas priorizavam o estudo do comportamento humano a partir das ciências físicas e biológicas, desprezando a subjetividade na compreensão do homem e suas relações (Yazlle, 1997). Portanto, a ciência já autônoma tomada como referência partia dessa postura mais rígida e determinista.

Essa produção científica, vinda da França, se consolida em um momento de superação dos dogmas da igreja pelo pensamento científico, após as revoluções industrial e política - baseada no racionalismo iluminista. Momento esse que a nova sociedade burguesa buscava solidificar um projeto burguês de sociedade e para tanto, precisava de mecanismos para a manutenção de seu modelo econômico e social: calcados no individualismo, liberdade, igualdade de oportunidades, na propriedade e segurança (Yazlle, 1997).

Na França havia uma busca por leis gerais de adaptação, normalização e equalização dos indivíduos. A psicologia positivista e o modelo liberal de educação é que trabalhavam em conjunto em prol de tal objetivo. Essa busca tinha como resultado a separação, categorização entre os 'mais' e os 'menos', tomando como parâmetro a média estatística. A justificativa para tal segregação estava em explicações sobre diferenças individuais vindas da psicologia, fisiologia, antropologia e educação liberal. (Yazlle, 1997, p.15).

O liberalismo, como visão de mundo, está fundamentado na ideia de que cada homem é um ser moral, possuidor de direitos inalienáveis que lhe são dados pela sua própria condição de homem. Dotado de potencialidades, o homem deve ser livre para desenvolvê-las. Daí a decorrência da valorização do individualismo em detrimento do reconhecimento da totalidade social. (Bock, 2000, p.18).

A missão dada à educação de escamotear as contradições e desigualdades sociais foi percebida em sua insuficiência, mesmo com os esforços para cumprí-la, mediante adesão ao viés ideológico vigente. Assim, outras estratégias passaram a ser adotadas para cumprir essa missão:

Em pouco tempo as contradições próprias da sociedade que se constituía se encarregaram de desvelar o poder da educação em ocultar as desigualdades; desmistificando-se esse poder, resta apenas o apelo às explicações de caráter científico (positivista/racionalista) da psicologia, da antropologia, da biologia, que depositarão no indivíduo, nas suas características individuais, a determinação das diferenças sociais; teste psicológicos, teorias antropológicas, frenológicas, racistas, passaram a explicar as diferenças individuais, para justificar as sociais. Em outras

palavras: a educação dada pela escola se propunha a oferecer a oportunidades iguais para todos os indivíduos. Em uma sociedade democrática: aqueles que não usufruíssem dessas oportunidades estariam revelando desigualdades individuais, determinadas por condições pessoais como as de caráter racial, cultural, biológico, psicológico ou outras. (Yazlle, 1997, p.14/15).

As abordagens adotadas pelas práticas tradicionais remetem ao conceito de naturalização (Bock, 2000), que implica uma concepção do homem como possuidor de uma essência, universal e eterna, que o caracteriza como homem - essa essência é tida como intrínseca e o seu desenvolvimento pleno está condicionado ao recebimento de estímulos adequados. empregando uma perspectiva de interpretação que valorizava o desenvolvimento desse potencial individual, potente em cada um, ignorando seu contexto social.

A idéia de uma natureza humana em cada um de nós é uma das idéias mais camufladoras que produzimos no conjunto de nossas concepções. Pensar o homem a partir da natureza humana é encobrir toda história social da constituição do humano. É pensar o homem como naturalmente humano. Ocultar a determinação social do homem e descolá-lo da realidade social que o constitui e lhe dá sentido é um trabalho ideológico que a Psicologia precisa superar, pois esse trabalho de ocultamento permite que a Psicologia se alinhe às construções ideológicas mais perversas em nossa sociedade, tornando aquilo que é social e histórico em algo natural e universal, no qual não se pode mexer e não se pode mudar. (Bock, 2000, p.14).

Se observarmos aspectos consonantes entre naturalização e liberalismo, em relação à educação, quais estavam calcados na individualização do homem. “A noção de indivíduo é algo tão comum que chegamos a pensá-la como natural. Mas, na verdade, a noção de indivíduo é algo construído no decorrer da história.” (Bock, 2000, p.19). A naturalização somada à individualização carregam consigo peças fundamentais para o funcionamento desta sociedade liberal, onde se sugere um homem ideal, que carrega em si a capacidade de conquistar ascensão social pela ordem, dedicação e perseverança. Assim, se credita ao homem, e apenas a ele, a responsabilidade por sua realidade individual.

Portanto, o individualismo está diretamente associado à ideia de identidade, sob a perspectiva ambígua de ser único e, concomitantemente, igual a todos os demais homens. Essa mudança drástica na compreensão do homem sobre si não foi obra do acaso, “a burguesia, que disputava o poder, necessitava de todas essas transformações.” (Bock, 2000, p.19). Trata-se de uma produção para que se insira produtivamente em uma nova forma de organização social, de forma a sentir-se parte criadora, atuante, potente e capaz de operar mudanças: “era preciso defender

a visão de homem como alguém que transforma o mundo em que vive, como alguém livre e como alguém dotado de razão.” (Bock, 2000, p.19).

Assim, essa nova forma de organização social valorizava a razão humana, liberdade e a potencialidade de transformação. As produções culturais e científicas tomam o individualismo como referência ao passo que ele se torna valor central. A sociedade burguesa, geradora desta concepção, é muito bem sucedida em tornar o indivíduo o pilar deste arranjo (Bock, 2000). Ao adotar uma prática que enfoque a identidade e individualismo, mesmo que de forma impensada, se está trabalhando para a manutenção desta estratégia de controle.

Essa estruturação compõe a visão liberal de homem em que “o fenômeno psicológico é visto de forma abstrata e naturalizante. O fenômeno é visto como algo da espécie humana, característica universal da espécie.” (Bock, 2000, p. 22). Sob esta ótica, se fomentam abordagens que priorizam aspectos como a capacidade de adaptação do comportamento ao meio social e físico e uma ideia de um ‘eu verdadeiro’ (Bock, 2000, p. 22). Ou seja, há uma negligência sobre o contexto, o homem é colocado como protagonista de suas ações e capaz de superar qualquer situação, sob determinação absoluta de suas ações e não sobre os condicionantes externos. Essa visão fomenta uma postura de aceitação incondicional em relação à forma que a realidade se apresenta, pois a valorização está na capacidade e desempenho do indivíduo.

Dentre as referências adotadas, há a concepção do homem enquanto comportamento. Essa redução do homem a comportamento possibilita seu estudo em laboratório, mediante uma metodologia experimental e enfoque positivista. Desta forma se objetiva o conhecimento de seus padrões de normalidade e, portanto, de adaptabilidade ao meio (Yazlle, 1997). Ao adotar uma prática que prioriza a adaptabilidade do ser humano, certamente o intuito não é o de formar seres críticos e potentes em seu poder de criação.

A influência externa se mostra também em outros aspectos. Os médicos, nas primeiras faculdades de medicina (Rio de Janeiro e Bahia), foram os responsáveis pelo início da produção de um conhecimento psicológico acadêmico no Brasil. Profissionais esses, provenientes de uma elite econômica, muitas vezes egressos de centros de cultura Europeus. Médicos com uma formação que se guiava por uma ótica positivista frente ao estudo dos fenômenos psicológicos, priorizando a observação direta e possibilidade de experimentação (Yazlle, 1997).

Posteriormente, especialistas europeus estavam na coordenação de centros e serviços de orientação, sendo essas estruturas uma das formas de inserção das atividades da psicologia na sociedade brasileira, antes da criação do curso de psicologia (Yazlle, 1997). Fica evidente que mesmo o atendimento para as demandas brasileiras, colocadas como responsabilidade da educação, se serviram de influências externas para construir a resposta. É necessário pontuar o peso social de tais influências, no que tange à percepção da elite, pois eram tidas como modernas e civilizadoras. Expunham a vergonha de sua nação junto da gana por imitar o 'ideal estrangeiro'.

Vemos, então, que historicamente a psicologia surge sobre uma perspectiva de ciência descontextualizada, desconsiderando os determinantes sociais do fenômeno humano, preocupada com a ordem e as leis e com padrões gerais de comportamento estabelecidos estatisticamente, em comum com a razão instrumental. É, pois, uma psicologia comprometida com a ordem e o controle; em suma, comprometida com um projeto social burguês e com as regras sociais decorrentes do capitalismo (Yazlle, 1997, p.14).

Essa afirmação de comprometimento da psicologia precisa ocupar lugar de destaque, pois é fundamental para a compreensão da psicologia histórico-crítica em sua gênese e estruturação. A Europa moderna, iluminista, liberal e científica, era o modelo almejado para o Brasil pela elite - estruturando uma dependência social e cultural (Yazlle, 1997). A tentativa de explicitar os contornos desta maquinaria se dá em razão da importância conferida ao contexto. A psicologia enquanto profissão não se materializou de forma imediata e espontânea, e sim em resposta a tensionamentos, por projetos cunhados e fomentados pela elite.

5.4.3 Recortes Do Brasil

Douglas Silva do Prado (2020) faz um cuidadoso trabalho sobre as Escolas Normais no Brasil no Período Imperial. Sua construção demonstra os objetivos e as instabilidades em sua implementação nos diferentes estados Brasileiros. O autor explicita a intencionalidade de profissionalizar a prática docente, mediante a descentralização dessas instituições, tendo como primeira Escola Normal a de Niterói, em 1835. Diversos estados não possuíam profissionais habilitados para a instauração de suas escolas normais, sendo necessário que fossem enviadas pessoas para uma formação (em Niterói ou no exterior), para que assumissem as

escolas em seus estados. O descompasso e desequilíbrio entre a implementação da política nas diferentes áreas do país fica evidente, mesmo que as dificuldades de implementação e funcionamento durante o período de império tenha sido uma realidade em todas as unidades (Prado, 2020).

“No Período Imperial, no Brasil, a formação de professores tomou um papel importantíssimo na construção de um projeto político que visava instruir a população de acordo com os anseios daqueles que, na época, detinham o poder.” (Prado, 2020, p. 18). Durante o império, o ensino se caracterizava pelo caráter livresco, perseverança nos estudos, obediência, cultivo da atenção e abordagem acrítica dos conteúdos eruditos (Yazlle, 1997).

As escolas normais foram fundamentais para o desenvolvimento da psicologia (Antunes, 2011), sendo uma das vias pelas quais as atividades da psicologia (clínica, educacional e trabalho) se inseriram na sociedade brasileira contemporânea, antes da criação do curso de psicologia (Yazlle, 1997).

“O ensino de Psicologia continuou tendo nas escolas normais uma de suas principais bases, dando, mais tarde, origem às cátedras de Psicologia Educacional nos primeiros cursos de Pedagogia, que, por sua vez, constituíram-se como alicerces para os primeiros cursos de Psicologia a partir de 1962.” (Antunes, 2011, p. 22).

Nas décadas iniciais do século XX o país possuía um modelo agrário - período da república - que passou a ser questionado, sob a defesa por modernização, mediante ingresso no mundo industrializado. Assim se caracterizou o projeto de uma nova nação, a qual exigia a formação de um “homem novo”, capaz de atender às demandas de um novo modelo produtivo e de novas relações de trabalho. Nesse contexto, à educação se colocava a responsabilidade de cumprir esse papel, com uma pedagogia adequada aos novos tempos - assim, o escolanovismo, se tornou dominante no pensamento educacional brasileiro (Antunes, 2011).

A expansão industrial na década de 1920 culminou na ampliação do mercado interno e seguimento do modelo capitalista internacional. Nesse arranjo, houve um movimento de busca pelos centros urbanos por pessoas que estavam inseridas no meio rural. Essas pessoas precisavam se adequar ao ambiente de trabalho, mediante disciplina e mudança nas formas de relação com o tempo e dinheiro. A educação passou a ser responsável para sanar esta demanda (Yazlle, 1997). Se

torna evidente a reprodução de estratégias, utilizadas na Europa, sob as mesmas justificativas.

Também na década de 1920 foram realizadas as Reformas Estaduais de Ensino, baseadas nos pressupostos escolanovistas, gerando alterações que incluíram mudanças e incrementos do ensino nas escolas normais e publicação de obras. A Psicologia, intimamente articulada com essas transformações, desempenhou um papel fundamental, sendo uma das principais fundamentações científicas desse projeto (Antunes, 2011). As fundamentações teóricas adotadas não eram aquelas que discordavam da lógica social dominante, pelo contrário - a fundamentação teórica eleita como válida era a que ratificava a concepção escolanovista.

Fundamentalmente, o escolanovismo baseava-se no mito da igualdade de oportunidade, no papel de educação em oferecer condições para que cada indivíduo na sociedade pudesse desenvolver suas potencialidades, beneficiando, assim, a harmonia dessa sociedade, neutralizando eventuais desordens.

Nessa perspectiva era necessário que o estado financiasse uma educação de boa qualidade, planejada cientificamente, obrigatória para todos os cidadãos, a fim de que, em última instância, se garantisse a organização democrática da sociedade, sem que se perder esse de vista a realização de cada indivíduo, particular, com sua história genética e cultural.

Tais preocupações da escola nova encontram na psicologia, através do movimentos dos Testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, maturidade, prontidão, deu uma nova concepção de Infância, elementos auxiliares para consecução de uma educação científica que, explicando psicologicamente as diferenças individuais escamoteável as desigualdades sociais (Yazlle, 1997, p. 27).

O movimento da escola nova e a medicina de concepção higienista embasaram as práticas de psicólogos em instituições educacionais, fortalecendo o estabelecimento de modelos de atuação determinados social e economicamente (Yazlle, 1997). Não se tratava de uma prática que buscava conhecer a realidade para então sistematizar uma compreensão, mas sim de um fazer que usava da compreensão hegemônica para justificar a realidade.

O panorama da política Brasileira favoreceu o desenvolvimento da psicologia como ciência autônoma, pois suas demandas encontravam nesta área do saber atendimento para suas demandas (Antunes, 2011). O uso de conhecimentos, tidos como psicológicos, neste contexto, contribuía para a manutenção das desigualdades sociais, sob uma perspectiva de ordem e disciplina, tendo ainda como pano de fundo uma construção que reforça a ideia de 'meritocracia'. Fica evidente, portanto, a serviço de quem estava essa atuação.

“A idéia da autonomia individual, do homem descolado de condições sociais e da possibilidade de autodeterminação de cada um de nós, movidos por uma força interior dada pela semente está dentro de nós e que nos empurra (natureza humana), é algo muito forte em nossas concepções liberais e positivistas.” (Bock, 2000, p. 18).

Entretanto, havia contradição nessa atuação. As práticas não eram homogêneas, contando com propostas contrárias ao projeto liberal. Dentro dessa perspectiva de atuação comprometida com propostas essencialmente democráticas se destacam Bomfim, Pernambuco e Antipoff (Antunes, 2011). A compreensão e atuação dos profissionais se mostra diversa e conflitante desde os primórdios. Já havia crítica e percepção da prática quanto ao seu comprometimento, o que demonstra produção de conhecimento mediante resistência, indo na direção contrária à aprovação social vigente.

A psicologia brasileira buscava uma abordagem aos problemas educacionais a partir de uma perspectiva social, mas as soluções possuíam um caráter assistencialista, conservador e desvinculado do contexto histórico, se mostrando inadequadas para a realidade Brasileira (Yazlle, 1997). Apesar dessa inadequação, o movimento de reflexão e tomada de consciência deve ser visto em sua significância para as construções futuras, que se deram neste mesmo prisma posteriormente.

A profunda articulação entre psicologia e educação, em uma relação mútua de embasamentos, condicionou uma carência de críticas nos primórdios dessa relação, sendo majoritariamente formuladas em um segundo momento (Antunes, 2011). Além dessa relação, haviam outros fatores que inibiam a popularização de ideias que propusessem contradição: a postura profissional hegemônica - desejável e valorizada - estava alinhada à perspectiva liberal.

A demanda pela educação compunha uma das frentes do movimento de modernização do Brasil, baseado nas ideias liberais. Essa demanda por psicologia como fundamento científico, aplicado a novos fins e práticas educativas, favoreceu o processo de conquista por espaço da psicologia enquanto área específica do conhecimento e seu posterior reconhecimento gradual como ciência autônoma (Antunes, 2011). Tanto o contexto Francês quanto Brasileiro recorreram à educação e a conhecimentos psicológicos para a estruturação de seus projetos de sociedade.

A consolidação da psicologia no Brasil ocorreu, tendo ainda a educação como principal base, sendo que muitos serviços de natureza educacional contavam com a

psicologia enquanto uma das formas de atendimento. Posteriores áreas de atuação da psicologia tiveram suas origens nas demandas educacionais: a orientação educacional foi uma das bases para a psicologia do trabalho, da mesma forma, as primeiras iniciativas na clínica estavam associadas à necessidade de compreensão e intervenção em relação a crianças com problemas no processo de escolarização (Antunes, 2011).

Com a implementação do modelo político-econômico desenvolvimentista, a sociedade brasileira passou por transformações significativas. A psicologia colaborou para o novo modelo, servindo aos interesses dominantes, principalmente com suas técnicas. Entretanto, também haviam trabalhos comprometidos com os interesses populares, embora não compusessem o nicho dominante da época (Antunes, 2011).

Se faz inevitável a reflexão sobre o quanto as condições de seu surgimento/fortalecimento são importantes na construção de identidade e práticas profissionais. No momento em que a profissão se estrutura alinhada a um determinado fim (à educação sob uma perspectiva liberal, por exemplo) em dado período histórico, é compreensível que haja internalização - mesmo que não lúcida - dos fins aos quais está a servir em sua concepção.

Apesar da expansão de seu alcance, o ensino de psicologia permaneceu com uma de suas principais bases nas escolas normais. Posteriormente, essa configuração culminou nas cátedras de Psicologia Educacional, nos primórdios dos cursos de Pedagogia - que embasaram os primeiros cursos de Psicologia (Antunes, 2011).

O primeiro curso de psicologia foi criado em 1958, na Universidade de São Paulo (Yazlle, 1997). O reconhecimento da profissão de psicólogo surgiu concomitantemente à instituição do respectivo curso. A lei 4.119 (Brasil, 1962) reconheceu, em 27 de Agosto de 1962, a profissão de psicologia e instituiu os cursos de psicologia. Àqueles que provassem atuação nesse campo, poderiam receber o registro de Psicólogo. Portanto, os primeiros psicólogos registrados eram formados em outros cursos, incluindo pedagogia. Muitos destes profissionais foram os professores dos primeiros cursos de psicologia (Antunes, 2011). A profissionalização, mesmo que em um movimento de 'independização' da pedagogia, segue com raízes compartilhadas, mediante docentes com formação inicial em pedagogia.

Em 1964, com o golpe militar, instaurou-se a ditadura militar, que impactou profundamente o sistema educacional. A educação foi afetada pela repressão e pela política de internacionalização da economia. Durante esse período, implementou-se a reforma universitária, que ampliou o ensino superior por meio da privatização. A educação básica passou a ser organizada em 1º e 2º grau, com eliminação de disciplinas e redução de conteúdos. Muitos cursos de psicologia foram criados em instituições privadas, o que resultou no aumento do número de psicólogos. No entanto, grande parte desses cursos oferecia uma formação de qualidade questionável (Antunes, 2011).

Educação, Trabalho e Clínica continuavam a ser os campos de atuação da psicologia. Entretanto, a clínica passou a ser a principal modalidade de atuação para graduandos e jovens psicólogos, seguida pelo campo de organização do trabalho. O desinteresse pelo campo educacional, em meados de 1970, foi concomitante às críticas sobre a relação estabelecida entre psicologia e educação. Críticas de educadores ao psicologismo e de psicólogos à atuação da psicologia escolar - que calcava sua compreensão e atuação em um modelo médico, configurando uma perspectiva clínica sobre os fenômenos educacionais (Antunes, 2011).

Na década de 1980 houve um aumento no número de psicólogos trabalhando na educação infantil, especificamente em municípios do estado de São Paulo. Entretanto, a atuação nesta área não implicava necessariamente o emprego de profissionais que tinham a educação como foco principal, servindo como trabalho provisório durante o início de carreira - inclusive aos que tinham a área clínica como objetivo. Essa conjuntura favoreceu a transferência de práticas de consultório para o espaço escolar, onde a atuação se restringia a treinamentos e orientações sobre aspectos do comportamento (ansiedade, ciúmes, medo, indisciplina, etapas do desenvolvimento, etc.) voltadas aos pais, professores e funcionários (Yazlle, 1997).

Retomando fatos sobre psicologia e educação, se evidencia na discussão de Antunes (2011) os aspectos que embasaram as práticas e suas críticas. Mesmo que a passagem seja de um período histórico anterior, dos cursos normais, fica evidente a consolidação de práticas ainda vigentes:

“Percebe-se que a Pedagogia, ao sustentar-se principalmente na Psicologia, acabou por sofrer um psicologismo, que tendia a reduzir o processo educativo a apenas uma de suas dimensões, perdendo a totalidade que a compunha. Pelos currículos dos cursos Normais e de Pedagogia podia-se ver um claro domínio de disciplinas psicológicas e de fundamentos da psicologia em disciplinas de caráter pedagógico, o que acarretava uma

interpretação limitada e comprometida do processo educacional. Esse foi um dos determinantes da tendência a se atribuir ao aluno a responsabilidade pelos problemas cuja origem estava no processo de escolarização, e não em suas disposições psicológicas, como dificuldades para aprender, problemas emocionais decorrentes das relações familiares, comprometimento intelectual etc. É possível afirmar que o denominado fracasso escolar foi produzido, pelo menos em parte, pela maneira como Psicologia e Educação se articulam e produziram interpretações supostamente científicas, que deram base a ações prejudiciais ao educando e a seu processo de escolarização.

A utilização de testes psicológicos, muitas vezes não adaptados para a realidade da criança brasileira, foi um dos fatores que contribuíram para a rotulação de alunos, diagnosticando-os precariamente como 'deficientes' e os enviando para escolas especiais, subvertendo seu propósito original que era o de dar atendimento educacional adequado às necessidades educativas da criança, e transformando-as em espaços de segregação e de negação de uma educação realmente capaz de promover aprendizagem e desenvolvimento." (Antunes, 2011, p. 24).

É a partir dessas práticas excludentes, baseada em uma ótica individualizante, articulada com a manutenção do sistema dominante, que temos o terreno para o fortalecimento e estruturação de críticas. Críticas essas de extrema importância por questionar as estruturas, abrindo espaço para a reflexão sobre as práticas adotadas, onde a psicologia contribuía para uma educação desigual, que culpava a família e a criança, negligenciando o impacto das relações sociais e pedagógicas presentes na escola (Antunes, 2011). Ao mesmo tempo que a realidade motiva as críticas, são elas que denunciam essa realidade, clamando por transformações.

Apesar da longa exposição sobre os problemas decorrentes da relação simbiótica entre psicologia e educação, esse mesmo campo também é fonte de produções relevantes, contribuições comprometidas com o desenvolvimento de uma educação mais democrática e igualitária. Antipoff e Pernambucano, junto de outros profissionais, tinham como foco uma educação direcionada aos interesses da maioria da população, a partir de concepções de psicologia e educação (Antunes, 2011). Essa postura de oposição, mediante crítica às práticas tradicionais, estava situada em um período em que a educação era privilégio de uma minoria e sua organização respondia aos interesses da elite (Antunes, 2011), demonstrando a resistência desses profissionais e implicação, contrária ao fluxo dominante. Também demonstra o quão fértil pode ser o campo da psicologia, sendo ele mesmo capaz de responder às práticas inadequadas e reducionistas.

Posteriormente, quando posturas contrárias passaram a ganhar força, os testes psicológicos se tornaram alvo de críticas, pelo caráter limitado, reducionista e

excludente. A individualização da responsabilidade fazia com que os problemas escolares fossem interpretados como ‘problemas de aprendizagem’, creditando o fracasso escolar ao estudante de forma simultânea à ocultação de problemas institucionais (Antunes, 2011). Essas posturas críticas apenas são possíveis em razão da possibilidade de questionamento às práticas tradicionais. É a partir da reflexão que se fortalecem críticas, mostrando que há outras possibilidades e demonstrando sua necessidade.

O reconhecimento da Psicologia como profissão e da formação profissional específica foram fatores importantes para construções mais conscientes e autônomas, que possuem validade própria para analisar, intervir e propor formas de compreensão. A psicologia escolar ocupou importante papel nessa dinâmica, pois foi contundente em suas críticas à abordagem hegemônica baseada no modelo médico-patologizante e atendimento individual do educando (Antunes, 2011).

As críticas à psicologia educacional e escolar compunham uma crítica mais ampla à psicologia como ciência e profissão, fundadas na busca por bases mais contextualizadas e condizentes com a realidade brasileira:

A crítica à psicologia Educacional e escolar não foi um fator isolado, mas uma das expressões do movimento Geral de crítica psicologia como ciência e profissão. A busca de concepções e formulações teóricas que dessem conta da complexidade do psiquismo e ao mesmo tempo estivesse enraizadas em nossa realidade e em seus problemas e a busca de modalidade de atuação que se comprometer assim com os problemas reais e da população brasileira (e latino-americana), sobretudo das classes populares, tornaram-se objetivos comuns a um grupo de psicólogos. Articulado a isso, foram criadas associações como a Associação Brasileira de psicologia social (ABRAPSO), redirecionadas ações de conselhos regionais (e posteriormente também do Conselho Federal de Psicologia) e sindicatos de psicólogos, assim como a participação de parte significativa da categoria em vários movimentos sociais pela democratização do país. (Antunes, 2011, p. 27).

No interior da própria profissão, se encontram críticas às práticas dominantes em psicologia escolar, sendo uma das mais relevantes as estruturadas por Patto. Conforme Antunes, “O trabalho de Maria Helena Patto foi um marco na crítica à psicologia escolar hegemônica, mostrando que o fracasso escolar não era resultado das condições intrínsecas à criança, mas produzido pelas e nas relações escolares.” (Antunes, 2011, p. 26). Partindo das críticas, se estabelece como possibilidade outras formas de compreensão e atuação em psicologia escolar, combatendo o determinismo e reducionismo adotado até então.

Além de Patto, outras contribuições surgiram como alternativas ao modelo tradicional, incluindo projetos e serviços que propunham uma atuação mais integrada e colaborativa na escola, focando nas necessidades das classes populares e na construção de uma educação mais democrática e inclusiva. São exemplos o serviço da Secretaria da Educação da Prefeitura de São Paulo, coordenado por Ivone Cury, e o projeto "Pro Leste", de Sérgio Leite (Antunes, 2011).

Assim, se fortaleceu uma prática em psicologia escolar calcada na busca pela garantia de acesso ao conhecimento para todos os alunos, alinhada aos interesses da classe trabalhadora, conforme Antunes:

Esses trabalhos foram fundamentais para a elaboração de novos modelos de atuação do psicólogo escolar comprometidos com os interesses das classes populares, tendo em vista uma escola democrática e inclusiva, que pudesse garantir a todos o acesso ao conhecimento, por meio de uma aprendizagem efetiva, que produzisse o desenvolvimento integral e pleno de todos os educandos. (Antunes, 2011, p. 27).

Se observa, então, um movimento que buscava distanciamento das explicações superficiais, calcadas na manutenção de práticas tradicionais que creditavam unicamente ao indivíduo o fracasso escolar. Se torna evidente a busca por transformação na atuação do psicólogo escolar, que parta de uma visão mais crítica, inclusiva e direcionada às relações escolares e sociais.

Evidentemente que essa busca por transformação teve a polarização como característica não ocasionou mudança integral e imediata nas práticas em psicologia escolar - ainda hoje persistem práticas clínicas em ambientes escolares e perspectivas que fortalecem o fracasso escolar em suas causas individuais. Entretanto, é através desta busca que se consolidaram estruturas teóricas e organizacionais que fortalecem a continuidade de construções alinhadas à uma prática profissional atenta aos seus objetivos e finalidades, em prol das classes populares.

As críticas, iniciadas na década de 1970, consolidaram elaborações teóricas centradas em concepções críticas de homem, sociedade e conhecimento. Essas fundamentações teóricas sustentaram mudanças nas práticas tradicionais, possibilitando a consolidação de novas formas de atuação em psicologia. Atuações essas comprometidas com as necessidades e interesses das classes populares, produzindo novos campos de atuação para o psicólogo (Antunes, 2011). Apesar da heterogeneidade nas práticas profissionais, o movimento por si demonstra a

necessidade de investimento na formação profissional que fomente reflexão, crítica e contextualização dos saberes. Uma formação que valorize a compreensão de sociedade, além da concepção de indivíduo - habilitadora de atuações contextualizadas e socialmente responsáveis.

A busca de desenvolvimento de bases teórica sólidas em psicologia, coerentes com as concepções de homem e sociedade que se comprometem com a transformação social na direção das satisfação das necessidades e interesses das maiorias, têm sido marcas significativas de parte da produção de conhecimento na área, o que permite uma gradativa incorporação aos conteúdos presentes na formação de novos psicólogos. (Antunes, 2011, p. 27).

Portanto, as mudanças e construções teóricas constituíram caminhos importantes, apesar da história não ocorrer de forma homogênea, mediante conformidade absoluta de práticas e concepções. Se a temática segue a ser alvo de discussão, é em razão de necessidades de reformas que a acompanham, insistentemente.

A instituição de cursos de psicologia, o reconhecimento da profissão e a inserção destes profissionais nos espaços de atuação são fatos recentes. São cerca de 60 anos de profissão. As possibilidades de atuação profissional do bacharel em Psicologia são diversas, sendo a graduação um período limitado de tempo para o domínio de conceitos em sua totalidade. Há uma abordagem ampla das diferentes áreas e abordagens teóricas, entendendo que o profissional se aprofundará, através da continuidade de seus estudos, conforme as práticas desempenhadas em sua vida profissional. Acontece que a necessidade de inserção no mercado de trabalho nem sempre acompanha a possibilidade de aprofundamento e domínio adequados.

Somam-se às lacunas na formação profissional, a inexperiência e pressões externas: ao chegar em um local de trabalho, é natural que haja expectativas quanto ao trabalho que deve ser desempenhado por aquele profissional. Expectativas estas muitas vezes calcadas no senso comum, em descompasso com o exercício profissional devidamente calcado em preceitos fundamentados. Assim, se configura um terreno fértil para atuações profissionais limitadas e limitantes.

Essa transferência simplificada de práticas individualizadas de consultório para a escola pública não é apenas uma questão técnica, ligada ao espaço onde está sendo exercida a ação; parece tratar-se muito mais da compreensão que o psicólogo tem sobre os “*problemas*” que as escolas estão apresentando para este profissional. Trata-se, portanto, da concepção que o profissional da Psicologia tem sobre a educação, ponto de partida para

a tomada de decisões sobre **como atuar** nesse contexto (Yazlle, 1997, p.12).

Essa concepção é permeada por fatores pessoais e profissionais, sendo imprescindível uma formação que situe historicamente a psicologia e aborde a necessidade de compromisso social em sua prática. Não é possível uma formação comprometida com a transformação social em que os fatores sociais e políticos sejam desconsiderados. Incutir no psicólogo a capacidade crítica é peça fundamental para uma atuação contextualizada e ética, que promova dignidade, independente da área de atuação.

Após tal ênfase ao contexto da psicologia como profissão, buscando situar construções históricas em sua gênese, cabe aqui pontuar o momento presente. A realidade capitalista contemporânea (Meira, 2003), se dá em relações de desigualdade, concentração de poder, riquezas, capital, desemprego, subemprego, ataques constantes aos direitos sociais, intensificação do racismo, discriminação, guerras, destruição do meio ambiente. Todos esses aspectos e tantos outros emoldurados por um crescente discurso liberal que fomenta o empreendedorismo e a crença de que todos podem ter melhores condições de vida, mediante o devido esforço.

Meira (2003) afirma que, nesse contexto de encantamento e devastação, se coloca como imposição a necessidade da reflexão crítica para toda a sociedade, mas principalmente para aqueles que têm a educação como seu espaço de atuação profissional. O cenário que demandou a estruturação de críticas está se tornando mais agudo. Por isso a necessidade de uma psicologia que considere a realidade social atual, sob a perspectiva histórica de sua edificação e o compromisso profissional explícito quanto à finalidade de sua atuação.

Se faz necessária uma transformação da psicologia para que esteja alinhada ao seu potencial de contribuir com a transformação social (Bock, 2000). Portanto, um posicionamento contrário àquele associado à profissão em suas raízes, qual trabalhava em prol da manutenção da ordem social demandada pela elite. Há necessidade de mudança, rompimento com práticas tradicionais e inquestionáveis. Ana Bock (2000) coloca que o mecanismo mais eficiente para invalidar essa potencialidade da Psicologia é a naturalização do psicológico.

Entretanto, Meira (2000) alerta para o risco de uma adesão vazia de discurso, sem que ocorram mudanças e transformações reais nas práticas profissionais:

Essa intenção de buscar a construção de uma Psicologia mais crítica e comprometida com a finalidade de transformação, por si só não é suficiente, já que atualmente, se tornou lugar comum a afirmação da necessidade de se compreender o homem enquanto um ser histórico e social, o que, muitas vezes, não passa de uma adesão sem maiores significados e conseqüências a uma tendência que tem sido considerada como atual, ou mesmo "moderna" (Meira, 2000, p. 37).

É incômoda e desconcertante a busca por compreensão ao longo da caminhada. O cotidiano introjeta, naturalmente, crenças sobre os objetivos e motivações que permeiam o fazer profissional. As afirmações tácitas - que justificam políticas, mudanças, ajustes e iniciativas que compõem a gestão da sociedade - são de busca por melhoria nas condições de vida, em prol do bem da população. Afirmações introjetadas como verdade. Entretanto, a busca por compreensão denuncia uma realidade oposta. Historicamente, os fatos apontam para uma condução calcada na manutenção e fortalecimento das elites, avessa a qualquer preocupação real com a dignidade e bem estar da classe trabalhadora. As conduções até podem estar disfarçadas sob argumentos que pregam melhorias à população, mas configuram simples recursos de convencimento em prol da aceitação dócil das reformas favoráveis à continuação e intensificação da exploração.

Portanto, é fundamental a consideração desse incômodo ao pensar sobre qualquer atuação humana nesse contexto estudado, inclusive nas práticas profissionais. Esse incômodo revela a compreensão da pactuação, mesmo que involuntária, com as forças hegemônicas - a percepção de que ao adotar um discurso, se passa a reafirmá-lo e colaborar em sua consolidação, mesmo que ele opere contra seus interesses. A superação da contradição opressor-oprimido, carece da práxis, "desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela." (Freire, 2005, p. 42). É essencial uma postura inquieta, que possibilite um exame de crenças, para buscar uma compreensão mais ampla e justa do olhar que investiga, para então poder continuar a investigação e atuação de forma mais alerta e coerente mediante os atravessamentos.

5.4.5 A Ideia de Condição Humana em oposição à naturalização:

Em oposição à concepção de naturalização, temos a ideia de condição humana (Bock, 2000), em que adota mais sensibilidade ao contexto sobre o qual o ser está inserido e na importância de sua relação em sociedade:

A ideia de condição humana torna-se muito mais rica. O homem passa a ser visto como um ser que constrói as formas de satisfação de suas necessidades e faz isto com os outros homens. Essa é a sua condição. A cada momento histórico é preciso que se compreenda como isto está se dando, que necessidades estão colocadas e quais as formas de satisfação delas que foram construídas: como o homem tem feito isto com os outros homens. Só assim poderá compreender-se qual homem (e que psiquismo) se tem naquele momento histórico e naquela sociedade.

As vantagens dessa concepção, para quem quer colocar a Psicologia, na sociedade, como instrumento de transformação, são inigualáveis. Pois agora, a partir dessa concepção, pode pensar-se a sociedade como algo em movimento e que pode ser transformado, para que se possa ter melhores condições de vida, incluídas as melhores condições de "ser". (...) (Bock, 2000, p.16).

Essa abordagem destoa das práticas e instrumentos empregados nos primórdios da psicologia, onde se buscava por padrões, métricas e certezas absolutas. Se abre espaço para uma compreensão mais sensível aos atravessamentos e transformações que estão ligados à forma de produção da vida. Essa sensibilidade se destaca pela consideração ampla da realidade, enquanto produção humana.

O fator social ocupa protagonismo na perspectiva de condição humana, compreendendo que viver não é individual e a realidade não se produz a partir de seres isolados. É na coletividade que a organização social toma forma, que há possibilidade de compreensão, produção e transformação. Essa abordagem implica compreensão de que “a ciência do homem muda não só porque são realizadas novas descobertas sobre o homem, mas também porque o próprio homem muda.” (Bock, 2000, p.16). Não é a forma de ser que determina como se vive, e sim o contrário, “conforme vamos mudando nossas formas de vida, vamos transformando nossas formas de ser. Vamos transformando nosso mundo psíquico, em sua estrutura, em seus conteúdos, em sua dinâmica, em suas possibilidades e em suas funções.” (Bock, 2000, p.16).

Enquanto a concepção de natureza humana traz rigidez, determinismo e valorização do individualismo - limitando a leitura do homem - a ideia de condição humana propõe uma compreensão mais ampla e atemporal, valorizando o poder de criação do homem em sociedade, de forma a considerar a realidade e as forças implicadas nela:

O homem precisa ser visto como um ser ativo, social e histórico. O homem precisa ser visto como um ser criado pelo homem. Ao nascermos somos candidatos a humanidade e à inserção na sociedade; o contato com a cultura, contato esse mediado pelos outros homens, nos fará humanos (Bock, 2000, p.17).

É sob essa perspectiva de condição humana, como seres sociais, históricos e ativos, que se estabelece a abordagem histórico crítica. A partir da necessidade de romper os vínculos consolidados da psicologia com as forças hegemônicas, abandonado criticamente suas colaborações mediante práticas opressoras e reducionistas, que negligenciam a dignidade humana.

5.4.6 Teoria Histórico-Crítica

(...) o pensamento crítico deve trazer circunscrita e seu interior a possibilidade de ser utilizado como um instrumento no processo de transformação social já que, além de desvelar a realidade por estar atento às potencialidades, permite apontar as possibilidades de transcendência (Meira, 2000, p. 42).

O pensamento crítico possui quatro elementos fundamentais, sendo eles: “reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser utilizado como instrumento de transformação social.” (Meira, 2000, p. 39). É a partir dessas bases que devem se constituir as teorias críticas, entendendo as contradições sociais como alvo de análise crítica, questionando as origens, ideologias e o papel do conhecimento na manutenção da ordem social, se dedicando ao reconhecimento e denúncia das desigualdades sociais e defendendo a transformação social como resultante da aplicação dos conhecimentos e sistematização da educação de forma que opere para o desenvolvimento do pensamento engajado, crítico consciente.

“Poderíamos dizer, em síntese, que uma concepção ou teoria crítica é crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser.” (Meira, 2003, p. 17).

Sob esse viés de negação da superficialidade na interpretação dos fenômenos, essa abordagem implica que o estudo de comportamentos, condutas e sintomas não se dê de forma isolada. Deve-se ir além do imediato, buscando raízes no contexto histórico mais amplo. Igualmente, implica recusa na ‘naturalização’ da

realidade social, exigindo o emprego de uma perspectiva que compreenda o desenvolvimento dinâmico do ser humano, sendo esse ele parte de processos sociais e históricos em constante transformação.

Uma concepção crítica de psicologia deve ter um posicionamento alinhado à compreensão de que permita a “análise da própria relação entre indivíduo e sociedade,” e a “reflexão sobre o papel possível do homem no processo histórico.” (Meira, 2000, p. 49). Precisa, portanto, ver o indivíduo como ser capaz de atuar e mudar as estruturas sociais ao mesmo tempo que têm consciência das influências do processo histórico na realidade atual. Uma abordagem em psicologia alinhada a essa perspectiva deve ser engajada e comprometida com a humanização.

Ao situar a Teoria Crítica, Meira toma como base conceituações feitas por Marx e outros autores, abrangendo questões metodológicas, filosóficas e econômico-políticas, sintetizando que:

(...) uma teoria crítica deve contribuir para a desmistificação do fetichismo da mercadoria e do capital, desvendando o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criaram, e, ao mesmo tempo, constituir-se em um caminho possível para a defesa radical da dignidade da vida, da justiça e da liberdade para todos os homens. (Meira, 2000, p. 42).

Muitos autores já firmaram contribuições na perspectiva de uma concepção crítica de Psicologia, sob diferentes vias teóricas, resultando em várias denominações, como Psicologia histórico-social, histórico-dialética, histórico-crítica, progressista, crítica, marxista e política, etc. (Meira, 2000).

Se compreende que a psicologia sócio-histórica trabalha a partir do conceito de condição humana:

(...) A teoria sócio-histórica, ao contrário, está interessada em conceber o homem como um ser em movimento, em permanente construção no decorrer do tempo histórico. Um homem que, ao transformar sua realidade para poder garantir sua sobrevivência, vai também construindo seu mundo psicológico que estaria assim diretamente ligado, enquanto características, possibilidades e limites, à sociedade na qual ele se insere e se constitui. (...) (Bock, 2000, p.14/15).

Uma perspectiva crítica em psicologia deve abarcar, necessariamente, a relação entre indivíduo e sociedade e o papel possível do homem no processo histórico. A concepção crítica pensa dialeticamente a inserção do sujeito no contexto histórico - compreendendo se trata de uma mediação recíproca a relação entre homem e sociedade - implicando que os fenômenos psicológicos apenas podem ser

compreendidos no seu caráter histórico e social. Além disso, entende o papel do homem a partir da compreensão que eles não se constituem como criadores da realidade, tampouco como reflexos passivos da infraestrutura - ao mesmo tempo que ocupa papel fundamental na construção histórica, o homem é impedido de seu processo de humanização pela sociedade, de diferentes formas (Meira, 2003, p. 19).

Em oposição à visão liberal de homem, a visão sócio-histórica, entende que “O fenômeno psicológico é também histórico. Surge e constitui-se a partir das relações do homem com o mundo físico e social. Todos os elementos internos, do mundo psicológico, são forjados nessas relações.” (Bock, 2000, p. 24). A compreensão do fenômeno psicológico exige então um viés dialético e apto a concebê-lo de forma dinâmica.

Assim, uma teoria crítica constitui-se em um instrumento fecundo tanto para a reflexão quanto para a prática, não para que seja tomada como dogma, como bíblia depositária incontestada de verdades prontas e acabadas, mas como uma visão de conjunto do homem e da sociedade, que nos permite apreender o movimento de conjunto da totalidade histórica e nos propicia clareza sobre a finalidade social de nossa ação profissional que não se esgota na mera construção e aplicação de princípios teóricos (Meira, 2000, p. 42/43).

É primordial o compromisso da psicologia com a coerência em sua atuação na educação e cidadania, de forma que não ocorra mera soma teórica às proposições tradicionais em psicologia ao adotar a concepção histórico-crítica, pois ela caracteriza uma tentativa de compreender a totalidade dos fenômenos educacionais. A intencionalidade em buscar uma psicologia mais comprometida com a transformação, se faz insuficiente frente ao risco de incorrer em mera adesão de discurso. É necessário ancorar as práticas nas raízes das fundamentações e compromissos sociais (Meira, 2003).

Portanto, a abordagem em psicologia histórico-crítica exige adoção íntegra e integral na prática profissional. Trata-se de uma forma de interpretação, mediante a compreensão ampla do mundo em suas características de organização e estruturação, potencialidades e opressões e, principalmente, responsabilidade com o processo de humanização do homem.

Sob essa perspectiva, Meira (2003, p. 57) afirma:

Neste sentido, propomos que a finalidade da Psicologia escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua função social não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica.

Mediante esta finalidade, sob a justificativa de apreensão daquilo que está sendo criticado no espaço escolar em relação aos princípios que embasam a teoria histórico-crítica, se faz importante a explicitação de alguns dos principais alvos, entendidos como formas de naturalização, desumanização e exclusão - estruturados por uma ideologia liberal e individualista, que alicerça o capitalismo.

5.4.7 A Psicologia Histórico-Crítica no Espaço Escolar

Além das dificuldades de aprendizagem, as principais queixas das escolas, especialmente aos profissionais de psicologia, são em relação às agressões, indisciplina, atitudes violentas e desrespeito de seus alunos (Meira, 2000). No caminho de busca por compreensão, os alvos são produtos de um contexto impregnado pela lógica individualizante e naturalizante, que carregam consigo uma missão de civilizar, disciplinar, normatizar, sob a promessa de que este é o caminho para alcançar condições de igualdade de oportunidades para os sujeitos.

Ao buscar o atendimento de tais lógicas, a materialidade impõe impossibilidades que a ideologia não é capaz de ocultar: não há como uma instituição de ensino apagar todas as mazelas impostas pela desigualdade, tampouco atender ao ideal liberal de cidadão. “A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso - portanto, também não tem responsabilidade (...)” (Collares e Moysés, 1994, p. 26).

Uma das posturas possíveis frente a esta realidade é o movimento contrário ao de revolta ou questionamento deste contexto. Se adere a uma aceitação dessa lógica, se empenhando para alcançar os objetivos impostos. Perante as falhas, materializadas nas situações que fogem do tido como ideal, se recorre a formas de justificar o fracasso. As justificativas são colocadas naqueles que não se encaixaram, não atenderam, não aprenderam, não compareceram, não se empenharam o bastante, ‘os que não’ - predominantemente, sendo aqueles que compõem a classe popular. As ideias sobre dificuldades de aprendizagem escolar são manifestadas predominantemente entre crianças vindas de segmentos mais empobrecidos da população (Angelucci *et al.*, 2004). A lógica criada para convencer

que a responsabilidade é do indivíduo, cumpre plenamente seu papel no engendramento da manutenção da sociedade de classes.

O movimento de biologização que “(...) na maior parte das vezes, representa a pura biologização de conflitos sociais” (Collares e Moysés, 1994, p. 26), somado ao uso inadequado de testes, medicalização e tantas outras práticas sob uma perspectiva naturalizante, estruturam as bases de fundamentação do fracasso escolar enquanto responsabilidade do aluno e sua família. Mediante a ampliação dos campos de conhecimento e profissionais alinhados com a prática biologizante (psicólogos, enfermeiros, fonoaudiólogos, psicopedagogos, etc.), se tem a substituição do termo medicalização por outro mais abrangente: “patologização”, considerando a ampliação do fenômeno para além da prática médica (Collares e Moysés, 1994, p. 26).

Conforme Collares e Moysés (1994), as ‘patologias’, tidas como causas do fracasso escolar, são predominantemente mal definidas e com critérios diagnósticos vagos e imprecisos. Enquanto Meira (2000) salienta que o processo de culpabilização do aluno através da patologização dos problemas escolares se fundamenta historicamente, sob diferentes abordagens teóricas, todas dispostas a desconsiderar as múltiplas determinações da Educação.

Em pesquisas mais recentes que se dedicam a este campo, há diferentes interpretações sobre o fracasso escolar: como problema psíquico, implicando culpabilização das crianças e seus pais; como um problema técnico, culpabilizando o professor; a perspectiva do fracasso escolar como questão institucional devido à lógica excludente da educação escolar; e o fracasso escolar como questão política, envolvendo a cultura escolar, cultura popular e relações de poder. (Angelucci *et al.*, 2004).

Apesar de atualmente o fracasso escolar não ter um viés único de compreensão, Angelucci *et al.* (2004) aborda fragilidades nas pesquisas sobre o assunto e aponta para produções de acréscimos estanques de conhecimento, sem resultar em avanços. Portanto, temos o fracasso escolar com produção e caminho consoante aos movimentos antes abordados - apresentado formas heterogêneas e contraditórias.

Diante do objetivo aqui trabalhado em relação a este campo amplo de estudo, carece afirmar que a psicologia, em sua perspectiva crítica, está alinhada a uma compreensão de fracasso escolar como uma questão política a partir da cultura

escolar, cultura popular e relações de poder, qual vê a escola como uma instituição social na sociedade de classes:

Ao considerarem os determinantes sociopolíticos do ensino, partem da crítica às concepções tradicionais de fracasso escolar e trazem novos elementos que contribuem para a sua superação. Fazem a crítica à tese de que as crianças das classes populares são carentes de cultura ou possuem deficiências cognitivas e emocionais; à relação pedagógica concebida como processo individual; às tentativas de superação do fracasso escolar por meio de medidas técnico-pedagógicas de inclusão nos sistemas escolar e social, todos eles centrados na idéia de escola como entidade abstrata.

(...)

Ao debruçarem-se sobre a realidade social em que se dá a escolarização das crianças pertencentes às classes subalternas, desconstruem os fenômenos nomeados pelos profissionais da escola e pelos formuladores de políticas educacionais como “não-aprendizado”, “problema emocional”, “indisciplina”, “carência cultural”, etc. Essas categorias abstratas são ressignificadas e entendidas não mais como fenômeno individual, sintoma de conflitos intrapsíquicos, ou como expressão reativa da resistência a práticas escolares inadequadas, mas em sua positividade, como expressão do conflito de classes no interior da escola (Angelucci *et al.*, 2004, p. 63).

É condição basilar para o desenvolvimento de práticas criticamente comprometidas em psicologia “(...) a compreensão do fracasso escolar a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações e que se situa em um contexto histórico concreto” (Meira, 2003, p. 27). Portanto, uma atuação crítica em psicologia escolar exige compreensão de que falas atuais sobre a complexidade do papel da escola frente à violências, criminalidade, desigualdade social, diagnósticos, desmotivação, etc., acompanham a escola desde sua concepção. E que o papel do psicólogo escolar não é o de trabalhar para o ajustamento de cada indivíduo, mas sim para que ele tenha acesso a uma formação que favoreça sua humanização.

Uma postura em psicologia escolar comprometida de forma radical com a educação das classes populares, capaz de superar o modelo clínico-terapêutico - entendendo que é na prática do psicólogo escolar que se encontra essa capacidade de superação, a partir das representações e expectativas equivocadas de sua própria ação (Antunes, 2008). É a partir das práticas profissionais que irão se consolidar mudanças nas expectativas dos atores da escola e sociedade sobre a atuação do psicólogo escolar.

O homem é “sujeito consciente que pode ter um papel ativo no processo histórico” (Meira, 2003, p. 19), afirmação válida tanto para a percepção do outro quanto para si próprio, se sensibilizando para o papel a ser desempenhado e a responsabilidade que o acompanha.

Essa atuação em psicologia escolar implica defesa por uma educação “rigorosa e amplamente democrática, que deve ser acessível a todos e que não transige na defesa desse princípio” (Antunes, 2008, p. 473), atuando em conformidade com seu papel, de compromisso com os direitos das classes populares. Uma atuação em psicologia escolar que entenda as pessoas como seres históricos e tenha a humanização como prioridade.

6 METODOLOGIA

A metodologia carrega consigo relevantes aspectos sobre a pesquisa desenvolvida, desde aspectos éticos até os dados encontrados e a forma de tratá-los. Ao buscarmos a palavra metodologia no dicionário, encontraremos como um dos significados possíveis a “reunião de métodos; processo organizado de pesquisa, de investigação” (Metodologia, 2024), a palavra indica a intencionalidade de organização no processo de pesquisa.

A metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16). Partindo da intenção de investigar um problema, se faz necessário um ordenamento de como será a aproximação e abordagem do problema. O desenho proposto enquanto metodologia ampara os sujeitos envolvidos na investigação e provê comprometimento teórico com os acúmulos científicos já consolidados, que servem como base e orientação.

Segundo Minayo (2002), a metodologia é um conjunto de técnicas que deve apresentar uma sistematização de ferramentas bem definidas, coerentes e elaboradas, capazes de orientar a superação dos impasses teóricos, para o desafio da prática. Portanto, a metodologia aqui exposta se propõe a delinear o caminho percorrido durante a investigação, com a implicação de aportes éticos, técnicos, práticos e conceituais que direcionaram todas as ações que a compõem.

6.1 Classificação da pesquisa

Considerando que o presente trabalho compõe a linha de Práticas de Ensino no contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e que a atuação profissional da estudante é como psicóloga, objetivou-se um método que abarcasse a prática profissional e a constituição da pesquisa, atendendo às complexidades e subjetividades que envolvem a educação e a psicologia. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo conhecer as práticas do psicólogo escolar nos espaços educativos da EPT.

A diversidade de bases teóricas que fundamentam a pesquisa qualitativa torna impraticável estabelecer uma definição única que contemple todas as perspectivas que a fundamentam. Dessa forma, o enfoque qualitativo adotado foi determinado pelo referencial teórico em que se apoia o pesquisador. Entretanto, isso

não significa que não existam peculiaridades na pesquisa qualitativa que caracterizem e defendam sua existência, são características fundamentais uma tendência a desreificar os fenômenos, o conhecimento e o ser humano, e, ao mesmo tempo, uma rejeição à concepção de neutralidade do saber científico (Triviños, 1987).

A partir desta compreensão, foi possível constatar que o caminho de pesquisa a ser seguido precisava acomodar uma postura crítica da pesquisadora, que entendesse e questionasse a ideia de neutralidade em pesquisa, ao mesmo tempo em que tratasse do estudo sob uma abordagem humana, que compreendesse os participantes e demais elementos envolvidos como seres, locais e eventos complexos, constituídos por seus acúmulos, memórias e relações. Sendo necessário zelo em aspectos abstratos durante o processo, aspectos estes encontrados na pesquisa qualitativa adotada nesta pesquisa.

6.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha que possuíam psicólogo em seu quadro de profissionais. À época da coleta de dados, os *campi* que contavam com psicólogos eram: *campus* Alegrete, *campus* Júlio de Castilhos, *campus* Panambi, *campus* Santo Augusto, *campus* São Borja e *campus* São Vicente do Sul. Não havia profissional de psicologia nos *campi* situados em Jaguari, Santa Rosa, Santo Ângelo e *campus* avançado Uruguaiana. Caso, ao decorrer da pesquisa, ocorressem alterações no quadro de profissionais, o estudo se adequaria ao quantitativo em ação no âmbito do Instituto Federal Farroupilha.

A escolha do local deu-se pelo interesse de pesquisa sobre as práticas do psicólogo educacional na Educação Profissional e Tecnológica. Tal escolha resultou da articulação entre anseios prévios da pesquisadora sobre sua área de atuação profissional e as inquietações fomentadas pelos conhecimentos trabalhados sobre EPT no curso de mestrado profissional.

6.3 Sujeitos da Pesquisa

A população do estudo foi composta por psicólogos do quadro de servidores dos Institutos Federais Farroupilha, que desenvolviam suas atividades nos *campi*,

conforme critérios de inclusão e exclusão descritos nos itens 5.4.1 e 5.4.2 deste projeto. Após levantamento, foi construído o quadro abaixo com o intuito de apresentar o quantitativo de profissionais e a distribuição nos *campi*.

Quadro 3 - Relação de psicólogos no IFFar por *campi* no ano de 2025

Relação de psicólogos no IFFar	
Unidade	Quantitativo de Servidores
<i>Campus</i> Alegrete	2 psicólogos(as)
<i>Campus</i> Frederico Westphalen	0 psicólogos(as)
<i>Campus</i> Jaguari	0 psicólogos(as)
<i>Campus</i> Júlio de Castilhos	2 psicólogos(as)
<i>Campus</i> Panambi	2 psicólogos(as)
<i>Campus</i> Santa Rosa	0 psicólogo(a)
<i>Campus</i> Santo Ângelo	0 psicólogo(a)
<i>Campus</i> Santo Augusto	1 psicólogo(a)
<i>Campus</i> São Borja	1 psicólogo(a)
<i>Campus</i> São Vicente do Sul	1 psicólogo(a)
<i>Campus</i> Avançado Uruguaiana	0 psicólogo(a)
Total de Psicólogos no IFFar	9 psicólogos(as)

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

6.4 Recrutamento

Considerando que o estudo proposto envolveu servidores do IFFar, em conformidade com as diretrizes da Instrução Normativa nº 11/2020 do Instituto Federal Farroupilha (2020), após a estruturação do projeto de pesquisa, foram enviados ofícios assinados, acompanhados de uma cópia do projeto, solicitando autorização para a coleta de dados e posterior uso das informações obtidas. Nos ofícios, foram explicitados os dados a serem coletados, o público-alvo e os objetivos da pesquisa. Assim, a pesquisa contou com anuência da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFFar e dos *campi* envolvidos na pesquisa.

Após a obtenção da autorização do IFFar, o protocolo de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFFar), através da Plataforma Brasil, conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e nº 510/2016. A pesquisadora zelou pelo devido cadastro e acompanhamento do projeto de pesquisa, cumprindo integralmente os aspectos éticos e legais, incluindo a elaboração e apresentação dos documentos necessários ao CEP, conforme as normas citadas.

Somente após a aprovação ética pelo CEP (Brasil, 2024; Brasil, 2012) foi iniciado o processo de convite aos potenciais participantes. O recrutamento dos participantes foi realizado nos *campi* do IFFar que contavam com psicólogos em seu quadro de servidores: *campus* Alegrete, *campus* Júlio de Castilhos, *campus* Panambi, *campus* Santo Augusto, *campus* São Borja e *campus* São Vicente do Sul. Conforme a previsão inicial, 9 (nove) profissionais foram convidados, distribuídos entre os 6 (seis) *campi* mencionados.

Foram considerados potenciais participantes apenas os profissionais que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão descritos nos itens 6.4.1 e 6.4.2 deste projeto. A lista de servidores do IFFar é pública e pode ser acessada por meio do Portal da Transparência, da Controladoria-Geral da União. Nesse portal, é possível consultar a relação de servidores, permitindo a busca por cargo ou instituição. Os contatos institucionais (*e-mails*) dos servidores puderam ser facilmente acessados, uma vez que seguem o domínio @iffarroupilha.edu.br. Adicionalmente, os *sites* dos *campi* também disponibilizavam informações sobre os servidores, como nome, cargo e e-mail institucional, permitindo a confirmação dos dados encontrados no Portal da Transparência.

O envio de convite aos profissionais de psicologia que constituem a amostra, foi realizado por meio eletrônico, através de *e-mail* encaminhado individualmente e com extensão @iffarroupilha.edu.br, no qual foram apresentados a pesquisadora, o programa de pós graduação, a proposta de estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como explicitada a relevância da participação do (a) profissional. A comunicação durante o desenvolvimento da pesquisa deu-se por meio de *e-mails* encaminhados individualmente, a partir do endereço institucional @iffarroupilha.edu.br.

O TCLE foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*, com indicação de *link* para acesso ao formulário. A pesquisadora permaneceu disponível

para responder dúvidas durante todo o processo. Os profissionais contatados puderam manifestar sua intenção de participar ou não da pesquisa, por meio de resposta ao formulário *google forms*. A coleta de dados ocorreu apenas com aqueles que aceitarem voluntariamente, mediante preenchimento, assinatura e envio do TCLE. A participação foi inteiramente voluntária, e os participantes tiveram liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

6.4.1 Critérios de inclusão

Foram considerados critérios de inclusão na pesquisa:

- ter graduação em psicologia;
- atuar como psicólogo (a) no IFFar;
- estar lotado em um dos campi do IFFar;
- ser ocupante de cargo Técnico-Administrativo em Educação (TAE).

6.4.2 Critérios de exclusão

Foram considerados critérios de exclusão na pesquisa:

- ser servidor (a) lotado (a) na reitoria;
- estar em afastamento da instituição durante o período do estudo;

6.5 Coleta de dados

Visando uma estruturação que abarque as demandas do presente estudo, a coleta de dados iniciou-se por meio de questionário contendo perguntas sobre o percurso formativo dos participantes. Posteriormente, a coleta prosseguiu através de entrevistas semiestruturadas, individuais, tendo como método a entrevista reflexiva, proposta por Szymanski, De Almeida e Prandini (2018, p. 14):

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de *reflexiva*, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade.

Após o aceite de participação na pesquisa, consolidado através do preenchimento e assinatura do TCLE, foi enviado um questionário contendo perguntas sobre o percurso formativo e profissional dos(as) participantes. O questionário foi encaminhado por *e-mail*, através da ferramenta *Google forms*, aos(às) participantes, contendo perguntas abertas e fechadas que serviram como mapeamento sobre a formação e atuação profissional dos participantes, propiciando informações prévias que puderam ser relacionadas com os dados produzidos nas demais etapas da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, por meio de videochamadas síncronas, através da plataforma *Google meet*, com duração aproximada de 60 minutos. Os agendamentos foram realizados previamente, em momento oportuno para os(as) envolvidos(as), com horário e data definidos. Os encontros foram gravados, mediante consentimento prévio dos(as) participantes, para possibilitar posterior transcrição e análise. O referido consentimento constou tanto no TCLE quanto no início da entrevista. Foi compartilhada com os(as) participantes a transcrição integral de sua entrevista, assegurando-se o direito à supressão de qualquer parte, à explicitação ou ao aprofundamento de ideias e à resignificação das respostas, a qualquer momento da pesquisa, bem como acesso às produções decorrentes do presente estudo.

As entrevistas reflexivas (Szymanski; De Almeida; Prandini, 2018) foram compostas por contato inicial e pela posterior condução da entrevista, na qual se previram os seguintes momentos:

- a) Aquecimento;
- b) Abordagem da questão desencadeadora;
- c) Expressão da compreensão;
- d) Sínteses;
- e) Questões: de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento;
- f) Devolução.

A abordagem da questão desencadeadora foi norteadada por questões elaboradas previamente, conforme esquematização e conceituação apresentadas no livro 'A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva', por Szymanski De Almeida e Prandini (2018). As autoras explicam que na entrevista reflexiva, a questão desencadeadora deve ser cuidadosamente elaborada, tendo sua

formulação baseada nos objetivos da pesquisa. O intuito é que, a partir dela, o participante inicie sua fala, focalizando sobre o tema de interesse, ao mesmo tempo em que amplie o suficiente, permitindo que ele escolha como iniciar. O objetivo da questão desencadeadora é externalizar uma primeira reflexão ou arranjo narrativo sobre o tema introduzido, em um espaço que propicie expressão livre.

Para tanto, foram adotadas as orientações das autoras quanto à forma de elaboração da pergunta desencadeadora, as quais abarcaram exemplos, análises e problematizações. Dentre os critérios considerados na formulação, Szymanski De Almeida e Prandini (2018, p. 30), elencam:

- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante;
- e) a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceituais mais do que narrativas de experiências. Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do “porquê” é justificada. Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha.

Partindo dos critérios, além da elaboração cuidadosa da pergunta desencadeadora, também se investiu em alternativas da mesma questão, zelando pelo rigor necessário durante a condução das entrevistas, pois “é interessante ter a questão desencadeadora elaborada de diferentes maneiras, no caso de haver pedidos de esclarecimentos, para evitar formulações que se distanciem do objetivo da investigação.” (Szymanski; De Almeida; Prandini, 2018, p. 28).

Os demais aspectos postulados na obra, nortearam a abordagem do estudo, incluindo a utilização de questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento. Desta forma, a coleta de dados foi enriquecida em termos de informações e construção de conhecimento, (Szymanski; De Almeida e Prandini, 2018).

6.6 Análise dos Dados

No trecho “A subjetividade na análise” Szymanski De Almeida e Prandini (2018, p. 69), explicam que:

“Análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção durante a entrevista. (...) Considerar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados significa cuidado com o rigor”.

Assim, a análise constituiu-se como uma etapa valiosa, a qual demandou implicação da pesquisadora para que a produção pactuasse com a abrangência e o rigor característicos do rico recurso que é a análise reflexiva, comprometida com a complexidade e a subjetividade envolvidas na realidade e, conseqüentemente, nos dados do estudo.

As diretrizes seguidas no processo de análise, conforme Szymanski, De Almeida e Prandini (2018), envolveram: o Contexto Social, a Análise como Processo, Registro Contínuo, Transcrição, Texto de Referência, Transcrever/Rever/Analisar e Categorização. O Contexto social se refere ao meio, aspectos do ambiente físico e social envolvidos. A Análise como Processo adota a perspectiva de que há modificação na compreensão do fenômeno ao longo do processo de pesquisa, bem como o trabalho de análise proporciona aprofundamento desta compreensão. O Registro Contínuo consiste na anotação, por parte do pesquisador, com o objetivo de que os sentimentos, impressões e percepções sejam capturados e incorporados.

A Transcrição se refere à versão inicial em formato escrito da fala do entrevistado, a qual busca retratar a linguagem oral, traduzindo um código para o outro. O Texto Referência envolve uma segunda versão, onde é feita uma limpeza e a partir de então, este material serve como referência principal para o pesquisador. Transcrever/Rever/Analisar se refere ao exercício de reviver, refletir e analisar o texto a partir da transcrição. Já a categorização pode ser entendida como momento de explicitação de significados, onde novas articulações conceituais emergem a partir da imersão do pesquisador na relação com o texto (Szymanski, De Almeida e Prandini, 2018).

6.7 Aspectos Éticos

Zelando pela segurança e pelos direitos dos (as) participantes envolvidos (as), a presente pesquisa baseou-se na legislação vigente, incluindo as determinações das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de nº 466, de

12 de dezembro de 2012 e de nº 510, de 07 de abril de 2016, as quais versam, respectivamente, sobre “as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.” (Brasil, 2012) e “normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes (...)”(Brasil, 2016). E ainda, a Lei nº 14974, de 16 de maio de 2024 que “dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humano” (Brasil, 2024). A pesquisa ocorreu somente após o parecer favorável do CEP-IFFar e aceitação dos participantes, firmada pelo preenchimento do TCLE.

Foi garantido o sigilo das informações e das pessoas envolvidas, não sendo exposto o *campus* de atuação de cada profissional, e seus nomes foram substituídos por indicações alfanuméricas, nas quais a letra ‘E’ significou “entrevistado(a)” e a numeração foi atribuída de forma aleatória (de ‘E1’ a ‘E4’). Apesar dos esforços investidos para proteger a identidade dos participantes, como o uso de código alfanumérico e a não identificação do *campus* de atuação, o número restrito de participantes, pertencentes ao mesmo ambiente de trabalho específico, fez com que não fosse possível garantir o pleno anonimato: a natureza restrita da população amostral pode representar um risco potencial de identificação dos participantes por indivíduos familiarizados com o contexto da pesquisa. Apesar disso, todos os dados receberam tratamento com a máxima confidencialidade e sigilo, com a garantia de que as informações coletadas destinaram-se exclusivamente para fins de pesquisa e que os resultados foram apresentados de forma a preservar ao máximo os participantes, sem identificação individual. Todos os participantes tiveram ciência das limitações relacionadas ao anonimato e consentiram ou não, com sua participação de forma voluntária e consciente. As gravações e transcrições das entrevistas serão arquivadas pelo período de 5 anos sob tutela da pesquisadora em mídia física (*pen drive*) em local seguro, em prol da manutenção do sigilo das informações coletadas e produzidas.

6.7.1 Riscos da pesquisa

Os riscos do presente estudo foram considerados de grau mínimo devido à natureza da pesquisa, envolvendo apenas respostas em formulário online, participação em entrevista e os riscos típicos do uso de recursos digitais.

Dentre os riscos identificados estavam eventual insegurança e/ou desconforto sobre a formulação e emissão de respostas frente às perguntas, constrangimento ou alterações comportamentais durante a gravação e fadiga pelo tempo de duração da entrevista.

Como forma de minimização de riscos, foi investido cuidado e atenção durante a aplicação das entrevistas, a possíveis sinais de desconforto que indicassem comportamentos aversivos que necessitassem de intervenção focal. A pesquisadora zelou por um ambiente acolhedor, onde o (a) participante tinha ciência de que se tratava de um espaço livre para escolhas e que poderia, a qualquer momento, fazer pausas, não responder à pergunta(s), transferir a entrevista para outro momento mais adequado ou interromper/encerrar sua participação no estudo, podendo retirar sua autorização firmada no TCLE, livre de qualquer prejuízo por essa decisão.

Foi garantida a oferta de assistência integral, imediata e gratuita aos participantes da pesquisa, sob responsabilidade e compromisso da pesquisadora, que realizaria os encaminhamentos necessários de forma a garantir o devido acesso aos serviços cabíveis. Caso o desenvolvimento da pesquisa suscitasse sentimentos e estados emocionais que impactassem negativamente a saúde e segurança dos(as) participantes, seria realizado encaminhamento à acolhimento psicológico/atendimento médico, em local de sua preferência.

O uso de ambientes virtuais implica riscos associados à possibilidade de invasões de privacidade e falhas no armazenamento de dados, como a perda de informações armazenadas em discos físicos *offline*. Para reduzir esses riscos, a pesquisadora tomou todas as precauções e adotou controles em conformidade com as normas e legislações pertinentes, incluindo as diretrizes da Carta Circular de 24 de fevereiro de 2021 – “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual” (CONEP, 2021).

Com o objetivo de mitigar riscos, foram adotados os seguintes procedimentos de segurança:

- Os questionários disponibilizados através do *Google forms* estavam configurados de forma que apenas usuários do Instituto Federal

Farroupilha (domínio @iffarroupilha.edu.br) e organizações confiáveis pudessem acessá-lo. Os participantes receberam cópias de suas respostas.

- O *link* de acesso à entrevista (via plataforma *Google Meet*) foi enviado ao endereço de e-mail exclusivo do participante no domínio @iffarroupilha.edu.br.
- A sala de reuniões estava configurada para que acesso fosse 'restrito', de forma que todas as pessoas que não foram convidadas para a reunião, precisavam pedir autorização para participar da chamada, inclusive as que ligassem para a reunião. Assim, a entrevistadora manteve controle sobre quem teria acesso à sala de reunião, evitando possíveis tentativas de invasão.
- O envio do *link* de acesso da entrevista foi feito com trinta minutos de antecedência em relação ao horário agendado.
- Após a realização da entrevista, todos os dados foram baixados para um dispositivo eletrônico local e transferidos para dois dispositivos de armazenamento removível (pendrives), caracterizados como "cópia de segurança".
- Todos os registros online em plataformas virtuais ou "nuvem" foram excluídos.
- Os dispositivos de armazenamento removível estão mantidos sob a guarda da pesquisadora, em local adequado e seguro, garantindo o sigilo das informações.

A presente pesquisa implicou participação voluntária e gratuita, ou seja, não houve nenhuma forma de remuneração ou despesas aos participantes. Contudo, se em decorrência da presente pesquisa ocorressem eventuais danos ou despesas, os(as) participantes e acompanhante de sua escolha receberiam assistência integral e imediata, pelo tempo que se fizesse necessário e sem custos, providos pela pesquisadora. Da mesma forma, eventuais danos causados seriam devidamente compensados e ressarcidos.

6.7.2 Benefícios da pesquisa

A participação na presente pesquisa envolveu benefícios diretos e indiretos, aos(às) participantes do estudo, à instituição imediatamente envolvida e também aos demais espaços e indivíduos que estejam ligados à psicologia e educação profissional e tecnológica, servindo como material de estudo e reflexão em busca do desenvolvimento destes relevantes campos de conhecimento.

Enquanto benefícios indiretos, o presente estudo propõem um aprofundamento teórico e reflexivo sobre os assuntos estudados, colaborando na produção de conhecimento sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos espaços da educação profissional e tecnológica, bem como a possibilidade de benefícios às atividades desenvolvidas no IFFar pelos profissionais de psicologia. Os materiais resultantes da pesquisa podem servir também como fonte de estudo a profissionais ingressantes na instituição, tendo referência sobre o papel da educação profissional e tecnológica, psicologia escolar e práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo.

Quanto aos benefícios diretos aos participantes, a entrevista reflexiva configurou-se como um espaço potencial de reflexão e elaboração sobre suas experiências e práticas. Esse processo pôde favorecer impactos positivos na realização de suas atividades e na maneira como as percebiam e interpretavam, podendo influenciar suas rotinas laborais diárias. Em termos de retorno ao participante, compreende-se que o mesmo poderia sentir-se gratificado por contribuir na compreensão e análise das práticas educativas desenvolvidas pelos psicólogos nos espaços da educação profissional e tecnológica, bem como ter acesso ao material produzido, o qual pode servir como fonte de estudo, apoio e ressignificação.

7 ANÁLISE

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o processo de produção dos dados e desenvolver a análise das entrevistas realizadas com os psicólogos que atuam nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como discutido no capítulo metodológico, a pesquisa buscou compreender as práticas desenvolvidas por esses profissionais no cotidiano institucional, seguindo os procedimentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa e fundamentados nas diretrizes propostas por Szymanski, De Almeida e Prandini (2018).

A condução das entrevistas considerou não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também o contexto social, institucional e relacional no qual cada narrativa estava situada. Durante todo o processo de escuta, foram realizados registros de impressões, sentimentos e elementos emergentes, permitindo captar nuances subjetivas e aspectos implícitos que enriquecem a compreensão das práticas descritas pelos participantes. Esses registros auxiliaram na elaboração de sínteses provisórias, expressões de compreensão e questões de aprofundamento, que contribuíram para a construção de uma escuta atenta, situada e ética.

Encerrada cada entrevista, iniciou-se um processo reflexivo e minucioso de transcrição, orientado pela intenção de preservar a fidelidade ao discurso dos participantes. A transcrição foi acompanhada de releituras sucessivas, nas quais se buscou identificar sentidos, tensões e recorrências presentes nas narrativas. Esse movimento de transcrever, reler, refletir e analisar constituiu uma etapa fundamental da pesquisa, permitindo que o texto inicial se tornasse um material denso, estruturado e fértil para interpretação.

No decorrer desse processo, realizou-se uma limpeza cuidadosa do texto, retirando elementos que pudessem comprometer o anonimato dos profissionais ou dificultar a clareza analítica, como repetições excessivas e vícios de linguagem. As versões preliminares foram enviadas aos participantes, possibilitando que corrigissem, suprimissem ou ajustassem qualquer trecho, garantindo a integridade ética e a correspondência entre o que foi dito e o que foi interpretado.

Somente após o retorno das transcrições validadas foi possível avançar para a etapa de categorização. A análise buscou organizar os sentidos emergentes das falas, aproximando narrativas, identificando convergências e divergências, reconhecendo práticas recorrentes e elucidando os desafios enfrentados pelos

profissionais da psicologia na EPT. Esse processo revelou unidades temáticas que, embora atravessadas por múltiplas dimensões, puderam ser reunidas em conjuntos mais amplos que expressam diferentes facetas da atuação desses psicólogos no contexto institucional.

Ao aprofundar a interpretação dos dados, algumas categorias precisaram ser reorganizadas, ampliadas ou reagrupadas, de modo a refletir com maior precisão a complexidade das práticas, relações e significados descritos. Esse refinamento permitiu distinguir aspectos que, embora emergissem de forma entrelaçada, representam dimensões distintas da experiência desses profissionais.

A interpretação dos dados permitiu agrupar os sentidos emergentes das entrevistas em macroeixos, que condensam os temas centrais da atuação dos psicólogos na EPT. Esses macroeixos orientam a organização das categorias e subcategorias construídas ao longo da análise. A seguir, apresenta-se o quadro-síntese que sistematiza essa organização e que antecede a discussão detalhada de cada conjunto analítico.

A análise temática evidenciou que as práticas educativas desenvolvidas pelos psicólogos na EPT se distribuem em cinco macroeixos, reunidos no Quadro 4. Esses eixos articulam dimensões formativas, práticas cotidianas, ações interdisciplinares e intervenções de caráter sistêmico, permitindo compreender com maior profundidade a amplitude e a complexidade do trabalho psicológico no contexto da EPT.

Quadro 4 - Análise das práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT - organização em macroeixos

Análise das práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT			
Macro eixo	Categoria	Subcategoria / Elementos	Descrição / Sentido Formativo-Educativo
1. Formação e Constituição da Atuação do Psicólogo Escolar na EPT	Formação do psicólogo	• Formação clínica • Ausência de formação específica em Psicologia Escolar • Trajetória profissional	Indica como a formação inicial impacta a construção da prática na EPT, exigindo que o psicólogo aprenda <i>no fazer</i> e adapte saberes clínicos ao contexto educativo.
	Identidade profissional na EPT	• Falta de diretrizes institucionais • Configuração do cargo “psicólogo área” • Autonomia e incerteza de funções	Evidencia os desafios de construir um papel educativo num campo onde a função não está normatizada, exigindo reflexividade contínua.
2. Práticas Educativas	Atendimentos das demandas diárias	• Atendimento de demandas do setor	Atuação enquanto servidor público de forma contextualizada com o cotidiano de trabalho.

Análise das práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT			
Macro eixo	Categoria	Subcategoria / Elementos	Descrição / Sentido Formativo-Educativo
Cotidianas do Psicólogo na EPT			Acolhimento de emergências e apoio a estudantes em situações de saúde.
	Acolhimento e escuta	• Atendimento individual e coletivo • Crises emocionais e ansiedade • Intervenção breve • Encaminhamentos	Prática educativa central: promove aprendizagem emocional, regulação, cuidado de si, reorganização da vida escolar e fortalecimento da permanência. Os acolhimentos como espaço de manifestação das relações que constituem a escola e a inclusão como prática coletiva e processual. caracterização do público atendido.
	Atuação com famílias	• Reuniões, orientação, mediação • Construção de rotinas • Apoio em situações de sofrimento	Contribui para a consolidação de vínculos escola-família, reconhecendo-os como parte constitutiva dos processos educativos.
	Relação com docentes	• Orientações sobre manejo em sala • Sensibilização sobre acolhimento • Desconstrução do imaginário clínico	Evidencia a constituição de uma cultura educativa no campus, orientada por práticas pedagógicas mais acolhedoras e democráticas.
	Inserção em espaços pedagógicos	• Inserções em sala de aula • Conselhos de classe • Promoção e prevenção	Sinaliza o papel da atuação psicológica na problematização dos processos formativos no âmbito institucional.
3. Atuação em Grupos, Núcleos e Projetos Institucionais	Núcleos institucionais	• NAPNE/CNAPNE • NUGEDIS • Núcleo de Arte e Cultura	Revelam a constituição de espaços institucionais de práticas educativas coletivas que abordam inclusão, gênero, diversidade, convivência e expressão.
	Projetos (ensino/extensão)	• Rodas de conversa • Oficinas temáticas • Projetos de saúde mental • Projetos multidisciplinares	Contribuem para formação integral, desenvolvimento socioemocional e cultura da paz.
	Trabalho interdisciplinar	• Equipe pedagógica • Saúde • Serviço Social	Amplia a compreensão do estudante e favorece práticas educativas integradas.
4. Rede e Dimensão Sistêmica da atuação	Trabalho em rede (saúde e proteção)	• CAPS/SUS • Rede de proteção • Profissionais externos	Produz proteção integral ao estudante e articula saberes educativos e clínicos.

Análise das práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT			
Macroeixos	Categoria	Subcategoria / Elementos	Descrição / Sentido Formativo-Educativo
	Parcerias institucionais	• Empresas (SESI) • Projetos municipais/estaduais • Redes nacionais dos IFs	Expandir a prática educativa para além do campus, reforçando sua dimensão comunitária.
5. Desafios da Atuação Educativa	Tensões institucionais	• Resistências docentes • Invisibilidade do trabalho • Sobrecarga e demanda ampliada	Indicam limites e possibilidades de consolidação da prática educativa na EPT.
	Impactos da pandemia e outras situações de crise	• Aumento do sofrimento psíquico • Fragilização das equipes • Reconfiguração do trabalho	Revelam mudanças fundamentais na atuação pós-pandemia.
	Identidade e sentido da prática	• Psicólogo como agente de reflexão • Papel de desacomodar e problematizar	Consolida a compreensão da psicologia como prática educativa institucional, para além da clínica.

Fonte: elaborado pela própria autora, a partir dos dados da pesquisa (2025).

A partir do quadro-síntese apresentado, é possível visualizar os cinco macroeixos que emergiram da análise das entrevistas e que organizam as categorias construídas: (1) Formação e Constituição da Atuação do Psicólogo na EPT; (2) Práticas Educativas Cotidianas do Psicólogo na EPT; (3) Atuação em Grupos, Núcleos e Projetos Institucionais; (4) Rede e Dimensão Sistêmica da Atuação; e (5) Desafios da Atuação Educativa. Esses macroeixos serão discutidos nas seções seguintes, buscando articular os sentidos produzidos pelos participantes com a literatura da Psicologia Escolar e com os fundamentos que orientam a Educação Profissional e Tecnológica.

7.1 MACROEIXO 1: Formação e Constituição da Atuação do Psicólogo Escolar na EPT

A compreensão das práticas relatadas pelos psicólogos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige, inicialmente, situar as condições que antecedem e moldam sua inserção no campo. A forma como esses profissionais chegam ao IFFar, os referenciais construídos em sua formação e as expectativas institucionais que encontram constituem elementos decisivos para a configuração inicial de seu trabalho.

Nesse sentido, o primeiro macroeixo reúne categorias que iluminam esse processo: a formação clínica predominante como marca da graduação em Psicologia; a ausência de formação específica em Psicologia Escolar; as trajetórias profissionais que, em grande parte, não dialogavam previamente com o contexto da EPT; o desafio de construir uma identidade profissional no interior dos Institutos Federais; e a falta de diretrizes institucionais que definam com clareza o escopo da atuação psicológica. Esses aspectos oferecem o pano de fundo sobre o qual as práticas se desenvolvem e ajudam a compreender as possibilidades e limites que emergirão nos macroeixos seguintes.

O conjunto de entrevistas realizadas com psicólogos atuantes no IFFar revela, inicialmente, uma característica marcante do campo investigado: trata-se de um grupo profissional reduzido e disperso entre os campi, o que torna a prática cotidiana frequentemente solitária e marcada por grande responsabilidade individual. Embora o planejamento inicial previsse a participação de nove profissionais, quatro psicólogos de diferentes unidades retornaram ao convite e concluíram todas as etapas da pesquisa, incluindo questionário inicial, entrevista e validação da transcrição. A desistência de um(a) participante na etapa de devolutiva evidencia a sensibilidade ética da pesquisa com trabalhadores em instituições de pequeno porte, situação já destacada por Szymanski, Almeida e Prandini (2018) ao discutirem os cuidados relacionados à exposição de narrativas pessoais em contextos institucionais.

Em razão do número reduzido de participantes e da possibilidade de inferência indireta sobre suas identidades, optou-se por omitir variáveis como idade, sexo, campus de origem, trajetórias específicas de formação ou outros elementos que pudessem fragilizar o anonimato. Essa decisão está alinhada à ética em pesquisa com seres humanos e ao que preconiza a literatura da Psicologia Escolar sobre a proteção dos sujeitos em contextos educativos, especialmente quando há riscos de identificação decorrentes da organização institucional (Patto, 2015).

A análise das respostas do questionário inicial evidencia que nenhum dos psicólogos participantes realizou curso técnico ao longo da formação escolar, dado que pode dialogar com a própria compreensão da EPT como campo específico e historicamente distinto da educação básica tradicional (Ramos, 2017). Observou-se que dois participantes cursaram graduações na área da educação em algum momento de sua trajetória, mas nenhum deles possui formação específica em

Psicologia Escolar ou Psicologia Educacional em nível de pós-graduação, aspecto destacado também por Moreira e Guzzo (2014) como uma ausência recorrente na formação do psicólogo brasileiro.

Todos os participantes possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e um deles é doutor, o que indica alto nível de formação acadêmica. No entanto, suas graduações em Psicologia ocorreram entre 1998 e 2008, ou seja, em um período anterior às reformulações curriculares e às discussões contemporâneas sobre Psicologia Escolar crítica e institucional. Estudo como o de Feitosa e Araujo (2018) demonstra que, nesse período, a formação em Psicologia no Brasil permanecia majoritariamente ancorada no modelo clínico-individual e pouco integrada às demandas educacionais.

O tempo de atuação dos participantes no IFFar, variando entre 11 e 17 anos, indica que se trata de um grupo experiente, cuja prática se constituiu dentro de um contexto institucional em transformação. Essa experiência prolongada permite afirmar que suas formas de atuação foram sendo construídas na e pela prática, em diálogo com as necessidades dos campi, com seus projetos pedagógicos e com as contradições características da EPT, conforme descrevem Moura (2014) e Saviani (2007) ao tratarem da formação humana integrada e dos princípios da educação profissional.

Assim, o Macroeixo 1 evidencia que a formação dos psicólogos participantes é marcada por três elementos centrais: (a) predominância de uma formação inicial com forte orientação clínica; (b) ausência de especialização formal em Psicologia Escolar; e (c) constituição da prática no interior da instituição, a partir da experiência concreta, das demandas emergentes e da vivência cotidiana com docentes, estudantes e equipes multiprofissionais. Tais elementos, longe de serem apenas características biográficas, configuram-se como elementos estruturantes das práticas educativas desenvolvidas na EPT.

Essa compreensão dialoga com pressupostos histórico-culturais que reconhecem a prática como espaço formativo privilegiado, no qual a ação refletida e a interação com outros sujeitos produzem desenvolvimento profissional (Vygotsky, 2001). Da mesma forma, aproxima-se das concepções críticas de Psicologia Escolar que entendem a atuação profissional como construção histórica, institucional e política, e não como mera aplicação de técnicas previstas em manuais (Patto, 2015; Marinho-Araujo, 2016).

Assim, o entendimento da formação e trajetória desses psicólogos é fundamental para compreender como suas práticas se configuram, como interpretam o próprio papel e como respondem às demandas da EPT. O Macroeixo 1, portanto, constitui a base sobre a qual se assentam os demais macroeixos, nos quais serão exploradas as práticas cotidianas, as ações coletivas e interdisciplinares, e a atuação em rede que caracterizam a complexidade do trabalho psicológico nos Institutos Federais.

Tendo em vista que a investigação busca compreender as práticas desenvolvidas pelos psicólogos na EPT, tornou-se essencial examinar, inicialmente, a constituição formativa desses profissionais. Assim, a primeira pergunta das entrevistas procurou favorecer que cada participante narrasse sua trajetória anterior ao ingresso no IFFar, incluindo aspectos de formação universitária, experiências prévias e percepções acerca de sua preparação para atuar no campo educativo. A amplitude proposital do questionamento permitiu que os entrevistados enfatizassem os elementos que consideravam mais relevantes em suas histórias profissionais.

Um dos temas que emergiu com força nos relatos foi o predomínio da formação clínica na graduação em Psicologia, associado ao espaço reduzido destinado à Psicologia Escolar. Essa percepção aparece de forma explícita nas narrativas:

Fiz o mestrado em educação e antes disso eu fiz a formação pedagógica. Então já comecei a percorrer um pouco mais a educação, conhecer um pouquinho mais, porque a gente sai da psicologia mais com olhar clínico, né? Então outros horizontes vão se abrindo no decorrer da caminhada, e aí fiz o mestrado (E4).

[...] Então eu ingressei [...] sem ter a dimensão da instituição onde eu estava me inserindo e das modificações pelas quais ela passaria e também sem uma noção exata da psicologia escolar, até porque... pelo menos na minha graduação [...], eu tive uma cadeira e um estágio de um mês na área escolar, então o enfoque era muito clínico, né? (E3).

Essas falas refletem um cenário amplamente reconhecido pela literatura da área: historicamente, a formação do psicólogo brasileiro foi fortemente marcada por um modelo clínico individualizante, com pouca articulação com os contextos educacionais (Patto, 2015; Marinho-Araujo, 2016). Tal configuração não significa, contudo, que a graduação devesse assumir o papel de formar especialistas em todas as áreas possíveis de atuação. Como afirma Bastos (2025, p. 3), “a profissão de psicólogo, em sua essência, transcende a mera execução de tarefas, implicando

um mandato social e um compromisso ético que exigem constante atualização e reflexão”. Assim, a tarefa da graduação não é gerar especialistas, mas formar profissionais capazes de interpretar criticamente a realidade e continuar aprendendo ao longo de suas trajetórias.

De fato, a evolução das Diretrizes Curriculares Nacionais têm buscado estabelecer padrões formativos que privilegiem a construção de competências críticas, éticas e contextuais, e não apenas habilidades técnicas específicas (Bastos, 2025). Nesse sentido, a insuficiência da formação em Psicologia Escolar relatada pelos participantes não deve ser lida como falha individual, mas como expressão de um processo histórico de consolidação da área. A formação inicial cumpre a função de ofertar bases teóricas e epistemológicas, mas é sobretudo na prática, no enfrentamento das demandas reais das instituições, que se constrói a identidade profissional, aspecto sublinhado pelos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001).

Essa compreensão aparece de modo muito claro quando os participantes descrevem seus percursos posteriores como tentativas de suprir lacunas percebidas:

A minha trajetória na psicologia escolar começou no IF mesmo [...]. Assim, meio tateando, porque eu não fiz nada, nenhum curso específico na área de psicologia escolar [...]. Tendo algumas questões ali que a gente conseguia agregar no dia a dia do trabalho e também depois o mestrado, que foi para esse lado (E4).

A minha formação não me propiciou... então tive que descobrir e ir aprendendo realmente na prática, né? E com a prática, obviamente, fazendo as intersecções com as teorias, mas realmente a minha caminhada se fez caminhando, literalmente (E3).

Essas narrativas corroboram a compreensão de que a constituição da prática do psicólogo se dá num movimento dialético entre ação e reflexão, profundamente situado nas condições institucionais onde o trabalho ocorre. Revelam também que a formação posterior, seja por meio de pós-graduações ou estudos autônomos, constitui um esforço consciente para elaborar respostas às demandas complexas da escola contemporânea e, especialmente, da EPT. Contudo, mesmo a formação continuada apresenta limites: como indicou E4, muitos cursos de Psicologia Escolar permanecem excessivamente voltados à educação infantil, negligenciando as especificidades dos adolescentes, adultos e idosos - públicos frequentes na EPT.

No contexto dos Institutos Federais, essa lacuna formativa ganha contornos ainda mais singulares. Afinal, a EPT é orientada por fundamentos como a indissociabilidade entre ciência, cultura e trabalho, o princípio educativo do trabalho e a formação omnilateral (Saviani, 2007; Ramos, 2017; Moura, 2014). A atuação psicológica nesse cenário demanda diálogo com currículos integrados, com projetos pedagógicos complexos, com a diversidade dos sujeitos e com tensões próprias de um campo híbrido que articula educação básica e educação superior. Não se trata, portanto, de transpor práticas clínicas ou escolares tradicionais, mas de construir uma intervenção situada, crítica e profundamente coerente com os princípios da EPT.

Além desses desafios formativos, emerge outro elemento estruturante: o cargo de “psicólogo-área”, provimento padrão nos concursos públicos federais. Esse cargo não delimita a área de atuação, diferentemente de psicólogo social, organizacional, escolar, clínico, e, por isso, amplia enormemente o escopo das atribuições possíveis. Somente após a posse é que o profissional tem conhecimento pleno das demandas específicas da instituição. A ausência de delimitação prévia, portanto, impede que o psicólogo ingresse preparado para atuar especificamente na EPT, colocando-o diante de um campo que precisa ser compreendido, decifrado e reconstruído no cotidiano.

Dessa forma, o macroeixo 1 evidencia que a formação, a trajetória e as condições de ingresso desses profissionais não apenas influenciam suas práticas, elas estruturam suas possibilidades de intervenção. A ausência de formação específica, o predomínio do modelo clínico, a necessidade de aprender na prática e a ampla abrangência do cargo tornam a atuação psicológica na EPT um campo em construção, exigindo constante reflexão, posicionamento ético e articulação entre diferentes saberes.

As falas dos participantes evidenciam que o ingresso no IFFar constituiu, para todos, um período de reconhecimento institucional e experimentação profissional. O início da atuação foi marcado por tensões próprias de contextos em que a presença do psicólogo ainda não está consolidada como parte orgânica do projeto pedagógico institucional. Nesse cenário, concepções estigmatizadas sobre a psicologia, frequentemente ancoradas em modelos clínicos tradicionais, emergem como desafios significativos que exigem estratégias de enfrentamento e reposicionamento por parte desses profissionais.

A narrativa do(a) participante E3 ilustra com precisão essas primeiras tensões e a necessidade de construção ativa do lugar social do psicólogo na instituição:

No momento que eu comecei, pelo fato de eu não conhecer o meu espaço de trabalho e as pessoas não conhecerem, eu percebi uma visão bastante estigmatizada do profissional da psicologia, aquela associação de: 'ah, não vou no psicólogo porque não sou louco', né? [...] Então, para fugir daquele estigma de consultório, de clínica, eu adotei uma postura, uma prática de circular muito pela instituição [...] (E3).

A postura descrita marca um movimento intencional de desnaturalização do imaginário clínico que ainda perpassa a figura do psicólogo em muitos espaços educativos. A literatura da Psicologia Escolar crítica já aponta esse fenômeno há décadas, ressaltando que a atuação do psicólogo na escola exige romper com a lógica medicalizante, individualizante e patologizante, substituindo-a por práticas que valorizem o coletivo e as relações institucionais (Patto, 2015; Marinho-Araujo, 2016). Circular pela instituição, como relatado por E3, não é apenas uma estratégia de aproximação: é um gesto político e pedagógico, que afirma a psicologia como prática contextualizada, relacional e institucional, coerente com as demandas da EPT.

A chegada ao IFFar também se mostrou atravessada por expectativas prévias sobre o papel do psicólogo, muitas vezes ancoradas em concepções cristalizadas no senso comum escolar. Se o profissional simplesmente acolhe essas expectativas, sem tensioná-las, tende a ser capturado por uma atuação estritamente clínica, centrada em atendimentos individuais, respostas emergenciais e ações isoladas que pouco incidem sobre a complexidade do ambiente educativo. Nesse sentido, o enfrentamento das concepções equivocadas sobre a profissão torna-se parte constitutiva da atuação.

Além disso, os relatos destacam outro elemento estruturante: a rigidez das instituições e seus modos de funcionamento. Essa rigidez pode atuar como barreira para a construção do trabalho psicológico, sobretudo nos primeiros anos de atuação, quando a legitimidade profissional ainda está sendo constituída. O relato de E4 ilustra de modo contundente esse tensionamento:

Eu vi que era um campo que eu precisava construir um trabalho e colocar a minha cara [...]. No início, quando eu cheguei, eu me lembro do coordenador na época dizer: 'Nem vem querendo fazer muita coisa aqui, porque não adianta, é assim mesmo que funciona'.

[...] Então, era muito a partir da escuta individual que eu fui sondando e ponderando o que poderia fazer (E4).

Esse tipo de resistência institucional, que se manifesta sob a forma de discursos de conformismo e imobilidade, representa um desafio frequente para psicólogos que buscam propor práticas educativas transformadoras. A Psicologia Escolar crítica compreende tais manifestações não como obstáculos pessoais, mas como expressões das forças institucionais que visam conservar modos históricos de organização e gestão dos processos educativos (Marinho-Araujo, 2016).

A resistência ativa dos profissionais, como expressa por E4, é um movimento que tensiona essa rigidez e abre espaço para a inovação das práticas. Esse enfrentamento constitui parte essencial da construção da identidade profissional dentro da EPT, pois implica reposicionar-se frente a discursos que naturalizam problemas institucionais, desresponsabilizam coletivos ou reduzem a atuação psicológica à gestão de crises individuais.

Todavia, é preciso reconhecer que esse processo, embora necessário, é também desgastante. A consolidação de uma prática educativa crítica e contextualizada demanda tempo, persistência e forte clareza do papel profissional. Como apontam diversos autores da Psicologia Escolar e da Psicologia Institucional, a construção de novos lugares de atuação implica sempre em disputa simbólica e política (Patto, 2015). No caso da EPT, essa disputa encontra ainda o desafio adicional de articular-se com os princípios que orientam o trabalho pedagógico integrado, a formação omnilateral e a centralidade do trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007; Ramos, 2017).

Assim, as narrativas dos participantes mostram que o início da atuação na EPT não é apenas um momento de adaptação, mas um período fundamental de constituição discursiva, institucional e prática do papel do psicólogo. Nesse percurso, os profissionais precisam produzir estratégias de reconhecimento, legitimação e intervenção crítica, superando estigmas e tensionando a cultura escolar estabelecida. É nesse movimento que se forjam os sentidos iniciais da prática psicológica na EPT, sentidos que influenciarão, de modo decisivo, os caminhos percorridos nos demais macroeixos analisados neste estudo.

Em síntese, o Macroeixo 1 evidencia que a atuação do psicólogo escolar na EPT se constitui a partir de um conjunto de condições formativas, institucionais e

históricas que antecedem e estruturam suas práticas. Os dados revelam profissionais com trajetórias consolidadas, marcadas por uma formação inicial predominantemente clínica, pela ausência de especialização específica em Psicologia Escolar e pela necessidade de construir sua identidade profissional no interior de instituições que carecem de diretrizes claras para a atuação psicológica. Esse processo se dá em meio a tensões institucionais, estigmas sobre a profissão e exigências ampliadas decorrentes do cargo de “psicólogo-área”, demandando dos profissionais posicionamento ético, leitura crítica da realidade e constante reinvenção de suas formas de atuação. Compreender esse percurso inicial é fundamental, pois ele constitui o pano de fundo a partir do qual as práticas se organizam, ganham sentido e se transformam. É a partir dessa base formativa e institucional que se tornam inteligíveis as práticas educativas relatadas pelos participantes, as quais serão aprofundadas no Macroeixo 2, dedicado à análise do cotidiano de atuação do psicólogo na EPT.

7.2 MACROEIXO 2: Práticas Educativas Cotidianas do Psicólogo na EPT

O segundo macroeixo abrange categorias que tratam de práticas educativas propriamente ditas: atendimento das demandas diárias, acolhimento e escuta, atuação com famílias, relação com docentes e inserção em espaços pedagógicos.

As práticas educativas transcendem as atividades de ensino e aprendizagem, sendo compostas por ações socialmente planejadas e organizadas em espaços intersubjetivos que criam condições para que o ensino e a aprendizagem ocorram (Marques; De Carvalho, 2016). A compreensão de que essas práticas são constituídas por ações carregadas de sentidos, valores e crenças, expressas nas interações sociais (Crusoé; Moreira; Pina, 2014), bem como de que emergem de contextos históricos, institucionais e dos conflitos que os atravessam, permite ampliar o entendimento sobre o trabalho do psicólogo escolar na EPT.

Considerando que as práticas educativas materializam interesses, contradições e demandas concretas do contexto social em que emergem, a atuação do psicólogo escolar não se restringe às atribuições técnicas formais de seu cargo, constituindo-se também nas relações intersubjetivas, nos fluxos institucionais e nas exigências do cotidiano laboral. Nessa perspectiva, um aspecto fundamental reside

na compreensão da atuação profissional do psicólogo nos espaços de EPT como uma relação dialética. Por um lado, a estruturação objetiva dos serviços ofertados nos Institutos Federais, por outro, a contínua reflexão crítica do próprio psicólogo sobre sua prática, mediada pelas demandas concretas e pelas tensões institucionais. Essa dinâmica dialética não apenas revela a mútua constituição entre estrutura e ação, mas também evidencia que a transformação dos serviços e a ressignificação do papel profissional emergem dessa contradição permanente. As determinações institucionais são simultaneamente condicionantes e condicionadas pela agência reflexiva do psicólogo.

A atuação do psicólogo escolar em espaços de EPT exige uma atuação ampla, que ultrapassa as competências tradicionalmente atribuídas ao cargo e contribui para uma formação omnilateral dos estudantes. Essa formação, conforme proposto por Ramos (2008), abrange as dimensões intelectual, emocional, social e ético-política, buscando o desenvolvimento integral dos sujeitos. Embora tais práticas abrangentes nem sempre estejam formalmente descritas, elas são essenciais para o funcionamento institucional e desempenham papel fundamental na formação de sujeitos críticos, que se relacionam com o ambiente de forma reflexiva.

As práticas que emergiram do relato dos profissionais entrevistados contribuem, portanto, para cada uma dessas dimensões da formação humana, ao promoverem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a construção de um ambiente de cuidado, interação e desenvolvimento de valores. Estas práticas, ao serem realizadas no cotidiano escolar, incorporam a multiplicidade de saberes e desafios impostos pelo contexto institucional e pelos conflitos que permeiam o ambiente educacional. Isso se evidencia no trabalho do psicólogo enquanto servidor público, que demanda conhecimento dos serviços, dos fluxos institucionais e da dinâmica cotidiana, de modo a orientar adequadamente as situações que emergem no setor.

Temos, portanto, o delineamento da psicologia escolar (Antunes, 2008), se mostrando como campo de atuação dos psicólogos no espaço escolar, dedicados à instituição de ensino e às relações que nela se estabelecem, de forma que não se limitem a conhecimentos produzidos pela psicologia. Os relatos apresentados a seguir reforçam essa compreensão: psicólogos que acolhem demandas variadas quando estão sozinhos no setor, que atuam prioritariamente como servidores da assistência estudantil e posteriormente como profissionais da psicologia, e que

assumem ações decorrentes do contexto institucional, como acolhimento de emergências e apoio a estudantes em situações de saúde.

Tais excertos ilustram práticas educativas contextualizadas, orientadas ao atendimento integral dos estudantes, compondo um amplo escopo de atuação do psicólogo escolar em sua atuação dedicada à instituição e às relações nelas estabelecidas: “E tem momentos que a gente está sozinho no setor, então tu tem que atender para além do que é a tua função, né? O que vem tu tem que acolher” (E4).

Eu trabalho num setor que é o setor de saúde, que está diretamente ligado à assistência estudantil. [...] no momento que eu estou aqui, eu sou primeiro a servidora da assistência estudantil e depois a psicóloga. Por que isso é importante e necessário? Porque por vezes eu faço ações do contexto da instituição. Se um aluno estiver passando mal, com episódio de vômito e não tem outro profissional, especialmente da saúde, sou eu que vou acolher ele (E2).

As falas evidenciam o comprometimento com as demandas da instituição, elucidando uma percepção ampla de sua atuação profissional. Cabe aqui registrar que tais práticas são exemplos específicos que buscam retratar uma vasta gama de possibilidades que se apresentam no cotidiano e exigem uma atuação dinâmica e consciente. Portanto, pode-se afirmar que as práticas do psicólogo escolar em espaços da EPT iniciam-se pelas demandas abrangentes que chegam ao setor deste servidor.

Do referido contexto de engajamento institucional materializam-se as condições necessárias para que uma das principais práticas educativas manifestadas pelos participantes seja efetivada de forma contextualizada: os acolhimentos, sejam individuais ou coletivos, os quais se configuram como espaços de escuta qualificada e de leitura ampliada das dinâmicas escolares.

Os acolhimentos no ambiente escolar constituem uma relevante ferramenta no trabalho do psicólogo, desde que seu objetivo e seu formato não sejam confundidos com práticas exclusivamente clínicas ou psicoterapêuticas. Essa ressalva é necessária em função do histórico da psicologia enquanto parte de uma concepção liberal de homem (Bock, 2000), sustentado por uma lógica naturalizante e de responsabilização individual. Nesse sentido, o acolhimento assume uma função educativa e institucional, articulada à compreensão crítica da realidade escolar.

Os participantes da pesquisa demonstraram, através de suas falas, a importância do acolhimento como prática em diferentes contextos e demandas no cotidiano escolar. Para ilustrar os acolhimentos coletivos, foram selecionados excertos que representam a percepção dos participantes:

[...] E quando tem situações de sofrimento e violência em sala de aula, aí se parte para um outro círculo que seria um círculo de uma ordem mais restaurativa de conflito. Esses são solicitados: 'Ai, tem muito conflito na turma, tem muito sofrimento'. Por exemplo: numa turma tem questões de gênero muito significativas, porque a maioria são meninos e as meninas estão se sentindo muito mal porque os corpos estão sendo analisados o tempo todo, tem um conflito real que as alunas querem desistir. É um trabalho muito legal, é muito, muito gratificante (E5).

E aí a gente começou, eu fiz uma inserção na turma, já fiz uma conversa com eles, tenho chamado algumas individualmente, que demonstram maior necessidade ou que após a reunião de pais, os pais pediram. Então, a gente faz essas escutas, esses acolhimentos e entendimentos de um todo, que acaba refletindo no individual (E4).

Esta prática coletiva possibilita uma atuação multifacetada, permitindo que se tenha uma abordagem educativa com o grupo sobre determinado assunto ao mesmo tempo que assegura um espaço seguro para expressão de questões latentes enquanto há profissionais para realizar uma mediação entre os sujeitos.

Essa conjuntura tira do sujeito a responsabilidade por lidar sozinho com questões da sociedade e permite que se estabeleça um espaço para reflexão coletiva, onde se torna possível a compreensão do impacto e responsabilidade de ações. Desta forma, se evita o caráter meramente punitivo frente a comportamentos equivocados, apostando na educação como forma de mudança.

Conforme Freire, “existir, *humanamente*, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (Freire, p. 90, 2005). Portanto, além do impacto pontual frente à situação que demandou a intervenção, os acolhimentos coletivos compõem um processo formativo que possibilita a construção de saberes e habilidades, promovendo relações mais dialógicas.

Nesses excertos os acolhimentos coletivos foram solicitados em razão de demandas específicas, mas o trecho a seguir demonstra que esta prática também ocorre em ações de promoção e prevenção:

A escuta que eu falei lá no começo, ela pode ser individual ou coletiva. Às vezes vira um grupo. Eu já trabalhei com grupos, mas

nesse ano eu não tive tempo para trabalhar com grupos. Dessa última atuação do projeto Multidisciplinar em Saúde, dois alunos solicitaram a escuta em dupla. Então, a gente vai acabar fazendo um atendimento conjunto, que eu acho que isso é bem legal (E5).

Fica evidente a versatilidade do acolhimento coletivo por suas características de adaptabilidade e polivalência em diferentes situações. Sua relevância é notável pela potência que carrega consigo no fortalecimento de uma educação autêntica (Freire, 2005), se constituindo como prática dialógica e comprometida com a humanização dos sujeitos.

Não se opondo ao formato coletivo, o acolhimento individual amplia o cuidado ao permitir um espaço de escuta mais atento às experiências singulares, sem se dissociar dos processos coletivos dos quais fazem parte. O acolhimento individual, configura-se, como um espaço fecundo de validação das diferenças, reflexão sobre a realidade e enfrentamento das lógicas meritocráticas e naturalizantes. Antunes (2008) destaca esse espaço como uma possibilidade de análise e intervenção que contribui para diagnósticos institucionais mais amplos, permitindo que demandas individuais sejam compreendidas como expressões de processos coletivos.

A compreensão dessa indissociabilidade entre o acolhimento individual e o coletivo é nítida na fala de E2, quando expõe que o acolhimento, enquanto prática do psicólogo escolar, precisou ter sua identidade construída na instituição, gerando a compreensão diversa a da tradicionalmente aplicada à psicologia clínica. Mas, principalmente, em sua afirmação sobre esta prática fornecer informações da escola e das relações que a constituem:

Então assim, perpassa pelo imaginário social que o psicólogo ainda faz muita clínica e precisa fazer essa clínica. Não digo que a gente não faça, mas a gente sabe que o nosso papel não é única e exclusivamente isso. Aqui no meu campus, as pessoas já conseguem visualizar um pouco diferente, porque eu costumo dizer assim: 'Tudo bem, eu escuto esse aluno e eu faço o quê com esse material? Por que eu não vou ficar única e exclusivamente com esse material... Por que ele diz desse espaço de escola, dessas relações que ele está vivendo, dessa necessidade de interações...' Então, o pessoal: 'Ah, é mesmo!'. Daí tu chama os demais para ir trabalhando ou eles trazem também... Mas a construção ainda é construção (E2).

Nesse sentido, a fala de E2 evidencia que a escuta individual denuncia necessidades de intervenções não só do psicólogo escolar, mas também de outros atores, em busca de impactos que extrapolam o indivíduo atendido e alcançam o

ambiente escolar de forma mais abrangente. Cabe aqui pontuar que não se trata de dividir os fatos particulares abordados no atendimento e sim os problemas globais que suscitam sua manifestação na vivência individual, ocasionando sofrimento, o que desloca a escuta do plano estritamente clínico para uma leitura institucional da realidade escolar. Reforçando assim, o caráter institucional e político da prática do psicólogo escolar.

Essa compreensão encontra respaldo teórico em Meira (2000), para quem o pensamento crítico se caracteriza como instrumento de transformação social, na medida em que expõe a realidade, permite ao sujeito compreender suas potencialidades e o habilita a apontar possibilidades de superação. Assim, a prática ancorada na psicologia histórico-crítica possibilita enxergar além da escuta individual, situando a vivência em uma realidade social que traz em seu cerne as raízes do sofrimento exposto pelo estudante. Assim, há o acolhimento pontual e também a preocupação com um trabalho amplo de cuidado com o meio em que está inserido.

É evidente que o espaço de escuta individual, tal como compreendido anteriormente enquanto prática educativa inserida no contexto institucional, é altamente demandado e que há demandas recorrentes que o perpassam:

“[...] hoje eu trabalho bastante com atendimentos de caráter mais focal e breve” (E3).

[...] Um dos serviços que nós fazemos, que é bem importante, é o acolhimento à estudante. O que seria esse acolhimento à estudante? Alunos que vêem a necessidade de uma escuta, ou porque estão numa crise de ansiedade, num momento de dificuldade, ou porque têm problemas de aprendizagem e aí também precisam de acompanhamento. Eles podem vir por livre demanda ou encaminhamento. Encaminhamento do conselho de classe, encaminhamento por docentes, por colegas de outras áreas, enfim (E5).

A gente faz as escutas, aí vem as crises de ansiedade, vem as dores de cabeça ou dores de barriga, que não são bem dores, não são bem físicas, né? E aí faz o acolhimento, alguns atendimentos a alunos que a gente tem um agendamento, que nem sempre a gente consegue fazer conforme o agendamento também, porque se atravessam outras situações (E4).

As falas convergem ao indicar o acolhimento como prática fundamental, não restrita à escuta individual, mas como via de compreensão ampliada das relações e tensões presentes no cotidiano escolar. É neste cenário que enxergamos a

consolidação de escuta e intervenção breve como práticas no enfrentamento das demandas que se apresentam no cotidiano de trabalho do psicólogo escolar.

Disponibilizar de um profissional que, tipicamente, traz em seu cargo a ideia de acolhimento, afirma essa disponibilidade institucional de abertura ao cuidado. Esse espaço é fecundo à valorização da vida e validação das vivências, permitindo que os encaminhamentos devidos sejam realizados de forma humanizada e eficaz.

Nesse contexto, torna-se necessário considerar como tais processos incidem no cotidiano escolar e tensionam as práticas de acolhimento. Mesmo que esteja evidente a percepção dos participantes sobre o acolhimento na instituição de ensino, há situações específicas que expõem as contradições e tensões que se manifestam no espaço escolar. As contradições (Meira, 2000) são elementos centrais para a análise crítica da realidade e compreensão das condições que produzem sofrimento e desigualdade. Como pode ser identificado nas falas a seguir, de E3 e E4, o psicólogo escolar atua entre contradições, tensionado pela fragilidade de políticas públicas frente à realidade imediata:

Temos um contato com a rede, fizemos alguns momentos de trocas aqui no município, a gente tem uma rede de profissionais de psicologia que atende. [...] E aí a gente faz trocas com eles, tem alguns alunos nossos que eles atendem, porque o nosso foco não é o atendimento individual. Mas em alguns casos pontuais a gente acaba acompanhando porque a gente percebe a necessidade e não vai pra rede, ou porque não consegue vaga ou porque a família não acolhe a demanda e não leva, não acredita... E aí a gente vai fazendo conforme a gente consegue. Não é uma psicoterapia, mas é uma escuta. É uma escuta das angústias que vêm, muitas ligadas à questão escolar, mas também muitas fogem um pouco do contexto escolar, que é no contexto escolar que tu percebe o sintoma, que acaba atrapalhando a questão de rendimento escolar, enfim (E4).

A fala de E4 demonstra o vínculo com a rede de saúde, fundamental para a eficácia de encaminhamentos e diálogos necessários. Simultaneamente, revela que nem sempre o encaminhamento para a rede sana a necessidade de atendimento deste estudante, por diferentes motivos. No excerto a seguir, o/a entrevistado/a também deixa explícita a dinâmica de encaminhamentos dos estudantes para a rede de saúde e seus condicionantes:

A gente tem alunos ali, que é bem comum com adolescentes, os níveis de ansiedade estão muito exacerbados, então a gente faz um acolhimento quase que diário de adolescentes que nos chegam com crise de ansiedade, choro... por motivos acadêmicos ou familiares. E alguns a gente promove um acompanhamento um pouco mais intenso ali no campus. Outros a gente encaminha para a rede

particular ou pública. Mas quando a gente percebe que o aluno não vai conseguir acesso, a gente abraça para fazer um acompanhamento clínico, embora não seja o objetivo principal. Mas a gente sabe que a rede pública não vai conseguir dar conta. Aí daqui a pouco tem um aluno com ideação suicida, com automutilação, tu não vai dizer: 'Não... vai para uma fila do CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), esperar seis meses'. Aí o cara daqui a pouco já chegou às vias de fato, né? (E3).

Ambos os relatos revelam contradições que atravessam o trabalho do psicólogo escolar, tensionado entre seu papel institucional, a insuficiência das políticas públicas e a necessidade ética de proteção da vida. O relato do/a participante E3 reforça este lugar de contradição e sofrimento do profissional de psicologia escolar, que, mesmo ciente de seu papel institucional, se vê encurralado pelas circunstâncias e age de forma a reduzir danos, buscando a segurança e bem-estar dos estudantes. A fala a seguir demonstra claramente esse lugar:

“Sim. E eu sei que não é essa a minha atribuição, mas eu vou fazer, enquanto ele estiver ali com a gente eu vou fazer” (E4).

Dentre os fatores externalizados nas falas, as questões centrais que dificultam a dinâmica ideal de encaminhamento para a rede de saúde envolvem fragilidades dos serviços públicos em saúde mental, resistência ao buscar por atendimento externo, falta de suporte familiar e situações de risco à vida. Apesar destas questões, a importância da articulação com a rede e fluxo de encaminhamento se mostraram centrais nas falas dos participantes.

Ao tratar dos encaminhamentos, os participantes citaram demandas que os motivam, frequentemente apresentadas como questões individuais, mas que remetem a processos sociais mais amplos que incidem sobre o cotidiano escolar. Refletir sobre essas demandas permite compreender como determinadas problemáticas da sociedade atual são internalizadas pela escola e passam a orientar a atuação do psicólogo.

A lógica individualizante na psicologia escolar, historicamente voltada ao não aprendizado, passa a ser reconfigurada sob a ótica das patologias em saúde mental (Collares e Moysés, 1994). Em consonância com esse deslocamento, as falas dos participantes indicam que suas demandas envolvem, majoritariamente, sintomas envolvendo ansiedade, apresentados como queixa principal.

Inserida em uma sociedade cada vez mais acelerada, imediatista e orientada por valores liberais, essa conjuntura contribui para a permanência do processo de

culpabilização do aluno (Meira, 2000), atribuindo-lhe a responsabilidade pelo gerenciamento e pela medicalização dos sintomas. Tal configuração reforça a dinâmica alienadora, na medida em que restringe a análise e a intervenção sobre a realidade social que provoca esses sintomas, convertendo desigualdades estruturais em diagnósticos individuais e aprofundando processos de exclusão social.

Nesse contexto, a patologização se revela cruel e excludente com a classe trabalhadora, imersa na exploração, com condições precárias de acesso a tratamentos adequados e tomada de consciência em relação ao processo que ocasiona o adoecimento, tornando-se reféns da medicalização como forma de adequação à lógica do mercado e continuidade da busca por produtividade.

Nessa mesma lógica, o fracasso escolar, conforme discutido por Angelucci *et al.* (2004), permanece, mas com roupagens extras, agora compatíveis com o estremecimento da crise do sistema capitalista, na contínua denúncia do conflito de classes no interior da escola. O psicólogo escolar norteado pela concepção crítica (Meira, 2003) precisa estar atento às transformações da sociedade em suas múltiplas determinações. Apenas assim será capaz de negar as aparências ideológicas e estará apto a trabalhar a favor de uma educação transformadora, rompendo com a lógica liberal.

Esta visão é que permitirá uma atuação reflexiva, capaz de incutir na escola práticas que rompem com a lógica hegemônica e assim assumem o difícil papel de formar seres aptos a interpretar e atuar criticamente em sociedade. O caminho possível de transformação parte da compreensão e formação dos profissionais, para que possam impactar na emancipação dos estudantes.

Ainda no âmbito dos atendimentos aos discentes, o psicólogo escolar desenvolve um importante papel na contínua construção de instituições que rompam com a lógica hegemônica opressora. Tal atuação tem uma de suas frentes no trabalho de consolidar a escola enquanto lugar acessível e inclusivo à todos.

Neste espaço democrático, o profissional de psicologia ocupa um lugar político de combate da opressão às pessoas com deficiência. Reafirmando sua postura de contestação da naturalização, enquanto defende um modelo social, compreendendo a deficiência (Diniz, 2007) como um fenômeno complexo que, embora envolva a existência de uma lesão corporal, revela sobretudo as formas de opressão produzidas pela própria organização social.

Os/As participantes demonstraram um trabalho próximo, que envolve atendimentos individuais e também articulações multiprofissionais:

“Eu acho que o outro papel que a gente faz também é no processo de inclusão dos alunos [...]” (E2).

A gente tem a inserção de muitos alunos com deficiência aqui, que é um público que a partir do IFFAR, eles têm uma expectativa, uma perspectiva de vida um pouco diferente de inserção no trabalho, também. Porque eles têm aqui no município um centro de atendimento que tem psicóloga, fono, psicopedagoga. Mas ele só atende a rede municipal, sendo aluno da rede municipal tem o atendimento. Estadual não tem. Federal não tem. E a escola estadual, ela não tem esse aporte se não for do SUS, né? E o IFFAR tem, não com olhar clínico, mas pelo menos é um olhar que possibilita um encaminhamento mais direcionado, talvez. Então existe esse diferencial, a gente percebe que as famílias valorizam bastante. E acho que é um ponto positivo, do IFFAR como um todo (E4).

Na fala de E4 fica evidente sua percepção do IFFar como um espaço de formação às pessoas com deficiência com um potencial transformador, o qual possui uma estrutura e um trabalho diferenciado. Esse excerto demonstra uma percepção de valorização e de impacto do trabalho desenvolvido, que provoca a interpretação de segurança nas práticas construídas pela instituição, através de suas equipes.

Se faz necessário frisar que esta fala selecionada é reveladora quanto aos frutos do trabalho de inclusão e acessibilidade, mas que não transparece o quão desafiador é este processo, em se tratando do contexto social presente. Os passos são repletos de embates e construções, individuais e coletivas, que precisam ser firmados cotidianamente:

[...] E o psicólogo vai ouvindo ora a equipe, ora o próprio aluno, ora a família, ora questionando: ‘É isso mesmo que nós temos que fazer?’, por que também é nosso papel. Por isso que eu digo que é nosso papel desacomodar, perguntar: ‘Mas é isso?’, ‘Precisa isso?’ [...] (E2).

[...] Às vezes o aluno chega sem laudo, sem parecer nenhum. Aí vamos avaliar se esse aluno se enquadra dentro do transtorno do espectro autista. [...] E com o meu parecer eu me reúno com meus pares ali, de pedagogo, educador especial, a gente traça um plano de trabalho para esse aluno. [...] Primeiro passo, reunião com os professores [...]. Então, tem esse esse primeiro aspecto comportamental que eu vejo que os psicólogos atuam nesse primeiro momento de orientação, né? Como proceder com esse estudante. Então, tem essa conversa geral com os professores. Obviamente a gente tem que fazer um acompanhamento com os alunos [...] (E3).

Esses excertos reforçam a compreensão da inclusão como prática coletiva e processual, que envolve articulação institucional, orientação pedagógica e enfrentamento das barreiras sociais à participação plena em sociedade. Esses movimentos institucionais e formativos são frutos de trabalhos envolvendo orientação de profissionais, articulação com familiares, sensibilização da comunidade e trabalhos de conscientização. Se faz imperativa a demarcação que esta atuação não fala apenas sobre o atendimento às pessoas com deficiência, extrapola para a formação integral dos demais, convocados a tomar consciência sobre a sociedade em que vivem e constroem.

De forma homogênea, os/as participantes da pesquisa indicaram que o público que busca o serviço de acolhimento é majoritariamente o do ensino médio concomitante. Os estudantes do ensino superior ou subsequente raramente buscam suporte, mesmo que as equipes façam um trabalho de conscientização sobre a disponibilidade a todos os públicos:

E no superior a gente atende muito pouco [...] é muito pouca a procura. Às vezes a gente pensa que eles acham que nem é para eles o atendimento. Por mais que a gente faça no início do ano, na acolhida, a gente informa que é para todos, que eles podem nos procurar... mas eles acessam pouco, um ou outro caso pontual [...] (E4).

Essa realidade pode estar associada a diferentes fatores, sendo um deles a idade. A adolescência (Dias; Lima, 2018) é período do desenvolvimento permeado por intensas transformações e emprego de formas singulares de enfrentamento das experiências, que, no contexto contemporâneo, acabam tornando esse período mais exigente e ampliando o sofrimento psíquico dos adolescentes. Portanto, o ensino médio concomitante está permeado por questões próprias, envolvendo conflitos e sofrimentos que requerem atenção pela fase de vida dos estudantes que o compõem.

Em contrapartida, o ensino superior e subsequente implica a idade adulta e há maior incidência de trabalhadores/as, cenário que implica uma rotina mais acelerada e com menos espaço para buscar suporte em razão da jornada combinada de estudos e trabalho. A idade desse público, após o período da adolescência, supostamente implica em mais recursos emocionais construídos e maior gama de opções ao buscar por apoio, seja ele na rede de saúde, assistência social, família, amigos, etc.

Além do recorte de idade e realidade deste público, um fator presente nas entrevistas foi o reconhecimento sobre a mudança de percepção do público:

A gente observa muito, e é uma mudança de perfil de aluno, hoje a gente observa que quando um aluno não tá muito legal, às vezes o próprio colega dele leva ele, literalmente pelo braço, até o setor: 'Ó, eu trouxe meu amigo aqui porque ele não tá bem'. Ontem mesmo eu atendi um menino que tava com uma série de problemas, tava com uma crise de choro no momento. Aí um amigo dele encaminhou, veio trazer ele aqui: 'porque ele não tá bem, então ele poderia conversar com vocês?'. Isso não existia antes, né? Não existia essa proximidade com o serviço de psicologia. Então isso eu vejo que é um um aspecto que mudou, porque os jovens mudaram também, né? Os jovens mudaram muito. Essa geração, ela obviamente... a gente tem várias ressalvas sobre como ela tá se constituindo em termos psíquicos, sociais, emocionais, enfim... mas ela tá mais aberta a falar sobre saúde mental, né? (E3).

Neste contexto, a busca pelo apoio do profissional de psicologia demonstra também a necessidade desta figura de acolhimento. Tanto para uma mudança institucional sobre a percepção do acolhimento, mas também pela segurança transmitida em que há espaços de cuidado específico, dentro da instituição de ensino e que estes estão disponíveis.

Simultaneamente ao suporte dedicado aos estudantes, a articulação com as famílias (Barbosa e De Souza, 2012) faz parte essencial do trabalho sólido desenvolvido pelas equipes. Compreendendo a instituição de ensino como parte de um todo, qual precisa de coesão para o devido funcionamento e implicação na vida dos estudantes, é necessário convergência de ações em busca de segurança e bem-estar.

Sendo o público atendido majoritariamente adolescente, o trabalho junto aos pais é uma das articulações necessárias, garantindo não apenas um acolhimento imediato, mas a compreensão e continuidade do acompanhamento do estudante, como pode ser identificado na fala de E4:

[...] A gente vai tentando fazer o máximo para que se preservem as vidas e a gente consiga mantê-los também na escola, porque não adianta tu retirar assim... simplesmente, da vida adolescente. Sempre ponderando com os pais, as famílias também, a gente procura manter uma proximidade, ponderando com eles o que é da adolescência, o que que é do transtorno? (E4).

Tal articulação se faz possível a partir da aproximação e comunicação, compreendendo o objetivo em comum e compartilhando percepções técnicas,

contextos e possibilidades em prol de condições à formação omnilateral. A partir deste trabalho se consolidam práticas de cuidado humanizado, em que propõe uma visão de sujeito na sociedade, sem retirá-lo do contexto escolar.

Conforme Dias e Lima (2018), é fundamental reconhecer a importância do contato humano e da criação de espaços de acolhimento para o desenvolvimento dos adolescentes. Para que se desenvolvam plenamente, precisam de ações de cuidado que respeitem sua singularidade, ofereçam limites e orientação, permitindo-lhes construir recursos emocionais e fazer escolhas satisfatórias para sua vida.

Tal prática, calcada no sofrimento e cuidado como parte da vida, incide não somente no caso específico do indivíduo, mas na sociedade, que percebe saúde mental como parte intrínseca à vida humana, bem como a necessidade de zelo e promoção. Nesta conjuntura, se abre espaços para discussão, compreensão, desestigmatização e, portanto, prevenção e promoção da saúde mental.

O contato com os/as profissionais possibilitou compreender a amplitude das práticas em que estão envolvidos, sendo uma delas as que envolvem parcerias de trabalho com os docentes. A busca por orientações, encaminhamentos, suporte e trocas no contexto escolar foi um dos pontos abordados pelos profissionais:

Quando chega essas demandas de aluno que veio com uma dor de cabeça, com uma queda de pressão ou algo assim, tu vai vendo que tem questões que tu tem que interferir. Daí tu pode chamar pais, tu pode chamar professores, tu pode fazer movimentos, né? (E2).

É muito a relação com a assistência estudantil. As demandas espontâneas que chegam através dela, não só e exclusivamente da área da saúde mental, mas de todo o contexto do alunado, as relações com os docentes, de como trabalhar, como desenvolver ações de questões que estão cristalizadas. Então, vai muito passando por aí (E2).

“Então a gente procura trabalhar nessa perspectiva... Desde a avaliação, esse trabalho com um grupo de professores e com o aluno e com a família, se necessário” (E3).

Conforme as falas dos/as participantes, a atuação junto aos docentes envolve orientações sobre o manejo em sala de aula, sensibilização sobre acolhimento e, conseqüentemente desconstrução da imagem estritamente clínica comumente associada ao psicólogo.

Os relatos demonstram a complexidade das situações e necessidades variadas de intervenções. Tal cenário requer um trabalho articulado, em que a função do psicólogo escolar (Barbosa e De Souza, 2012) se confirma por ser pautada no envolvimento de diferentes atores, como já apontado anteriormente, com famílias, estudantes, docentes, escola, educação e a sociedade.

A origem imbricada da psicologia e da educação (Antunes, 2008) reforça a importância deste trabalho conjunto entre docentes e psicólogos, em que há respeito pelos saberes desenvolvidos nas diferentes áreas e suas especificidades, mas que atuam em conjunto para um objetivo comum. Essa parceria possibilita troca de saberes e desenvolvimento de uma instituição mais fortalecida, em que se beneficiam tanto os estudantes quanto os profissionais, a partir do momento em que contam com um ambiente fértil e colaborativo de trabalho.

Este respeito mútuo e consolidação da colaboração é que permite aos psicólogos e demais servidores das equipes adentrarem a sala de aula para desenvolverem trabalhos sob um clima construtivo. Estes trabalhos com turmas e inserções em salas de aula são múltiplos, podendo funcionar como intervenções focais diante de problemáticas ou comporem atividades de promoção e prevenção em saúde, por exemplo.

Esses trabalhos desenvolvidos nas salas de aula se materializam em atividades pautadas na reflexividade e na crítica, planejadas de modo a impactar diretamente as questões latentes presentes na dinâmica escolar. Muitas vezes, como pode ser percebido na fala de E4, tais ações são direcionadas a partir do momento escolar em que os estudantes se encontram, compreendendo que a cada ano novas situações protagonizam a vida dos estudantes:

Mas assim, a gente tenta, como eu te disse... Às vezes no início do ano, no final do anterior, a gente faz uma listinha, um projetinho do que a gente quer fazer e a gente acaba não conseguindo. Mas o que a gente pensou, por exemplo, no ano passado a gente tinha a ideia de trabalhar algumas situações com os primeiros anos, outras situações com os segundos e outras situações com os terceiros. E aí nós temos cinco cursos integrados aqui. Então são cinco vezes que a gente repetiria a mesma coisa da nossa parte, é claro que o que vem é diferente. Mas aí é difícil o discurso dos professores: 'Ah, eu não quero perder a minha aula' (E4).

Neste recorte da fala há uma miscelânea de informações possíveis de serem exploradas. Ao mesmo tempo que E4 demonstra um planejamento ao fim do ano letivo, explicitando reflexividade na prática educativa (Zabala, 1998), é posta a

ênfase na tentativa, revelando que a realidade nem sempre permite que o planejamento seja seguido como o esperado. Cabe um olhar sobre as particularidades, no sentido que mesmo a proposta sendo transversal às turmas, cada grupo traz consigo demandas e retornos próprios, reveladores de suas configurações, necessidades e modos de responder às intervenções propostas.

No fim da fala de E4 se explicita as resistências enfrentadas. Em diferentes momentos das entrevistas evidenciaram-se tensões no cotidiano da psicologia escolar, entre as quais se destaca a penosidade relacionada ao espaço de atuação do psicólogo escolar e o desgaste gerado ao propor ações próprias de sua função, mas que extrapolam as práticas tradicionalmente atribuídas à psicologia, essencialmente individualizantes e de caráter clínico.

Como pode ser visto nos relatos reunidos até o momento, uma parte significativa das ações do psicólogo escolar se dá em espaços coletivos. Um destes espaços são os conselhos de classe, os quais são parte importante das práticas relatadas pelos participantes:

A gente participa dos conselhos de classe, do qual ocorrem muitas demandas e do qual nós levamos demandas também. E isso faz com que a gente tenha essa troca constante. Como eu digo, primeiro é essa demanda espontânea que vem e concomitante esse espaço que tem ali (E2).

A participação no IFFar nos conselhos de classe, ela é obrigatória ao psicólogo e assistente social. Então, nós temos 32 conselhos, vezes 3 [...]. E cada gestão tem um perfil, com a nova gestão que ingressou recentemente, há menos de um ano, o perfil é a gente retomar a discussão, não só dos casos graves ou que os professores quisessem conversar, mas discutir todos os os alunos. Que é um momento muito rico, assim. E dali saem demandas, né? Demandas, por exemplo, de trabalho em grupo em sala. Eu não tenho um projeto, mas tem algumas turmas que eu tenho ido fazer trabalho em grupo, por demanda ou da turma ou que os professores levantam e aí se faz uma roda de conversa com a temática que eles desejam (E5).

Os conselhos de classe se mostram, a partir das falas dos participantes, como espaços potentes de articulação e construção coletiva. É no âmbito desses conselhos que se viabilizam discussões, trocas, construções e planejamentos acerca das demandas identificadas em sala de aula. Ao mesmo tempo, constituem-se como um espaço privilegiado para a discussão de questões coletivas observadas pelo psicólogo, que encontram, nesse espaço institucional, condições concretas para reverberar de forma ampliada no contexto escolar.

A centralidade atribuída aos conselhos de classe permite evidenciar, portanto, o caráter multifacetado do trabalho do psicólogo escolar, que contempla dimensões tão diversas de uma mesma matriz ao engendrar suas práticas. Essa percepção se dá ao passo que ações de prevenção e promoção da saúde mental se somam às demais práticas de forma articulada.

A partir dessas práticas coletivas, os participantes da pesquisa demonstraram compreender as ações de promoção e prevenção de forma ampla. Ou seja, mesmo ações não planejadas previamente com esse caráter podem ter este efeito ao passo que afetam a forma do estudante compreender e intervir em diferentes situações de sua vida:

Sim, sim. Ela acaba tendo esse viés não apenas terapêutico, mas de forma significativa ela contribui para a formação do aluno, né? Tu tá falando sobre um aspecto que talvez ele não sofra, mas ele vai reproduzir aquilo e vai entender como funciona e vai reproduzir uma linguagem diferente junto à família, vai ter um olhar diferente junto à família, junto aos amigos [...] (E3).

Passa-se a evidenciar, a partir das falas dos participantes, uma compreensão integral do sujeito, ancorada na percepção da multiplicidade de ressonâncias que as práticas do psicólogo escolar podem incidir em sua vida. Tal entendimento é expresso na fala de E5, ao afirmar a intencionalidade de ações voltadas ao desenvolvimento biopsicossocial e à formação integral dos estudantes:

“[...] Eu tô sempre pensando em práticas que vão contribuir para o trabalho, que vão contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial, para o desenvolvimento integral e tentando” (E5).

Essa perspectiva revela práticas alinhadas à formação integral e orientadas por uma educação de caráter emancipatório, voltada ao fortalecimento de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e nela atuar de forma consciente. Nesse sentido, o trabalho do psicólogo escolar ultrapassa intervenções pontuais, articulando-se a processos mais amplos de formação e transformação institucional.

Mudanças efetivas na educação dependem do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da prática pedagógica, o que exige sua inserção na realidade escolar, a socialização de seus conhecimentos com outros educadores e a atuação articulada nos processos socioinstitucionais, formativos e de gestão educacional (Antunes, 2008). Ao discutir situações individuais, discute-se a escola e as determinações sociais, históricas e institucionais que as produzem. É nesse

cenário que se abrem possibilidades para a reflexão crítica sobre práticas, interpretações e alternativas de intervenção, de modo que, ao problematizar casos específicos, também se constroem saberes e condutas capazes de transformar a instituição e impactar o conjunto da comunidade escolar.

Em síntese, o Macroeixo 2 revela que as práticas educativas cotidianas do psicólogo na EPT se constituem como ações de cuidado, mediação e leitura institucional, atravessadas por demandas emergenciais, tensões do trabalho público e pela necessidade permanente de sustentar intervenções que ultrapassem o modelo clínico-individualizante. Os dados evidenciam que acolhimentos, escutas (individuais e coletivas), articulações com famílias, interlocução com docentes e participação em espaços pedagógicos - como conselhos de classe e inserções em turmas - não se restringem a respostas pontuais, mas operam como dispositivos formativos que produzem compreensão ampliada das relações escolares, fortalecem vínculos e tensionam processos de patologização, culpabilização e exclusão. Ao mesmo tempo, as entrevistas mostram que essas práticas se realizam em condições concretas marcadas por sobrecarga, insuficiência de redes externas e disputas simbólicas por legitimidade no cotidiano institucional. É justamente desse movimento, em que o trabalho diário produz diagnósticos institucionais, convoca parcerias e desloca demandas individuais para leituras coletivas, que emergem as ações organizadas em núcleos, projetos e espaços interdisciplinares, analisadas no Macroeixo 3, no qual se aprofundam as práticas educativas que se consolidam em grupos, programas e dispositivos institucionais.

7.3 MACROEIXO 3: Atuação em Grupos, Núcleos e Projetos Institucionais

A psicologia escolar é um campo em constante desenvolvimento (De Souza *et al.*, 2014), especialmente quando compreendida a partir de uma perspectiva crítica, comprometida com as finalidades sociais da educação. A partir da superação de práticas tradicionais, a psicologia escolar se mostra capaz de contribuir com a instituição como um todo, potencializando práticas educativas amplas.

Neste macroeixo, identificam-se práticas educativas coletivas e interdisciplinares que atravessam os Institutos Federais Farroupilha. A atuação em núcleos, projetos e grupos potencializa a presença do psicólogo nos espaços da

EPT, contribuindo nos processos de inclusão, permanência e êxito enquanto colaboram para uma formação integral. Este macroeixo inclui as categorias: núcleos institucionais, projetos e trabalho interdisciplinar.

Uma das frentes relevantes em se tratando das práticas do psicólogo no IFFar diz respeito à participação em núcleos institucionais, que se consolidam como espaços estratégicos de cuidado, articulação e formação. Estes núcleos abrangem diversas temáticas e questões presentes no ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Os núcleos institucionais configuram-se como espaços privilegiados de intervenção coletiva, voltados à inclusão, ao enfrentamento de preconceitos e à qualificação das práticas pedagógicas. Ao operar no interior dos núcleos institucionais, como espaços de intervenção coletiva, a atuação do psicólogo escolar afasta-se de explicações individualizantes e aproxima-se de uma compreensão institucional das dificuldades e sofrimentos que atravessam a escola, em consonância com a crítica desenvolvida por Patto (2022), ao evidenciar que as queixas escolares são produzidas no interior das relações sociais e institucionais.

Nesse contexto, o trabalho do psicólogo não se restringe ao atendimento individual, mas se amplia para ações coletivas, preventivas e formativas, desenvolvidas de maneira interdisciplinar e em diálogo com professores, equipes pedagógicas e demais profissionais da instituição. As falas a seguir evidenciam como essa atuação se materializa na prática, por meio de intervenções junto às turmas, ações de conscientização e acompanhamento sistemático de estudantes que demandam atendimento educacional especializado:

Eu particularmente faço parte do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). E daí dentro dessa participação nos núcleos, a gente tem intervenções nas turmas, que a gente fala. Essas últimas semanas trabalhamos sobre a deficiência intelectual e múltipla. A gente faz inserções nas turmas para trabalhar, conscientizar, enfim... debater um assunto (E4).

A fala de E3 evidencia que o pertencimento institucional não é apenas simbólico, mas condição concreta para a efetivação de práticas educativas ampliadas:

Hoje eu faço um trabalho em conjunto com nosso núcleo de atendimento de alunos com deficiências específicas. Então, a gente faz um trabalho em conjunto bem legal, sabe? É com uma educadora especial, com uma pedagoga. Então a gente tá com esse trabalho de identificação de alunos que demandam algum tipo de atendimento

especializado, faz avaliação, conversa com o professor, orienta em termos metodológicos e pedagógicos como deve ser seguido, acompanha os alunos (E3).

Ao mesmo tempo que se nota que os saberes psicológicos colaboram no processo de avaliação, inclusão e formação na instituição, a compreensão do entrevistado converge com Antunes (2008), ao defender que o psicólogo, ao atuar na educação, precisa reconhecer-se como parte da realidade escolar, socializando seus saberes e assumindo uma postura ativa nos processos pedagógicos.

Concomitantemente, torna-se explícito que o psicólogo escolar não necessita, necessariamente, estar presente no cotidiano de todos os núcleos para colaborar com suas dinâmicas e construções, uma vez que existem diferentes formas de contribuição para os processos socioinstitucionais e formativos da educação, conforme apontado por Antunes (2008). Assim, sua colaboração revela-se de suma importância, seja por meio da atuação direta junto aos estudantes e núcleos, seja pelo exercício de um papel crítico e reflexivo em distintos espaços da cultura escolar, cujos efeitos se estendem e se articulam nos mais variados contextos institucionais.

A socialização dos conhecimentos de forma interdisciplinar (Antunes, 2008) é percebida na atuação dos profissionais em projetos multiprofissionais dentro do espaço escolar:

Para além do acolhimento, neste ano a gente tá com alguns projetos tentando trabalhar permanência e êxito, sempre é tentando... e tentando trabalhar também a qualidade de vida dos alunos, que vai interferir nas questões de saúde mental, porque elas estão diretamente ligadas, né? A gente tem um projeto multiprofissional que é com o setor de apoio pedagógico, que trabalha a orientação de estudos, planejamento de estudos. Ocorre com todos os primeiros anos [...]. Também acontece um outro projeto que é vinculado à cultura da paz, vinculado à comunicação não violenta, também nos primeiros anos, a ideia de investir nos primeiros anos para que eles cheguem e fiquem, porque a gente tem muitos alunos que viajam todos os dias, tem alunos que moram em pensões, na moradia e isso é muito desgastante [...]. Neste ano, a gente voltou um projeto que aconteceu há dois anos atrás num formato um pouco diferente, que é um projeto multidisciplinar em saúde, ele encerrou essa semana, foi trabalhado com os primeiros e segundos anos e juntou-se quatro turmas. Cada sala de aula era uma oficina, um estande e eles passavam por esses espaços onde se falava, por 20 minutos, sobre uma das áreas da saúde. Nós somos seis áreas: serviço social, nutrição, psico, enfermagem, medicina e odonto. E acho que foi interessante e válido (E5).

A fala de E5 contempla múltiplos fatores que vêm sendo trazidos pelos participantes, articulando-se na atuação em projetos multiprofissionais que, reflexivamente, compreendem os estudantes e a educação em sua integralidade, buscando um trabalho de promoção e prevenção, demarcado pela focalização nas turmas de primeiros anos. Essas ações não se restringem à resolução pontual de demandas, mas se configuram como práticas educativas intencionalmente planejadas, orientadas pela promoção da autonomia, da permanência e do êxito escolar, em consonância com uma perspectiva histórico-crítica da psicologia escolar (Meira, 2003; Antunes, 2008).

Atuações como estas se estruturam de diferentes formas, podendo envolver projetos de extensão e de ensino. A estruturação de ações sob a roupagem de projetos foi percebida como uma possibilidade estratégica de inserção, aceitação e validação de ações, assim, diminuindo resistências e consolidando práticas:

E sala de aula, sim, a gente entra para trabalhos em grupos. Nós tínhamos uma dificuldade de inserção em sala de aula, porque é o território do professor, a gente entende, né? E tem que dar conta da matéria, tem o plano de aula dele, a ementa da disciplina, ele tem que cumprir. Mas de certa forma, para minimizar isso, nós no setor de assistência estudantil aprovamos um projeto de ensino, já o ano passado para esse ano [...], que é justamente para ter um cronograma: 'Olha, em tais e tais meses a gente vai se inserir nas turmas para trabalhar a temática de ansiedade.' Aí a nutricionista vai trabalhar questões de segurança alimentar, a médica, a enfermeira vão abordar questões de doenças sexualmente transmissíveis e assim a gente vai com o projeto como pano de fundo, fica mais fácil para justificar, principalmente perante a as direções, que a gente vai se inserir na sala. E com os professores, eles pedem essa previsibilidade, né? Então o trabalho funciona muito com essa dinâmica (E3).

E que movimento eu tenho feito do ano passado para esse ano? Desenvolvendo alguns projetos de extensão, para sensibilizar mais sobre a saúde mental, para dialogar com os próprios alunos sobre saúde mental. Tenho feito algumas ações assim, isso é no contexto local (E2).

Ao encontro de uma construção contínua das ações, é na prática que o psicólogo escolar encontra possibilidades de superar modelos equivocados de atuação, consolidando ações que por si só alteram as expectativas depositadas em seu trabalho (Antunes, 2008). Ao passo que E2 demonstra a constante revisão de suas práticas, E3 demonstra a adoção de estratégias para enfrentar as dificuldades.

É nas brechas que emergem possibilidades de ruptura e transformação, postura essencial em um ambiente tão exigente e contraditório quanto a escola.

Nesse movimento, consolidam-se práticas contextualizadas, ancoradas na psicologia histórico-crítica, que se expressam por meio de rodas de conversa, oficinas e ações educativas. Mais do que os formatos assumidos, tais práticas são orientadas por um compromisso ético com a humanização do processo educativo, buscando qualificar as experiências escolares e assegurar a socialização do conhecimento e a formação crítica dos sujeitos (Meira, 2003).

Essas ações se mostram alinhadas à Política de Não Violência (Instituto Federal Farroupilha, 2018) ao promover ações mediadoras, educativas e coletivas que problematizam as relações institucionais, fortalecem o diálogo e contribuem para a construção de uma cultura de paz no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a violência é compreendida como um fenômeno social e institucional, a ser enfrentado de forma preventiva, ética e humanizada.

Nos diferentes contextos e formatos de atuação do psicólogo escolar, o trabalho multidisciplinar constitui um elemento recorrente nas falas dos entrevistados, tanto nos projetos institucionais quanto em ações mais focais. Essa dinâmica evidencia a valorização dos saberes das diferentes áreas, o trabalho integrado e uma visão sistêmica das conjunturas que se apresentam no cotidiano escolar.

Observa-se, assim, o exercício de um trabalho coletivo e intersetorial, realizado em articulação com profissionais de diferentes áreas e setores da instituição, como visitas domiciliares, atendimentos multidisciplinares, ações de apoio e procedimentos de cuidado. Esse movimento reforça o caráter social e histórico das práticas educativas, compreendidas como construções que se produzem nas relações institucionais e se expressam nos conflitos e necessidades do cotidiano (Crusoé; Moreira; Pina, 2014).

Os excertos evidenciam que a atuação do psicólogo escolar se constrói de forma articulada a outros saberes e setores, reafirmando o caráter coletivo e institucional das práticas educativas. Percebemos então que as práticas educativas extrapolam o ensino formal e se encontram entrelaçadas nas dinâmicas institucionais cotidianas. Neste sentido, a atuação do psicólogo escolar em práticas educativas perpassa pelos fluxos de trabalho, relações com diferentes setores,

orientação e atendimento das demandas diárias, configurando-se como uma prática educativa de caráter institucional e coletivo.

Em oposição ao modelo clínico-patologizante, os/as participantes relataram práticas comprometidas com uma compreensão sistêmica do processo de escolarização. Tal compreensão envolve o estudante em articulação com sua família, os docentes, a escola e os contextos educacionais e sociais mais amplos, buscando apreender criticamente as origens e determinações das dificuldades que se manifestam no percurso escolar (Barbosa e De Souza, 2012). Essas práticas se mostram consonantes com a perspectiva histórico-crítica da psicologia escolar, ao deslocarem o foco do indivíduo isolado para as relações institucionais e sociais que atravessam a experiência educativa.

Nos recortes a seguir é possível observar a constância do trabalho multidisciplinar referido pelos diferentes participantes, cada excerto carregado de aspectos que enriquecem a atuação:

“E às vezes o atendimento é multidisciplinar. Por exemplo, amanhã a gente vai fazer uma visita domiciliar a uma família, que precisa de várias frentes” (E5).

“[...] Eu vejo que esses profissionais da instituição se tornam parceiros, né? [...] Essa rede de apoio aqui, pelo menos, se constituiu de uma forma interessante e ela é necessária, para que a gente consiga fazer a roda girar, senão a coisa trava” (E3).

“Mas o que mais fluía, que a gente conseguia trabalhar era eu, assistente social, a enfermeira e as pedagogas” (E4).

Esses excertos mostram que o trabalho do psicólogo escolar não acontece de forma isolada, mas se constrói no encontro e na articulação com outros profissionais. Trata-se de um fazer cotidiano que ganha sentido no coletivo, no diálogo entre diferentes saberes e práticas, e que se orienta por uma compreensão mais ampla, tanto das demandas institucionais quanto das singularidades dos sujeitos que delas participam.

É importante perceber que o trabalho multidisciplinar descrito pelos participantes não se reduz à soma de intervenções isoladas, mas expressa uma lógica de interdependência entre saberes, coerente com a concepção de formação omnilateral, em que as diferentes dimensões da vida social são indissociáveis (Ramos, 2008). O trabalho do psicólogo passa, fundamentalmente, por refletir junto aos profissionais da instituição sobre as concepções, práticas e políticas que atravessam os casos e discursos presentes no cotidiano escolar, compreendendo

que tais questões decorrem do funcionamento institucional e se produzem no âmbito coletivo, demandando a construção de redes e ações compartilhadas (Machado, 2003).

As falas demonstram a co-dependência dos saberes em prol de uma atuação integral, que considere de forma sistêmica as diferentes realidades e se fortaleça, diminuindo o risco de esgotamentos provocados por limitações técnicas e operacionais. Uma compreensão global permite que as intervenções ocorram de forma respeitosa e eficaz, considerando a realidade sob a luz de diferentes conhecimentos, conjuntura fundamental para uma compreensão contextualizada e encaminhamentos acertados, com maior potencial de eficácia.

Na fala de E4 se mostra a percepção de valorização deste trabalho multiprofissional inclusive pelas famílias, o que denota um trabalho que resulta em impacto significativo:

Pois é, eu acho que a gente tem uma situação privilegiada nos institutos federais, tendo essa equipe de trabalho, da saúde, no caso, ter os técnicos administrativos e não só os docentes. A gente vê no discurso dos familiares: 'Nossa, nunca pensei que ia ter tudo isso na escola!' (E4).

É interessante observar o quanto o trabalho interdisciplinar representa o cuidado integral, através da preocupação com as diferentes necessidades que estruturam o viver. Esse olhar sistêmico é preditor na redução de possíveis estrangulamentos que limitem o desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, a permanência e êxito dos estudantes. Retoma-se então, a concepção de que o primeiro sentido da integração na educação é filosófico (Ramos, 2008), em que o processo formativo contempla todas as dimensões da vida que consolidam a prática social.

A fala de E2, apresentada a seguir, tensiona esse ideal de integração ao evidenciar fragilidades na articulação entre os psicólogos dos diferentes campi do Instituto Federal Farroupilha. Ao mesmo tempo, o relato aponta que a atuação multiprofissional no cotidiano institucional tem assumido o papel de rede possível de articulação, especialmente no âmbito da assistência estudantil:

“Eu vou concluir, e talvez seja a minha percepção, que nós não temos mais a rede de psicólogos do Instituto Federal, do Farroupilha. Nós vamos ter a assistência estudantil agilizando e conversando ali” (E2).

Nesse sentido, é no contexto multiprofissional de trabalho que se constituem práticas que não apenas ampliam e qualificam a atuação do psicólogo escolar, mas também favorecem uma abordagem mais integrada diante das demandas dos estudantes, do contexto escolar e das condições sociais que os atravessam. A valorização do trabalho multiprofissional configura-se, portanto, como estratégia fundamental para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, voltado ao desenvolvimento acadêmico e ao bem-estar dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece as redes institucionais de apoio e cuidado.

Em síntese, o Macroeixo 3 evidencia que a atuação do psicólogo escolar na EPT se amplia e se fortalece quando se organiza em práticas coletivas, interdisciplinares e institucionalmente legitimadas por meio de núcleos, grupos e projetos. Os dados revelam que esses espaços funcionam como dispositivos estratégicos de intervenção educativa, pois possibilitam a superação de explicações individualizantes, favorecem ações preventivas e formativas, e sustentam processos de inclusão, convivência e permanência escolar. As entrevistas também indicam que a formalização de ações em projetos e a inserção em núcleos constituem caminhos para enfrentar resistências, garantir previsibilidade institucional e ampliar o alcance da atuação para além das demandas imediatas do setor. Ao mesmo tempo, fica evidente que tais práticas não se realizam de forma autossuficiente: elas dependem de articulações internas consistentes, de parcerias multiprofissionais e de interlocução com serviços e políticas que extrapolam os limites do campus. É justamente essa necessidade de ampliar conexões e responder a demandas que atravessam a escola e se enraízam em condições sociais mais amplas que conduz ao Macroeixo 4, no qual se aprofundam as práticas de articulação com redes externas e a dimensão sistêmica da atuação do psicólogo na EPT.

7.4 MACROEIXO 4: Rede e Dimensão Sistêmica da Atuação

Até então, os três macroeixos anteriores abordaram práticas educativas do psicólogo escolar que se consolidam de forma direta no âmbito do IFFar. O quarto macroeixo, por sua vez, dedica-se às práticas educativas ampliadas, que ultrapassam os muros da instituição e se caracterizam pela articulação com redes externas de cuidado, inclusão e proteção social. A atuação em rede fortalece práticas educativas de caráter sistêmico e intersetorial, fundamentais no contexto da

EPT. Nesse macroeixo, portanto, são apresentadas as seguintes categorias: trabalho em rede e parcerias institucionais.

Uma das categorias de destaque refere-se às práticas concretizadas por meio da parceria estabelecida com a rede de saúde. Considerando que o ambiente escolar não pode se responsabilizar, de forma isolada, por demandas concernentes à saúde dos estudantes, torna-se fundamental compreender os fluxos dos serviços, bem como os mecanismos de referência e contrarreferência que os organizam, de modo a garantir o acesso adequado aos atendimentos necessários. Essa delimitação de responsabilidades não implica uma postura de omissão por parte da escola ou do psicólogo escolar, mas expressa uma atuação ética e politicamente comprometida com a garantia de direitos, compreendendo a educação como uma prática social articulada às políticas públicas (Freire, 2011; Patto, 2004).

A rede de atenção em saúde, parte fundamental do Sistema Único de Saúde (SUS), pode ser compreendida como uma forma organizada de articulação entre ações e serviços que, sustentada pela cooperação e pelo compartilhamento de responsabilidades, busca garantir cuidado integral, contínuo e humanizado, a partir das necessidades da população (Brasil, 2017).

Mesmo que o IFFar não componha a rede de atenção em saúde, compreendê-la e articular-se com ela é fundamental para garantir acesso aos serviços e adesão ao tratamento por parte do público atendido. As falas dos participantes revelam a importância da parceria de trabalho junto ao SUS na qualificação do trabalho desenvolvido:

E daí a gente trabalha junto com a equipe. Esses que tiveram internações, a gente não fica com eles somente no âmbito escolar, esses têm atendimento fora também, continuam o acompanhamento psiquiátrico e continuam o atendimento psicológico externo também. Aí a gente serve mais como um aporte, uma ajuda, um olhar mais próximo que vai identificar, talvez, situações que precisam ser levadas aos profissionais. Com as psicólogas do município, a gente tem um trânsito legal, a gente conseguiu fazer uma conversa mais próxima. Não que a gente consiga encaminhar com mais facilidade, não, porque tudo é via SUS, mas os que estão em atendimento, a gente consegue fazer trocas importantes e interessantes. Mas com os médicos é difícil, aí existe uma barreira, né? Quando a gente precisa trocar uma ideia com a psiquiatra, é tudo via assistente social (E4).

A experiência relatada explicita tanto as potencialidades quanto os limites da articulação intersetorial, revelando que, ainda que os fluxos institucionais imponham

barreiras, a construção de vínculos e trocas entre os profissionais sustenta práticas mais integradas de cuidado. Nesse sentido, a inserção do psicólogo escolar em redes intersetoriais reafirma uma concepção ampliada de prática educativa, em consonância com a defesa de uma educação rigorosa e amplamente democrática, comprometida com as questões concretas da escolarização e com sua função social (Antunes, 2008).

Tal articulação do psicólogo escolar com a rede intersetorial, especialmente com os serviços de saúde, reforça o caráter político das práticas educativas, que não se restringem ao espaço escolar, mas se vinculam à defesa de direitos e às políticas públicas sociais. Essa compreensão desloca o foco das explicações individualizantes para uma leitura institucional e social das dificuldades que emergem no contexto escolar, reconhecendo que tais demandas são produzidas nas relações e condições concretas de escolarização, e não como atributos isolados dos sujeitos (Patto, 2022).

Como as demais práticas relatadas, essa atuação também é permeada por desafios e tentativas constantes de construções por parte dos profissionais. Destaca-se, contudo, que tais desafios não são tomados como motivo de estagnação das ações, mas como elementos constitutivos do próprio fazer profissional. Essa postura revela uma compreensão da prática profissional como práxis, entendida como ação reflexiva e transformadora, construída no enfrentamento concreto das contradições da realidade (Freire, 2011).

Essa práxis é compatível com uma postura calcada na psicologia histórico-crítica que, por se tratar de um campo em constante desenvolvimento (De Souza *et al.*, 2014), requer ações comprometidas e em constante reformulação tendo como horizonte as finalidades da educação e sua vinculação às políticas públicas sociais. Trata-se de uma atuação que se distancia de perspectivas adaptativas e se orienta pelas finalidades sociais da educação, compreendendo o sofrimento e as dificuldades como produções históricas e institucionais, e não como falhas individuais (De Souza *et al.*, 2014; Bock, 2000).

É interessante ressaltar que, na proposta de ensino integrado e omnilateralidade (Ramos, 2008) a presença deste olhar específico e cuidado em rede se alinham, demonstrando ao público que sua formação engloba os aspectos sociais, cognitivos, de saúde e bem-estar. Afinal, a complexidade humana os

acompanhará ao longo de toda a vida e desenvolver recursos e estratégias para lidar com ela compõe esta formação.

Assim, a atuação em rede, longe de representar um deslocamento da função educativa do psicólogo escolar, constitui-se como uma de suas expressões potentes no contexto da EPT, ao articular cuidado, formação e políticas públicas em uma prática comprometida com a transformação das condições concretas de escolarização e de vida dos sujeitos (Patto, 2022; Antunes, 2008; Ramos, 2008). Para além da rede de saúde, a atuação dos psicólogos escolares envolve participação em redes externas que compõem serviços, construções políticas e de e garantia de direitos à população.

Partindo da integralidade, o trabalho envolve atividades amplas dentro e fora da instituição de ensino, sendo uma das articulações citadas a que se estabelece através de programas com a prefeitura, empresas e com o Serviço Social da Indústria (SESI). Este relato demonstra a inserção do IFFar na comunidade e participação de movimentos que lhe conferem mais um espaço de reconhecimento local e contextualização:

Eu e a colega enfermeira, a gente participa também de um de um programa aqui no município que envolve as empresas, o SESI, a Prefeitura, que é o programa [ocultado], foi uma iniciativa do SESI junto às seis maiores empresas que tem aqui e agora já são mais de 20 entidades que são envolvidas (E4).

Se percebem os técnicos administrativos em educação representando o IFFar nestes espaços externos de construção, levando consigo saberes e concepções filosóficas que compõem a instituição. Como pode ser verificado na fala a seguir, essa participação se faz presente também na rede de proteção da infância e juventude, o que permite uma ampliação ainda maior do olhar e compreensão sobre parte do público atendido no IFFar:

“Durante um tempo eu fiz parte da rede de proteção da infância e juventude do município. Hoje a assistente social é a nossa representante” (E4).

Além da aproximação sobre os serviços, ações e realidades locais, essa articulação é dotada de potências. Enriquece a discussão através da participação de profissionais da educação que carregam consigo uma visão de formação integral, ao mesmo tempo que despertam questões e abordam problemáticas que podem colaborar para a prática profissional no campus.

Trata-se, portanto, de uma possibilidade de troca e construção simultânea entre as partes, que acaba por beneficiar a sociedade. Essas articulações configuram práticas educativas indiretas, na medida em que incidem sobre as condições objetivas de formação dos sujeitos, ampliando o acesso a direitos e fortalecendo uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento omnilateral (Saviani, 2007; Freire, 2011).

Também compõem esta rede externa a conexão com os psicólogos de outros IFs, como pode ser observado na fala de E2:

E a nível de estado a gente não tem feito movimentos, mas a nível nacional, sim. A nível nacional há o movimento dos psicólogos dos institutos, de se reunirem bianualmente para falarmos das nossas práticas, para construirmos instrumentos, para mostrarmos o nosso universo. Então, nós estamos organizando agora já para o final do ano, o sexto encontro nacional dos psicólogos dos institutos federais de educação. Isso tudo através do voluntariado, através dessa criação de rede que a gente diz. Para que a gente possa se ver, se analisar, criar perspectivas, conhecer as ações dos demais. Então eu faço esse movimento micro no espaço do campus, que é um campus pequeno. [O campus] não tem 1000 alunos, contando ensino médio e superior, mas participo dessa rede a nível nacional da qual a gente dialoga (E2).

Esse contato amplo com outros profissionais, que estão em diferentes partes do país sob uma mesma proposta de educação, se configura como uma oportunidade para conhecer e analisar práticas e estratégias, fortalecendo assim as potencialidades de ação em cada campus. Em um trabalho tão pautado por embates e resistências, um espaço de troca como este é de extrema relevância para o desenvolvimento contínuo de uma atuação reflexiva e contextualizada.

Esses espaços coletivos de troca podem ser compreendidos como dispositivos de formação continuada e de proteção à saúde do trabalhador, ao possibilitarem elaboração coletiva das tensões e reconhecimento do trabalho realizado (Bock, 2000). Aspectos estes de suma importância, principalmente em relação aos pontos a seguir, quais abordam os desafios da atuação educativa do psicólogo escolar.

Em síntese, o Macroeixos 4 evidencia que a atuação do psicólogo escolar na EPT se amplia para além do espaço institucional, constituindo-se de forma indissociável à articulação com redes externas de saúde, proteção social, garantia de direitos e formação continuada. Os dados revelam que o trabalho em rede se configura como uma prática educativa de caráter sistêmico e político, orientada pela

defesa da vida, pelo acesso a políticas públicas e pela corresponsabilização entre diferentes serviços e atores sociais. Ao mesmo tempo, as entrevistas explicitam os limites e contradições dessa articulação, marcadas por fragilidades dos serviços públicos, barreiras nos fluxos de atendimento e sobrecarga dos profissionais, exigindo do psicólogo posicionamentos éticos e decisões pautadas na redução de danos e na proteção dos estudantes. Nesse cenário, a atuação em rede não se apresenta como uma dimensão complementar, mas como condição necessária para sustentar práticas educativas comprometidas com a formação integral e com as finalidades sociais da educação. É justamente a partir dessas tensões, limites e exigências ético-políticas que se tornam visíveis os desafios estruturais da atuação do psicólogo escolar na EPT, os quais serão aprofundados no Macroeixo 5, dedicado à análise dos principais desafios que atravessam o trabalho educativo desses profissionais.

7.5 MACROEIXO 5: Desafios da Atuação Educativa

Os desafios da atuação educativa do psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se configuram como uma dimensão isolada ou posterior às práticas analisadas, mas atravessam, de forma transversal, todos os macroeixos anteriormente apresentados. Ao longo da análise, tensões institucionais, contradições estruturais, limites materiais e exigências ético-políticas emergiram de maneira recorrente, incidindo diretamente sobre a formação, o cotidiano das práticas, a atuação coletiva e a articulação em rede. Nesse sentido, o Macroeixo 5 não introduz um novo campo de atuação, mas aprofunda analiticamente os desafios que constituem o próprio exercício profissional do psicólogo na EPT. Ao reunir categorias como tensões institucionais, impactos de situações de crise, entre elas a pandemia, e a construção da identidade e do sentido da prática, este macroeixo busca conferir densidade interpretativa às condições concretas em que as práticas educativas se realizam, evidenciando que os desafios não apenas limitam, mas também tensionam, reconfiguram e produzem modos singulares de atuação profissional.

Os quatro macroeixos anteriores se dedicaram a falar sobre a atuação do psicólogo em relação às práticas educativas. Em diferentes momentos, foram

citados pontos de tensão e contradição que envolvem estas práticas e requerem uma postura crítica do profissional de psicologia. O Macroeixo 5 constitui-se como um espaço analítico dedicado a aprofundar os desafios que atravessam o cotidiano de trabalho dos psicólogos escolares, conferindo-lhes o devido peso no conjunto da análise. Portanto, neste macroeixo, serão reunidas categorias que abordam os seguintes elementos: tensões institucionais, impactos da pandemia e outras situações de crise e identidade e sentido da prática. Essas questões constituem e tensionam as práticas educativas citadas anteriormente, conferindo profundidade ao contexto do qual se materializam.

Como já abordado ao longo do texto, há desafios cotidianos que exigem manejo e persistência dos psicólogos escolares. Esses enfrentamentos demonstram um trabalho contínuo de construção de práticas e consciência sobre o trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar e seu espaço neste ambiente, mas, segundo E5, perpassa também pela percepção individual e postura de cada profissional:

[...] Então, são esses campos de tensões. A gente não tem um lugar tão próximo diante do ensino, apesar da assistência estudantil fazer essa interlocução, apesar de eu estar nos conselhos de classe, encaminhar para psicologia ou para saúde ou para assistência estudantil, mas tem resistências. E aí os motivos são, acho que incalculáveis. Eu, em si, não entendo que seja alguma questão em relação à psicologia, entendo que sejam outras questões, até porque não é só a psicologia. Entendo que sejam outras questões que ultrapassam a nossa condição para lidar, são pessoas que em outras situações vão fazer também (E5).

“Tem dificuldades? Sim. Ontem conversávamos sobre essas resistências. Não é uma liberação geral, tem dificuldades, mas eles conseguem” [sobre atividades em sala de aula] (E5).

As falas demonstram os desafios enfrentados para acessar o espaço da sala de aula e se utilizar dele para a construção de práticas educativas que extrapolam a figura do professor. É essencial, portanto, reafirmar a postura de enfrentamento destes profissionais, alinhados com a concepção de formação humana omnilateral (Ramos, 2008), em que o processo formativo integra todas as dimensões da vida que estruturam a prática social. O espaço da sala de aula é também parte deste campo de atuação do psicólogo e demais atores, ao colaborar com uma formação integral e, conseqüentemente, no processo de humanização do trabalho.

A amplitude do espaço de atuação é reiterada na fala de E3, quando coloca a importância do pertencimento à instituição e do estabelecimento deste espaço ampliado de atuação do psicólogo:

Então, por mais que não seja do perfil, que não goste, eu vejo como um pré-requisito bem importante para o psicólogo ser visto, ser humanizado e pertencer, ter esse sentimento de pertencimento à instituição. Por quê? Quando entra um professor numa escola, é o território dele. Historicamente esse território pertence a ele, se constituiu para ele. Então ele é automaticamente acolhido, seja na prática profissional: “Ó, professora, a senhora vai ter 15 horas aula, tal, tal horário, vai em tal turma, né?”... “A escola é território do professor e do aluno. Os psicólogos são seres... não invasores, mas são seres novos nesse ambiente. Então, esse espaço de construção de trabalho é constante, né? E depende muito do profissional. Se tu tem um profissional que você tranca no setor e não circula, isso compromete bastante o fazer profissional dele, né? Isso pelo menos são observações que eu faço e que boa parte dos colegas apontam ao longo dessa nossa caminhada na psicologia escolar (E3).

Esse excerto testemunha sobre a importância do perfil e postura profissional, em que é fundamental uma atitude ativa e dinâmica do psicólogo escolar. Nesse lugar de constante construção e resistência em que se consolida a psicologia histórico-crítica, um perfil fechado, restrito ao espaço do setor e pouco disponível à troca mostra-se incompatível com uma prática que se propõe a compreender e intervir na realidade escolar em sua totalidade.

Ao contrário, como destaca Antunes (2008), a atuação do psicólogo demanda envolvimento direto com as questões concretas da educação e da prática pedagógica, reconhecendo-se como parte desse contexto e socializando seus saberes no trabalho interdisciplinar. Assim, a circulação no espaço escolar, o pertencimento institucional e a construção coletiva das ações configuram-se como condições fundamentais para uma prática coerente com a formação humana integral e com o processo de humanização.

A próxima fala compõe uma resposta sobre a atuação do servidor nos núcleos e no acompanhamento de estudantes com deficiência, em que a sobrecarga de trabalho e cobrança surgem como pontos importantes da fala do participante:

Tenho a participação, acompanho alguns alunos, deveria acompanhar muito mais, mas eu não tenho condições. Essa questão do tempo é bem difícil, porque nessa fase que tá agora eu fico com as situações de gravidade, então, se não é uma gravidade e o NAPNE tá acompanhando, ok. E se o SAP tá acompanhando, ok, faz o suporte, mas tem, por exemplo, eu já fiz parte do NUGEDIS (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual) [no campus anterior -

ocultado], participei da Constituição, em todo o percurso do NUGEDIS, até eu sair do campus. Aqui eu fiz parte do NUGEDIS por pouco tempo, foi difícil de eu conseguir contribuir, acabei saindo. No campus onde trabalho atualmente [ocultado] tem um núcleo de Arte e Cultura, eu não faço parte, mas me sinto apoiadora porque tem muitos alunos ali, eles lidam muito com as emoções e o coordenador do núcleo, ele é muito sensível. Então eu não trabalho no núcleo, mas eu trabalho muito com o coordenador, porque muitos alunos que se desorganizam, que têm sofrimento, ele acolhe, aí a gente conversa, e às vezes nem chego nos alunos, ele vai fazendo o trabalho dele. Então essas articulações que são invisíveis, com os núcleos, elas são mais fáceis para mim do que estar lá, com uma bandeira, pela questão do tempo (E5).

A fala de E5 revela, além da sobrecarga de trabalho, a impossibilidade de atuação simultânea do psicólogo em todos os espaços da instituição. Se trata de uma contradição recorrente na psicologia escolar crítica: a ampliação do escopo de atuação sem a correspondente ampliação das condições materiais de trabalho. Tal cenário tensiona o fazer profissional e pode conduzir à responsabilização individual do psicólogo por limites que são, na realidade, institucionais e estruturais (De Souza *et al.*, 2014).

No mesmo sentido, a fala de E4 testemunha em relação à sobrecarga e o atravessamento de questões cotidianas que interrompem o planejamento prévio de trabalho: “Não sei o que mais... eu faço tanta coisa que no final das contas parece... por isso que eu te digo: a gente faz tanto diferente do que a gente gostaria de fazer, que às vezes se perde um pouco, sabe?” (E4).

Esse cenário requer atenção em razão do risco de se investir o tempo no ‘enxugar gelo’ em detrimento de ações estratégicas de maior relevância para a instituição. Ações estas que de fato possuem capacidade de causar impactos significativos na instituição como um todo.

Nesse sentido, fortalece-se a compreensão de que a atuação profissional se constitui em um processo permanente de desenvolvimento, tanto no que se refere às práticas quanto à própria visão que o psicólogo constrói sobre o seu trabalho. Essa perspectiva permite reconhecer a atuação como dinâmica e historicamente situada, exigindo constante reflexão e reelaboração diante das demandas que emergem no contexto educacional.

Outro desafio a ser enfatizado envolve as situações de crise que se apresentam no cotidiano e exigem atuação focalizada. Para além das situações envolvendo casos específicos de adoecimento em saúde mental, as quais exigem

ação rápida, há acontecimentos que adentram a rotina escolar e exigem intervenções. Os relatos apontaram para duas situações recentes que demandaram atuação: a pandemia por Covid-19 (2020-2022) e ocorrências climáticas envolvendo chuvas e inundações no ano de 2024.

Os relatos evidenciam a responsabilidade que recai sobre os profissionais envolvidos diante de situações novas e inesperadas, as quais demandam mudanças nas práticas e adaptações na rotina, a fim de atender às necessidades imediatas:

[...] Na sequência veio a pandemia [...]. A gente fez um grupo, a pedido da reitora, um grupo dos psicólogos. Enquanto psicólogos a gente se propôs, dentro de um GT com outras pessoas além da psicologia, a fazer escutas de todas as unidades online e encaminhamentos. Então durante a pandemia foi trabalhado assim. Fazia-se grupos, tinha conselho de classe, eu ia fazer do meu campus. Fazia-se grupos com turmas junto com alguém do SAP, coordenador de curso, quando as coisas estavam muito difíceis. Atendimento familiar online, essas coisas do presencial se adaptou e nós fizemos (E5).

Claro que, como eu digo assim, 2020-2021, os psicólogos foram chamados muito para trabalhar, porque eram muitas mudanças acontecendo. Então, disparou assim... como eu disse, 2021, que ainda era online, fomos nós, os psicólogos, a abrir o calendário letivo. A fala principal daquele ano foi feita por nós, psicólogos, para ter a dimensão do quanto a psicologia foi chamada naquele período. A gente abraçou muita coisa e viu que não dava conta, né? Por que muita coisa? Porque se eu pensar que o IFFAR hoje tem 11 campus, não tem um psicólogo em cada campus. Então, a gente também tentou oferecer para quem precisasse ajuda, os psicólogos. E isso nos deu um cansaço físico, mental e tudo mais. A gente precisou voltar e entender que a gente tem uma atuação no campus, que é o nosso espaço, nossa interação é campus, não é ajudar o campus do lado, mesmo que seja a 50 ou 80 km, porque nós não damos conta deles, né? Então, fizemos isso (E2).

As falas explicitam como a atuação do psicólogo escolar é tensionada por demandas que extrapolam o escopo previamente planejado. As situações de crise relatadas pelos participantes podem ser compreendidas como expressões das contradições sociais que atravessam a escola, intensificando processos de sofrimento e revelando limites estruturais das políticas públicas, conforme aponta Meira (2000).

Os relatos mostram o psicólogo escolar sendo altamente demandado e responsabilizado nos contextos de crise, de forma a extrapolar os limites de seu trabalho. Esse cenário revela uma lógica de responsabilização individual que encobre determinações institucionais e sociais mais amplas (Meira, 2003).

Para além das demandas impostas aos profissionais pela pandemia, o retorno à presencialidade também foi explicitado como um momento de elevada exigência no que tange à nova realidade:

Quando eu voltei, foi o caos, porque o setor de saúde tava cuidando da questão física, que era alta demanda de protocolos e ações, que aí a equipe já ficou fragilizada. O pedagógico estava fragilizado e as questões de saúde mental para eles estava neles, em todos, e aí foi um trabalho muito solitário e difícil, com muito incêndio, porque as demandas eram incansáveis. E nós passamos por processos seletivos simplificados, sorteio. Então, o que começou a acontecer? Muitos alunos que tinham quadros, por exemplo, de esquizofrenia não tratada, entraram no processo, não conseguiam ir para aula e ficavam com diversos sintomas pelo corredor, e isso deu muito trabalho. Muitos alunos com quadros graves, não tratados, estavam se cortando pelo campus, nas moradias, então essa busca de aluno, onde está o aluno? Sair do campus, buscar aluno, foi um trabalho muito, muito intenso. Foi um ano desorganizador para todo mundo, não só um ano, porque foi uma sequência de anos. Fora a questão de que eles não tiveram conhecimento, ou tiveram pouco conhecimento por dois anos, acadêmico, e aí eles se depararam com uma estrutura... que adaptou no primeiro semestre, e depois disse: 'Ah, tá bom, não é mais assim'. Porque estava todo mundo adoecido. É assim que eu vejo e é assim que eu falo lá, eu acho que hoje a gente tá tendo um pouco mais de espaço, um pouco mais de sanidade, talvez, porque no ano passado também teve as chuvas e nós tivemos muitos alunos afetados. Alguns simplesmente porque foram para casa, estavam adaptados, e aí ficaram um mês em casa e desadaptaram, mas desadaptaram de ficar até o final do ano sem conseguir ficar na aula. Então, são muitos, muitos desafios nesses últimos anos (E5).

Neste trecho final da fala, E5 expõe o adoecimento coletivo provocado pela situação de crise, se mostrando transversal a estudantes e servidores. Tal realidade afeta o ambiente escolar, mas é importante ressaltar que o extrapola, sendo a escola um espaço de manifestação de situações presentes no contexto social mais amplo, inclusive global, em se tratando da pandemia por Covid-19. Portanto, é fundamental que o adoecimento relatado seja compreendido como resultado de processos sociais que se intensificam em contextos de crise, reafirmando a perspectiva histórico-crítica frente à lógica individualizante (Antunes, 2011) e patologizante.

O relato sobre as chuvas no ano de 2024 demonstra que não se tratam de situações isoladas, a escola é recorrentemente convocada a agir frente às situações de crise. Cabe pontuar que essas dinâmicas implicam rupturas nas ações previamente planejadas e estruturadas, em razão das excepcionalidades vivenciadas, e demandam, posteriormente, novas formas de fazer e interpretar as

situações. Isso em razão dos impactos que perduram na vida individual e coletiva e se manifestam na escola.

A escola é atravessada por contradições (Charlot, 2013), tensões e conflitos que refletem as desigualdades sociais e as expectativas socialmente construídas sobre seu papel. Esta realidade exige dos profissionais a constante busca por coerência e mediação em um contexto marcado por múltiplas disputas e pressões.

A fala de E2 retrata que, apesar dos avanços construídos no cotidiano institucional e dos esforços de sensibilização já realizados, ainda persistem concepções ultrapassadas sobre a figura do psicólogo escolar, sob um viés clínico e individualizante:

Nós tentamos e mostramos que o nosso espaço é para além de um sujeito. São todos os sujeitos, são todas as interações. Acredito que ajudou, mas não mudou ainda a concepção de que: 'tá aqui, o aluno é teu, resolve o problema.', 'O aluno não está se comportando, é você que resolve.' (se referindo ao profissional de psicologia), "le tá com questões emocionais, chama ele para conversar." - A gente ouve constantemente - [Professores]: 'A gente vê que ele tá chorando, tu não pode conversar com ele?' [Profissional de Psicologia]: 'Ótimo, a gente faz isso, esse é o nosso papel. Mas professor... se ele tá chorando na sua frente, a sua função de fazer acolhimento...' Daí faz todo esse processo de sensibilização, que acaba acontecendo (E2).

Concomitantemente, o participante em questão demonstra naturalidade e revela já ter consolidadas formas de lidar com situações como essa, buscando promover mudanças institucionais e processos de sensibilização junto aos atores envolvidos. Ao mesmo tempo que se percebe a naturalidade na intervenção do psicólogo, o trecho final revela certo desgaste decorrente da recorrência dessas situações, que exigem repetição das mesmas falas e posturas profissionais.

Além destes desafios que foram destacados, é importante chamar atenção para outra questão relevante: a carência de organização entre os psicólogos do IFFar. A fala de E2 suscita reflexões sobre os impactos que esse distanciamento pode ocasionar, inclusive nas práticas e bem-estar dos profissionais:

Gosto muito, e uma das minhas opções - talvez de vida - é trabalhar em rede, né? E isso voltando lá para 2009, 2010, 2011, quando da chegada de vários servidores, psicólogos, a gente já fez o movimento de fazermos reuniões, encontros pré-estabelecidos para discutir qual o nosso papel, qual seria a nossa prática. E eu acho que isso foi muito bom, porque ali a gente conseguiu se reconhecer e fazer certas ações, o que foi perdido. Estamos tentando agora nesse ano retomar um pouquinho isso. Não está sendo fácil, porque hoje eu entendo que há uma demanda muito grande nos campus, o pessoal

se envolve e não consegue tempo para isso. No nosso instituto, nós não temos um profissional psicólogo que pudesse ser o psicólogo sistêmico ou pudesse orientar. Até o ano passado nós tínhamos um professor que orientava a ação dos psicólogos nos campus, o trabalho. Então esse é um problema. A gente tem retomado um pouquinho isso, mas tá difícil a questão de atritos de horários, de espaços de escuta e de fala que acabam nem sempre acontecendo (E2).

Ao final da fala, evidencia-se a rotina de trabalho como uma barreira concreta, marcada pela sobrecarga de demandas que limita a existência de tempos institucionais de pausa para o diálogo entre os psicólogos escolares da instituição. Essa realidade se mostra preocupante, sobretudo diante da compreensão da relevância desses espaços de discussão e troca como fundamentais para a construção de um trabalho qualificado e coeso.

Assim como os espaços de acolhimento atuam na validação das experiências e do sofrimento vivenciado, momentos de articulação como este podem ser compreendidos como dispositivos de proteção e desenvolvimento frente a uma rotina de trabalho intensa e desafiadora. Tais condições podem incidir diretamente sobre as práticas profissionais e sobre a saúde dos trabalhadores. Portanto, compreende-se que a existência destes espaços possa auxiliar no fortalecimento dos profissionais, possibilitando compartilhamento de práticas e vivências.

Nesse sentido, os desafios compõem a rotina de trabalho dos psicólogos escolares, exigindo gerenciamento constante de conflitos e reafirmações teórico-práticas ancoradas na psicologia histórico-crítica. A segurança conceitual configura-se como ferramenta primordial para que o trabalho do psicólogo se mantenha alinhado aos objetivos de uma educação libertadora, ao mesmo tempo em que lhe confere sustentação profissional para os enfrentamentos cotidianos.

A fala a seguir explicita uma constante presente no trabalho dos psicólogos entrevistados: o paralelo entre as dificuldades encontradas e as estratégias construídas para lidar com elas, caracterizando um exercício contínuo de avaliação e planejamento das práticas.

[...] A gente não tem muita possibilidade de entrar em sala e de trabalhar com isso [temáticas da EPT], mas nas intervenções que a gente faz, seja pelos núcleos... a gente sempre tenta trabalhar essa questão da concepção do cidadão como um todo, que ele vai sair da escola, ele vai ir para um ensino superior ou ele vai ir pro trabalho e ele vai sempre estar com pessoas e vai estar tendo que interagir e como interagir, essas questões de preconceito, enfim... A gente trabalha um pouco nesse sentido (E4).

Se percebe a busca constante por formas de trabalhar as questões identificadas como importantes no contexto escolar, associadas à segurança em relação ao papel dos Institutos Federais e sua concepção de educação. A fala a seguir foi selecionada para encerrar a discussão em razão de sua firmeza quanto à compreensão da formação integral e do papel do psicólogo no IFFar:

O que nos diferencia das redes Senar e Senac é justamente a proposta de uma formação integral de sujeito. Então entendo que todos os trabalhos, ações, intervenções, não-intervenções... porque às vezes a resistência também é uma intervenção. Eu penso nessa formação integral e tento pensar nessa formação integral articulada, que eu acho que é um outro elemento, que passa por essa rede. Pensar e executar. Então por exemplo, quando eu cheguei no outro campus, eu fazia parte do núcleo pedagógico integrado, nesse campus eu cheguei e não me colocaram, aí eu fui lá e pedi. Fui no pedagógico, que eu tinha um vínculo maior, que eles tinham uma abertura maior, e disse “olha, eu acho que é um lugar pra eu estar, porque aí alcança todos os cursos, tem uns desenhos, algumas possíveis intervenções com os coordenadores”. Acho que essa criação de espaço para estar nesses lugares e acompanhar as diferentes áreas no campus também está dentro dessa tentativa de alcançar a proposta da instituição (E5).

A análise das entrevistas possibilitou identificar categorias que expressam a complexidade do trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares na EPT. A partir das categorias, se adotou um agrupamento em macro eixos analíticos, com o intuito de representar diferentes dimensões das práticas educativas desenvolvidas, incluindo os desafios que a compõem. Cabe ressaltar que esta organização se propôs a identificar e sistematizar as práticas dentro das múltiplas relações que a consolidam, intentando uma forma didática de compreender separadamente um trabalho que ocorre de forma imbricada.

Em síntese, o Macroeixo 5 revela que os desafios enfrentados pelos psicólogos escolares na EPT não se apresentam como obstáculos pontuais, mas como elementos estruturantes do próprio fazer profissional, atravessando a formação, o cotidiano das práticas, a atuação coletiva e a articulação em rede. Os dados evidenciam que tensões institucionais, sobrecarga de trabalho, fragilidades das políticas públicas, impactos de situações de crise e a constante necessidade de afirmação do papel profissional compõem um cenário no qual a atuação educativa exige posicionamento ético, reflexão crítica e permanente negociação institucional. Ao mesmo tempo, as entrevistas mostram que esses desafios mobilizam estratégias

de resistência, reinvenção e construção coletiva, sustentadas por uma compreensão ampliada de educação, cuidado e formação integral. É a partir desse conjunto de limites e possibilidades, revelados ao longo da análise, que se evidencia a necessidade de instrumentos que sistematizem, orientem e fortaleçam a atuação do psicólogo na EPT. Nesse sentido, a proposição do produto educacional emerge como desdobramento direto dos dados analisados, buscando responder às lacunas identificadas, contribuir para a clareza institucional sobre o papel da psicologia e potencializar práticas educativas mais coerentes com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional (PE) é uma construção necessária em programas de mestrado profissional, de forma a ser desenvolvido e aplicado pelo mestrando, em condições reais de espaços de ensino - em formato artesanal ou protótipo. Entre as diferentes formas possíveis para um produto educacional, incluem-se aplicativos computacionais, jogos, materiais audiovisuais, exposição, equipamentos, sequências didáticas, etc. (Brasil, 2019). O desenvolvimento do PE é imperativo e sua concepção inicia junto com o curso de mestrado, tendo como alicerce os estudos ao longo da formação.

Há uma profunda vinculação entre o processo de desenvolvimento do produto educacional e da pesquisa, sendo um resultado do outro. O PE é a materialização da própria pesquisa do mestrando (Pinheiro e Aires, 2023). O produto elaborado reflete as particularidades das etapas vivenciadas ao longo da pesquisa. Portanto, a partir do desenvolvimento da presente pesquisa foi elaborado um PE com a intenção de atender às principais demandas identificadas pelo estudo.

As construções teóricas e os achados desta pesquisa, ao evidenciarem que as práticas educativas do psicólogo escolar na EPT se constroem no cotidiano institucional, nas relações estabelecidas e nas demandas que emergem desses espaços, orientaram a elaboração do produto educacional. As análises desenvolvidas, organizadas a partir dos macroeixos, revelaram a necessidade de sistematizar e compartilhar essas experiências, de modo a dar visibilidade ao trabalho realizado e contribuir para o fortalecimento do campo. Assim, o produto educacional constitui-se como um desdobramento da pesquisa, ao reunir as principais evidências e reflexões produzidas ao longo do estudo, buscando contribuir para processos de formação, reflexão crítica e qualificação das práticas educativas na EPT.

Com base no problema de pesquisa “quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT?”, entende-se que o compartilhamento de informações e reflexão crítica sobre essas práticas e o trabalho do psicólogo escolar cumprem com o objetivo de responder a essa questão. Tendo como público alvo psicólogos, estudantes de psicologia e, prioritariamente, psicólogos atuantes na EPT, o produto elaborado caracteriza-se por ser uma

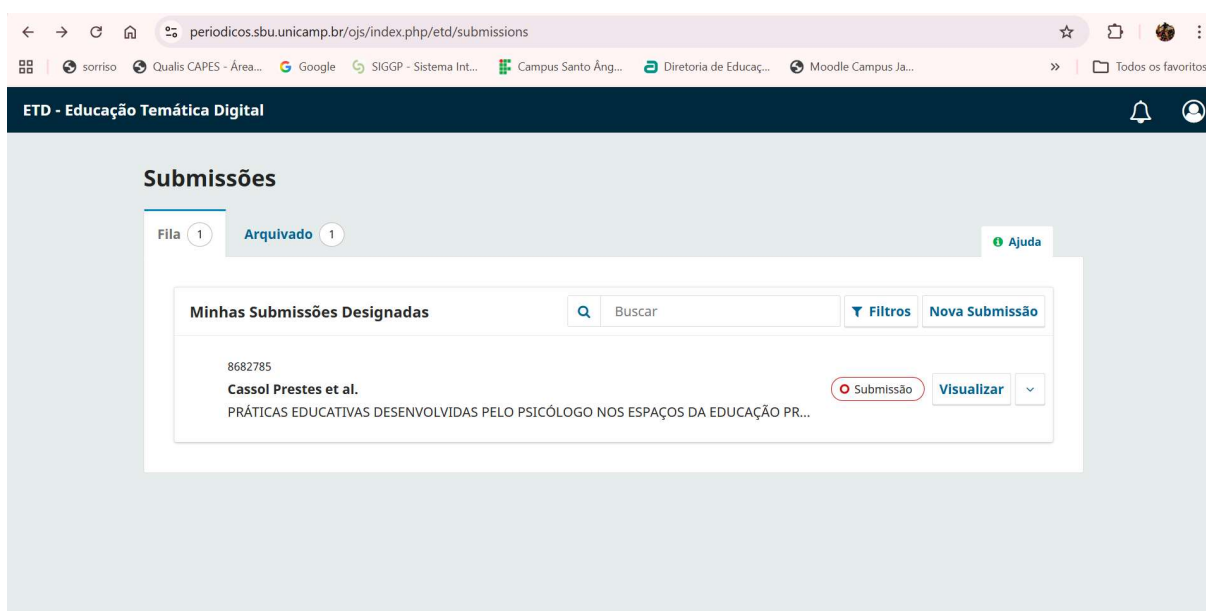
material textual, do tipo artigo, intitulado: “Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da educação profissional e tecnológica (EPT)”.

O produto se consolida como um material didático, organizado de forma a contextualizar a psicologia enquanto profissão, sua história, áreas de atuação, diferenças entre psicologia clínica e escolar, o papel do psicólogo na EPT e a abordagem das práticas educativas desenvolvidas por este profissional. Simultaneamente, o material busca promover reflexões críticas sobre as práticas do profissional de psicologia nos espaços da EPT.

Conforme Pinheiro e Aires (2023, p. 12154), “é essencial que haja transferência de conhecimento para a sociedade por meio do desenvolvimento, aplicação e disponibilização de produtos educacionais”. Entende-se que tal artigo será capaz de cumprir seu papel ao compartilhar conhecimento acessível com a sociedade, sendo resultado de trabalho e formação coletiva, possíveis em razão da educação pública, especialmente da educação profissional e tecnológica.

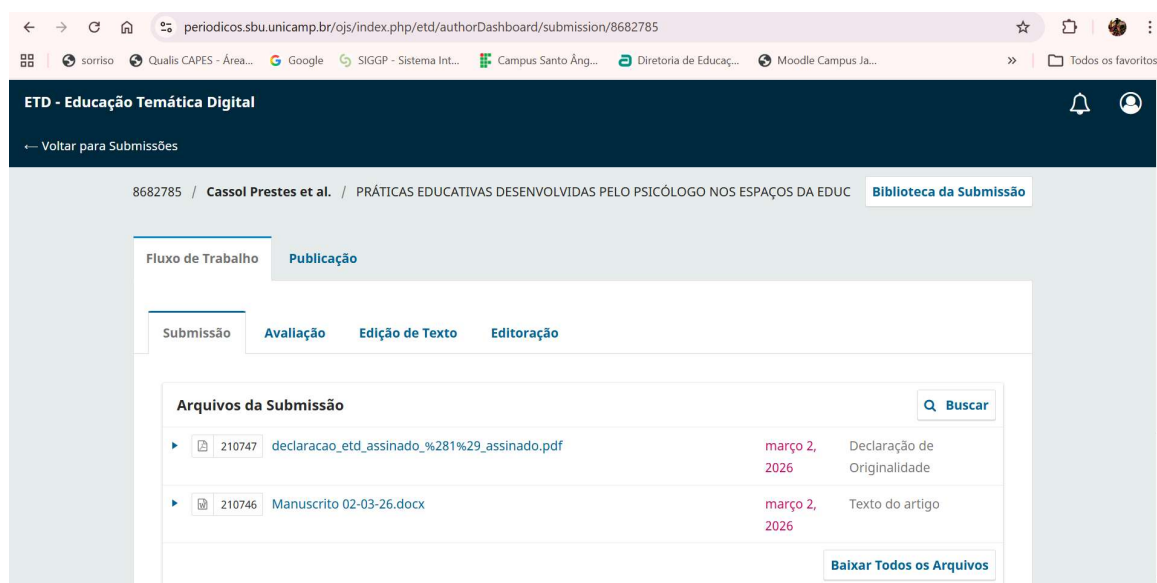
O artigo foi submetido à Revista Educação Temática Digital (ETD), em 02 de março de 2026, conforme imagens a seguir:

Figura 1 - Comprovante de submissão do artigo à revista ETD



Fonte: imagem do portal de submissão da revista ETD, encaminhada por e-mail pela orientadora da pesquisa (2026).

Figura 2 - Comprovante de arquivos enviados à submissão na revista ETD

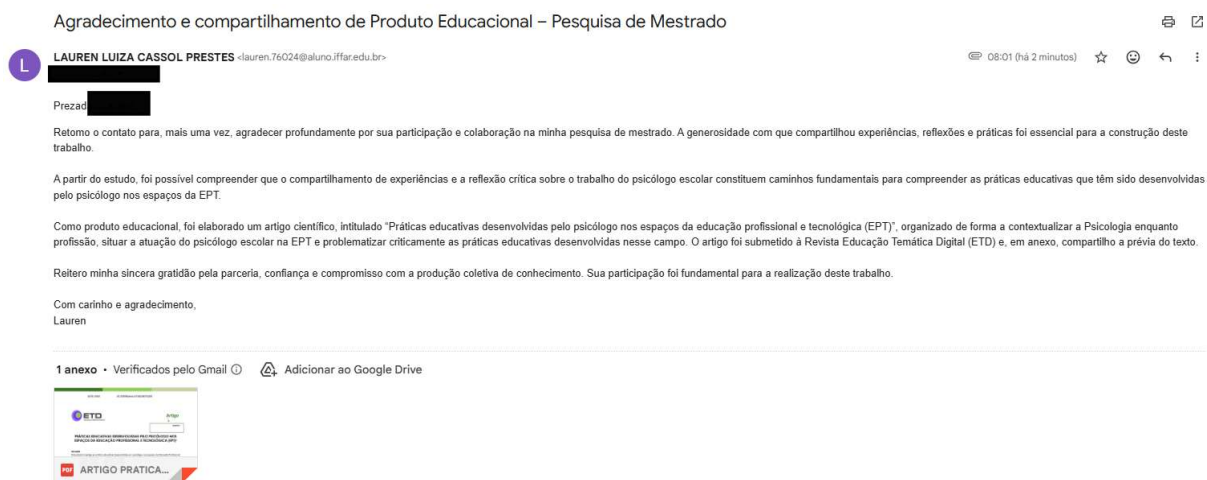


Fonte: imagem do portal de submissão da revista ETD, encaminhada por e-mail pela orientadora da pesquisa (2026).

A Revista ETD - Educação Temática Digital (ISSN 1676-2592), possui classificação *Qualis* CAPES A1. Trata-se de um periódico científico de caráter multidisciplinar, com publicação contínua, sob responsabilidade da Faculdade de Educação da Unicamp. A ETD adota um sistema de avaliação em que as submissões são inicialmente submetidas a uma análise preliminar pelo Comitê Editorial (*desk review*), com o objetivo de verificar sua adequação às normas e ao escopo da revista. Conforme o resultado dessa triagem, os textos podem ser encaminhados para avaliação por pareceristas *ad hoc*, em regime de duplo-cego, assegurando rigor e imparcialidade ao julgamento científico.

Após a submissão do artigo à revista, o produto educacional foi enviado aos participantes da pesquisa, com o intuito de efetivar a devolutiva dos dados produzidos. O envio foi realizado através do e-mail institucional dos participantes, junto de breve texto de agradecimento pela participação e viabilização do estudo. Além do compromisso ético implicado, este procedimento garante que o produto educacional elaborado alcance seu público-alvo prioritário.

Figura 3 - E-mail enviado em 03/03/2026 aos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos ao longo da pesquisa evidenciam que as práticas educativas desenvolvidas pelos psicólogos escolares na Educação Profissional e Tecnológica se constituem de forma contextualizada, engajada e atravessada por um movimento contínuo de reflexão crítica sobre o próprio fazer profissional. As narrativas analisadas revelam profissionais comprometidos com a formação integral dos estudantes e com a construção de respostas educativas às demandas concretas que emergem no cotidiano institucional. Embora organizadas em categorias e macroeixos analíticos para fins de compreensão e sistematização, tais práticas não se apresentam de maneira fragmentada, mas como um conjunto integrado e relacional, que expressa a complexidade do trabalho do psicólogo escolar na EPT, realizado na articulação entre sujeitos, instituições e políticas públicas (Zabala, 1998).

O Macro eixo 1 demonstrou que a formação e a constituição da atuação profissional configuram-se como elementos estruturantes das práticas educativas. Os dados revelaram psicólogos com formação inicial predominantemente clínica, ausência de especialização específica em Psicologia Escolar e trajetórias que exigiram a construção da identidade profissional no interior dos Institutos Federais. Essa condição não se mostrou como um limite meramente individual, mas como expressão de processos históricos da formação em Psicologia no Brasil e da ausência de diretrizes institucionais claras para a atuação do psicólogo na EPT. Tais aspectos conformam o pano de fundo a partir do qual as práticas educativas se organizam, delimitando possibilidades, exigindo reposicionamentos éticos e mobilizando estratégias de reinvenção profissional.

No Macro eixo 2, os resultados evidenciaram que as práticas educativas cotidianas do psicólogo escolar se materializam, sobretudo, por meio do acolhimento, da escuta qualificada, da articulação com famílias, da interlocução com docentes e da participação em espaços pedagógicos institucionais. Essas práticas, longe de se restringirem a respostas pontuais ou a um modelo clínico-individualizante, assumem um caráter educativo, institucional e formativo, ao possibilitarem leituras ampliadas das dinâmicas escolares, o enfrentamento de processos de patologização e a construção de ambientes mais acolhedores e democráticos. Os dados também revelaram que tais práticas se desenvolvem em

condições marcadas por sobrecarga, fragilidade das redes externas e tensões institucionais, exigindo do psicólogo constante negociação e tomada de decisão ética.

O Macroeixos 3 revelou que a atuação em grupos, núcleos e projetos institucionais constitui uma das expressões mais potentes da prática educativa do psicólogo na EPT. Os resultados indicaram que esses espaços favorecem práticas coletivas, interdisciplinares e preventivas, contribuindo para processos de inclusão, permanência e êxito escolar. A participação em núcleos institucionais, projetos de ensino, extensão e ações multiprofissionais mostrou-se estratégica para ampliar o alcance das intervenções, reduzir resistências e legitimar a atuação psicológica no interior da instituição. Ao mesmo tempo, os dados apontaram que tais práticas dependem de articulações internas consistentes e de condições institucionais que sustentem o trabalho coletivo.

No Macroeixos 4, a pesquisa evidenciou que a atuação do psicólogo escolar na EPT se estende para além dos limites da instituição, constituindo-se em articulação com redes externas de saúde, assistência social, proteção de direitos e espaços de formação continuada. Os dados revelaram que o trabalho em rede assume um caráter educativo, político e sistêmico, orientado pela defesa da vida, pelo acesso a políticas públicas e pela corresponsabilização entre diferentes atores sociais. Ao mesmo tempo, emergiram limites estruturais dessas articulações, como fragilidades dos serviços públicos, barreiras nos fluxos de atendimento e sobrecarga dos profissionais, que tensionam a prática e exigem decisões pautadas na redução de danos e na proteção dos estudantes.

Por fim, o Macroeixos 5 demonstrou que os desafios da atuação educativa não constituem uma dimensão separada da prática, mas atravessam transversalmente todos os macroeixos anteriores. Os dados revelaram tensões institucionais persistentes, impactos de situações de crise (como a pandemia e eventos climáticos extremos), sobrecarga de trabalho, fragilidade de espaços de articulação entre os próprios psicólogos e a constante necessidade de afirmação do papel profissional. Esses desafios, longe de paralisarem a atuação, mobilizam estratégias de resistência, reflexão crítica e construção coletiva, reafirmando a prática do psicólogo escolar como práxis, entendida como ação reflexiva e transformadora.

O objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em investigar quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da Educação

Profissional e Tecnológica, foi alcançado ao evidenciar que tais práticas se constituem como ações educativas, institucionais e coletivas, articuladas às condições históricas de formação profissional, às demandas do contexto escolar e às especificidades da EPT. Os resultados demonstram que o psicólogo escolar atua por meio do acolhimento, da escuta qualificada, da interlocução com docentes e famílias, da participação em espaços pedagógicos e da inserção em grupos, núcleos e projetos institucionais, desenvolvendo práticas que contribuem para a construção de ambientes mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a permanência e o êxito dos estudantes.

Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa reforçam a importância da Psicologia Escolar no âmbito da EPT, ao evidenciarem sua atuação como elemento constitutivo dos processos educativos. Apesar da crescente inserção e da expressividade da Psicologia Escolar neste campo, ainda são incipientes os estudos que se dedicam a compreender, de forma sistematizada, suas práticas e especificidades nesse contexto. Tal lacuna evidencia a relevância do presente estudo e aponta para a necessidade de investimento em mais pesquisas sobre a temática.

Conclui-se que as práticas educativas do psicólogo na EPT não se reduzem a intervenções pontuais ou a um modelo clínico-individualizante, mas se configuram como uma práxis ética, reflexiva e transformadora, atravessada por desafios institucionais, sobrecarga de trabalho e fragilidades das redes de apoio. Ainda assim, tais desafios mobilizam processos de reinvenção profissional, articulação em rede e construção coletiva, reafirmando o papel do psicólogo escolar como agente educativo fundamental na consolidação de práticas integradas e na defesa de uma formação humana integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 51-72, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (Orgs.). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casapsi Livraria e Editora Ltda, 2011. p. 9-32.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2. p. 469-475, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext. Acesso em: 09 ago. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARBOSA, Deborah Rosária; DE SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1. p. 163-173, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jQhnsj8gZLFSXRPMtCh7mc/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BASTOS, Antonio Virgílio Bitencourt. Formação em Psicologia: Cenário Contemporâneo e a Importância do Pensamento Crítico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 45, n. spe1, p. e297548, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/fns9JKc5ppghgSbrgJBhkSt/?lang=pt>. Acesso em: 22/11/2025.

BOCK, Ana Maria Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rícino; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ROCHA Marisa Lopes (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-33, 2000.

BORGES, Lilian Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional De Saúde. **Norma Operacional nº 001/2013**, de 30 de setembro de 2013. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP, e sobre os procedimentos para submissão, avaliação e acompanhamento da pesquisa e de desenvolvimento envolvendo seres humanos no Brasil. Plenário do Conselho Nacional de Saúde de 11 e 12 de Setembro de 2013. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AAs,-conselhos-e-comiss%C3%B5es/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa#resolu%C3%A7%C3%B5es-e-normativas>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional De Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AAs,-conselhos-e-comiss%C3%B5es/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa#resolu%C3%A7%C3%B5es-e-normativas>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional De Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 98, p. 44-45, 24 mai. 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AAs,-conselhos-e-comiss%C3%B5es/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa#resolu%C3%A7%C3%B5es-e-normativas>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Decreto n. 1.428, de 12 de Setembro de 1854. Aprova o regulamento provisório do Imperial Instituto dos meninos cegos. Palácio do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.874, de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Presidência da República, Brasília, DF. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14874.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidência da República, Brasília, DF. 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.119%2C%20DE%2027%20DE%20AGOSTO%20DE%201962.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20os%20cursos%20de,regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20psic%C3%B3logo.&text=Art.,de%20bacharelado%2C%20licenciado%20e%20Psic%C3%B3logo. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio-sp-997796191/%20legislacao/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profssionale-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES**. Conheça o INES. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines#:~:text=O%20governo%20imperial%20apoiou%20a,de%20ensino%20apresentada%20por%20Huet>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria de Consolidação nº 3, de 28 de setembro de 2017. Consolidação das normas sobre as redes do Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prc0003_03_10_2017ARQUIVO.html. Acesso em: 22 fev. 2026.

CASTRO, Cloves Alexandre; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 516–533, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3983. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3983>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade Contemporânea: Um trabalhador da contradição. In. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, A Politecnia e a Educação Omnilateral. Por Que Lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 10 jul. 2024.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série ideias**, v. 23, p. 25-31, 1994.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Carta Circular** de 28 de fevereiro de 2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AAAs,-conselhos-e-comiss%C3%B5es/commit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa#resolu%C3%A7%C3%B5es-e-normativas>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, n. 31, p. 46-63, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1301>. Acesso em: 13 jul. 2024.

DE SOUZA, Marilene Proença Rebello *et al.* Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975201400010011. Acesso em: 14 jul. 2024.

DIAS, Bárbara Zaida Rampa; LIMA, Ana Maria Veiga. Adolescência na contemporaneidade: Uma perspectiva dialógica. **IGT na Rede**, v. 15, n. 28, p. 4-38, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1807-25262018000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 11 fev. 2026.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; v. 324).

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 181-191, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/cv45KVLKRKJLx6r435MtrBN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MOREIRA, Ana Paula Gomes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 42-52, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Chefia de Gabinete do(a) Reitor(a). **Instrução Normativa nº 11/2020**, de 08 de setembro de 2020. Estabelece procedimentos para realização de pesquisas com dados, servidores ou estudantes do IFFarroupilha. Santa Maria: Chefia de Gabinete do(a) Reitor(a), 2020. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AAAs,-conselhos-e-comiss%C3%B5es/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa#resolu%C3%A7%C3%B5es-e-normativas>. Acesso em: 13 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução nº 071/2018**, de 2018. Estabelece a Política de Não-Violência do Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14713-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-071-2018-estabelece-a-pol%C3%ADtica-de-n%C3%A3o-viol%C3%Aancia-do-iffar>. Acesso em: 22 fev. 2026.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MACHADO, Adriana Marcondes. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001374872>. Acesso em: 07 jan. 2026.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, p. 199-211, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/b6GMzyhCtHZthBC4PkrhLNx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2026.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; DE CARVALHO, Maria Vilani Cosme. O Significado Histórico de Práticas Educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 35, p. 122-143, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo; MASIERO, André Luís. **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 14-77, 2003.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rícino; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ROCHA Marisa Lopes (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 36-70, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

METODOLOGIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/metodologia/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; Ciência Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 9-30.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica, v. 3. Curitiba: IFPR, 2014.

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

PATTO, Maria Helena Souza. Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. **Mnemosine**, v. 1, n. 0, p. 203-225, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41357>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. O Fracasso Escolar Como Objeto de Estudo. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022. p. 41-106. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PINHEIRO, Fabiana Fatima do Prado Sedelak; AIRES, João Paulo. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 8, p. 12151-12168, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1667/1116>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570967/1/PRODUTO%20EDUCACIONAL-%20LIVRO%20PARADID%20C3%81TICO.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2025.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In: Seminário promovido pela secretaria de educação do estado do Paraná. 2008. p. 1-30. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <URL oficial do periódico>. Acesso em: 2 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 125–180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SZYMANSKI, Heloisa; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TITON, Andreia Piana; ZANELLA, Andrea Vieira. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 359-368, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sybwpWm6CGsvGGrzX48mcPk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 11 - 38.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

1676-2592

10.20396/etd.v27i00.8675203



Artigo

pesquisa.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)¹

RESUMO

Este estudo investiga as práticas educativas desenvolvidas por psicólogos nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica, campo ainda pouco explorado na literatura da Psicologia Escolar. Ancorada na Psicologia Escolar Crítica e em referenciais da Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, realizada com quatro psicólogos atuantes em campi de um Instituto Federal. A produção dos dados ocorreu por meio de questionário inicial sobre percurso formativo e entrevistas semiestruturadas orientadas pelo método da entrevista reflexiva, seguidas de análise reflexiva. O estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa. A análise possibilitou a organização dos achados em cinco macroeixos: formação e constituição da atuação profissional; práticas educativas cotidianas; atuação em grupos, núcleos e projetos institucionais; articulação em rede e dimensão sistêmica; e desafios da atuação educativa. Os resultados evidenciam que as práticas se configuram como práxis ética, institucional e coletiva, tensionada por resistências, sobrecarga de trabalho e fragilidades das políticas públicas, mas também marcada por ações de acolhimento, escuta qualificada, articulação pedagógica e trabalho interdisciplinar voltadas à inclusão, permanência e êxito estudantil. Ao sistematizar tais práticas, o estudo contribui para a compreensão do papel do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica, ampliando o debate sobre sua função educativa e fortalecendo perspectivas comprometidas com a formação humana integral.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia escolar; Práticas educativas; Educação profissional e tecnológica.

EDUCATIONAL PRACTICES DEVELOPED BY PSYCHOLOGISTS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (EPT) SETTINGS

ABSTRACT

This study investigates the educational practices developed by psychologists within Professional and Technological Education (PTE), a field still underexplored in the School Psychology literature. Grounded in Critical School Psychology and theoretical frameworks of PTE, the research adopted a qualitative approach conducted with four psychologists working at campuses of a Federal Institute. Data were produced through an initial questionnaire addressing participants' educational trajectories and semi-structured interviews guided by the reflexive interview method, followed by reflexive data analysis. The study was approved by a Research Ethics

¹ Este artigo é oriundo da pesquisa de mestrado intitulada *Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT).

1676-2592

10.20396/etd.v27i00.8675203

Committee. The analysis enabled the organization of findings into five macro-axes: professional training and constitution of practice; everyday educational practices; participation in groups, institutional centers, and projects; network articulation and systemic dimension; and challenges of educational practice. The results indicate that these practices constitute an ethical, institutional, and collective praxis, shaped by institutional resistance, work overload, and weaknesses in public policies, yet also characterized by welcoming actions, qualified listening, pedagogical articulation, and interdisciplinary work aimed at inclusion, student retention, and academic success. By systematizing these practices, the study contributes to a deeper understanding of the psychologist's role in PTE, expanding the debate on its educational function and strengthening perspectives committed to comprehensive human development.

KEYWORDS (Fonte: Calibri 10, negrito): School psychology; Educational practices; Professional and technological education (EPT).

Artigo submetido ao sistema de similaridade 

Submetido: xx/xx/xxxx - Aceito: xx/xx/xxx - Publicado:

PRÁCTICAS EDUCATIVAS DESARROLLADAS POR EL PSICÓLOGO EN LOS ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA (EPT)

RESUMEN

Este estudio investiga las prácticas educativas desarrolladas por psicólogos en los espacios de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), campo aún poco explorado en la literatura de la Psicología Escolar. Fundamentada en la Psicología Escolar Crítica y en referentes teóricos de la EPT, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, realizado con cuatro psicólogos que actúan en campus de un Instituto Federal. La producción de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario inicial sobre la trayectoria formativa y entrevistas semiestructuradas orientadas por el método de la entrevista reflexiva, seguidas de un análisis reflexivo. El estudio fue aprobado por un Comité de Ética en Investigación. El análisis permitió organizar los hallazgos en cinco macroejes: formación y constitución de la actuación profesional; prácticas educativas cotidianas; actuación en grupos, núcleos y proyectos institucionales; articulación en red y dimensión sistémica; y desafíos de la actuación educativa. Los resultados evidencian que dichas prácticas se configuran como una praxis ética, institucional y colectiva, tensionada por resistencias institucionales, sobrecarga de trabajo y fragilidades de las políticas públicas, pero también caracterizada por acciones de acogida, escucha cualificada, articulación pedagógica y trabajo interdisciplinario orientados a la inclusión, permanencia y éxito estudiantil. Al sistematizar estas prácticas, el estudio contribuye a la comprensión del papel del psicólogo en la EPT, ampliando el debate sobre su función educativa y fortaleciendo perspectivas comprometidas con la formación humana integral.

PALAVRAS-CLAVE: Psicología escolar; Prácticas educativas; Educación profesional y tecnológica (EPT).

1 INTRODUÇÃO

A atuação do psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) insere-se em um campo historicamente tensionado entre projetos de adaptação social e perspectivas críticas de transformação. No Brasil, a relação entre psicologia e educação antecede a própria

regulamentação da profissão, ocorrida em 1962, tendo sido marcada, em diferentes momentos, por práticas de cunho classificatório e individualizante. Nas primeiras décadas do século XX, a incorporação de testes mentais ao movimento escolanovista contribuiu para naturalizar desigualdades sociais ao explicá-las como diferenças individuais (Yazlle, 1997). A produção crítica inaugurada por Patto (2004), contudo, deslocou o eixo explicativo do fracasso escolar das supostas deficiências dos alunos para a análise das relações escolares e sociais que produzem esse fenômeno, fundamentando o campo da Psicologia Escolar Crítica e seu compromisso com a democratização do saber.

Paralelamente, a trajetória da EPT no Brasil revela uma histórica dualidade entre formação propedêutica destinada às elites e formação instrumental voltada às classes populares (Ramos, 2008). A criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), representou marco importante ao propor a integração entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho, aproximando-se do ideário da formação omnilateral. Nesse contexto, a atuação do psicólogo escolar é convocada a dialogar com os princípios de uma educação que supere a fragmentação entre o fazer e o pensar, tensionando práticas individualizantes e ampliando a compreensão dos processos educativos como fenômenos institucionais e sociais.

Apesar da relevância dessa inserção, a produção científica sobre a atuação do psicólogo na EPT ainda é incipiente. Levantamento bibliográfico realizado com critérios sistemáticos evidenciou a escassez de estudos especificamente dedicados a essa temática. Entre os trabalhos identificados, Feitosa e Araujo (2018) analisaram a inserção do psicólogo em um Instituto Federal da região Centro-Oeste, apontando tensionamentos entre abordagens deterministas e críticas, além de dificuldades relacionadas à formação generalista e à indefinição do papel institucional. Titon e Zanella (2018), em revisão sistemática da produção acadêmica entre 2009 e 2017, destacaram a prevalência de intervenções focalizadas nos estudantes e a influência de referenciais críticos, como a Psicologia Histórico-Cultural, reiterando a complexidade das demandas e a necessidade de aprofundamento das discussões sobre o perfil profissional e as práticas desenvolvidas nesse contexto.

Diante desse panorama, coloca-se a seguinte questão: quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica? O objetivo deste estudo consiste em conhecer tais práticas, buscando compreender a formação do psicólogo que atua na EPT e analisar as ações desenvolvidas no cotidiano institucional.

Ancorada nos referenciais da Psicologia Escolar Crítica, da psicologia histórico-crítica e nas produções acerca da EPT, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, utilizando entrevistas reflexivas como procedimento de produção de dados (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018). A

análise possibilitou a organização dos achados em eixos temáticos que expressam dimensões da atuação profissional, evidenciando a complexidade das práticas educativas desenvolvidas nesse contexto.

Ao sistematizar tais práticas, o artigo contribui para o debate acerca do papel do psicólogo na EPT, ampliando a compreensão de sua função educativa e fortalecendo perspectivas comprometidas com a formação humana integral.

2 FORMAÇÃO HUMANA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E PSICOLOGIA ESCOLAR NA EPT

A compreensão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) requer a centralidade da categoria trabalho, entendido não apenas como atividade produtiva, mas como dimensão ontológica da existência humana. Para Marx (2015), o trabalho distingue o homem dos demais seres por sua capacidade de planejamento e intencionalidade, constituindo mediação fundamental entre sujeito e natureza. Nessa perspectiva, a educação emerge como expressão histórica dessa condição, articulada à produção cultural e social (Borges, 2017).

Ramos (2008) explicita o duplo sentido do trabalho na sociedade capitalista: como trabalho assalariado submetido à exploração e como práxis humana produtora de conhecimento e humanidade. Essa tensão atravessa a história da educação brasileira, marcada por uma dualidade estrutural entre formação propedêutica destinada às elites e formação instrumental voltada às classes populares (Castro et al., 2023).

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), representa uma tentativa de superar essa cisão ao propor formação integrada que articule ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Tal projeto aproxima-se do ideário da politecnia (Saviani, 1989; Ciavatta, 2014), ao defender a unidade entre dimensões manual e intelectual do trabalho, em contraposição à fragmentação imposta pela lógica do capital (Mészáros, 2008).

Nesse cenário, a escola configura-se como espaço de disputas ideológicas (Freire, 2005), convocada a promover formação humana integral, crítica e omnilateral. É nesse campo tensionado que se insere a atuação do psicólogo escolar na EPT.

As práticas educativas não se restringem ao ensino formal. Conforme Marques e De Carvalho (2016), constituem-se como ações socialmente planejadas que produzem condições

para ensinar e aprender. Crusoé et al. (2014) ampliam essa definição ao compreendê-las como ações dotadas de sentido, atravessadas por valores, crenças e disputas sociais.

Freire (2011) enfatiza a politicidade da prática educativa, ao afirmar que toda ação pedagógica implica direção e projeto de sociedade, não há neutralidade no ato educativo. Zabala (1998) destaca sua complexidade, envolvendo planejamento, execução e avaliação em processos dinâmicos e contextualizados.

Compreender a atuação do psicólogo na EPT como prática educativa implica reconhecê-la como práxis: ação reflexiva, situada e transformadora (Freire, 2005). Tal perspectiva desloca a psicologia de um lugar estritamente clínico-individual para um campo institucional e coletivo, no qual a intervenção incide sobre relações, processos e estruturas escolares.

Esse deslocamento não ocorreu de forma linear na história da psicologia brasileira, mas resultou de tensionamentos teóricos e políticos que marcaram sua inserção no campo educacional. Oficializada como profissão em 1962 (Brasil, 1962), a psicologia já atuava na escola antes de sua regulamentação, frequentemente alinhada a perspectivas adaptacionistas e classificatórias (Yazlle, 1997).

Nas primeiras décadas do século XX, a incorporação de testes psicológicos ao movimento escolanovista contribuiu para naturalizar desigualdades sociais ao explicá-las como diferenças individuais. A crítica inaugurada por Patto (2004; 2015) deslocou essa perspectiva ao demonstrar que o fracasso escolar é produzido nas relações escolares e sociais, e não resultado de déficits individuais.

Esse movimento fundamenta a Psicologia Escolar Crítica, que compreende a escola como instituição histórica atravessada por contradições sociais (Antunes, 2008; Barbosa & De Souza, 2012). Nessa abordagem, o psicólogo atua sobre processos institucionais, relações pedagógicas e condições estruturais que produzem exclusão.

A psicologia histórico-crítica reforça essa orientação ao conceber o homem como ser social e histórico, recusando visões naturalizantes (Bock, 2000). Para Tanamachi (2003), a função social da Psicologia Escolar é contribuir para que a escola cumpra seu papel de socialização do saber e formação crítica, comprometendo-se com a democratização da educação.

3 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, orientada pelos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e da abordagem histórico-crítica. O estudo foi realizado em campi do Instituto Federal Farroupilha que contavam com psicólogo em seu quadro funcional.

Participaram quatro psicólogos servidores efetivos, selecionados a partir dos seguintes critérios: graduação em Psicologia, atuação em campus do IFFar e vínculo como Técnico-Administrativo em Educação. Dos nove profissionais elegíveis, quatro concluíram todas as etapas da pesquisa.

A produção de dados ocorreu em duas etapas: (1) aplicação de questionário inicial para caracterização do percurso formativo e da atuação profissional; e (2) realização de entrevistas semiestruturadas individuais, conduzidas segundo a proposta de entrevista reflexiva (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018). As entrevistas foram realizadas de forma síncrona, em ambiente virtual, com duração média de 60 minutos, gravadas mediante consentimento e posteriormente transcritas na íntegra. As transcrições foram devolvidas aos participantes para validação.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFFar, conforme Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (E1–E4).

A análise seguiu a perspectiva reflexiva proposta por Szymanski et al. (2018), compreendendo as seguintes etapas: consideração do contexto social de produção das falas; registro contínuo das impressões e movimentos interpretativos da pesquisadora; transcrição integral das entrevistas; elaboração do texto-referência; movimento articulado de transcrever–rever–analisar; e categorização, entendida como explicitação de significados e construção de novas articulações conceituais. O processo analítico buscou explicitar sentidos produzidos nas narrativas, aproximando convergências e tensões e articulando-os ao referencial teórico adotado.

Desse movimento emergiram unidades temáticas que foram organizadas em cinco macroeixos analíticos, os quais expressam diferentes dimensões da atuação do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das entrevistas permitiu organizar os achados em cinco macroeixos inter-relacionados: Formação e Constituição da Atuação do Psicólogo na EPT; Práticas Educativas Cotidianas; Atuação em Grupos, Núcleos e Projetos Institucionais; Rede e Dimensão Sistêmica da Atuação; e Desafios da Atuação Educativa. Esses eixos não configuram compartimentos estanques, mas dimensões analíticas que se entrelaçam na produção concreta das práticas. Sua organização busca conferir inteligibilidade às múltiplas expressões da atuação profissional, evidenciando tanto seus fundamentos formativos quanto seus desdobramentos institucionais e suas tensões estruturais.

4.1 Macroeixo 1: Formação e Constituição da Atuação do Psicólogo na EPT

A compreensão das práticas educativas desenvolvidas pelos psicólogos na Educação Profissional e Tecnológica exige situar as condições formativas e institucionais que antecedem e moldam sua inserção no campo. A forma como esses profissionais ingressam na instituição, os referenciais construídos em sua formação inicial e as expectativas institucionais que encontram configuram elementos estruturantes da prática. Não se tratam apenas de aspectos biográficos, mas de condições que delimitam possibilidades e limites de intervenção no interior da EPT.

Os dados revelaram que os psicólogos participantes possuem formação inicial predominantemente clínica, sem especialização formal em Psicologia Escolar. Essa característica, longe de representar insuficiência individual, expressa processos históricos da formação em Psicologia no Brasil, tradicionalmente marcada por modelo clínico-individualizante com reduzida articulação com contextos educacionais (Patto, 2015; Marinho-Araujo, 2016). Conforme relatou E3: “(...) a minha formação não me propiciou... então tive que descobrir e ir aprendendo realmente na prática, né? E com a prática, obviamente, fazendo as intersecções com as teorias, mas realmente a minha caminhada se fez caminhando, literalmente”. E4 acrescenta: “Fiz o mestrado em educação e antes disso eu fiz a formação pedagógica. Então já comecei a percorrer um pouco mais a educação, conhecer um pouquinho mais, porque a gente sai da psicologia mais com olhar clínico, né?”.

As narrativas indicam que a constituição da atuação na EPT ocorre em movimento dialético entre ação e reflexão, no qual a prática cotidiana se converte em espaço privilegiado de formação profissional. O tempo de atuação dos participantes no IFFar, variando entre 11 e 17 anos, demonstra que se trata de profissionais experientes, cuja identidade foi sendo construída no interior de instituições em transformação. Assim, a prática não se configura como mera aplicação de saberes prévios, mas como produção histórica situada, atravessada por demandas institucionais, projetos pedagógicos e contradições próprias da EPT.

Outro elemento estruturante identificado refere-se ao cargo de “psicólogo-área”, provimento padrão nos concursos públicos federais, que não delimita área específica de

atuação. Diferentemente de cargos como psicólogo escolar ou organizacional, essa designação amplia o escopo de atribuições possíveis e faz com que o profissional somente conheça plenamente as demandas institucionais após a posse. A ausência de delimitação prévia impede preparação direcionada para a EPT e coloca o psicólogo diante de campo que precisa ser compreendido, decifrado e reconstruído no cotidiano.

Esse processo inicial é marcado por tensões e disputas simbólicas acerca do lugar da psicologia na instituição. E3 relata:

No momento que eu comecei, pelo fato de eu não conhecer o meu espaço de trabalho e as pessoas não conhecerem, eu percebi uma visão bastante estigmatizada do profissional da psicologia, aquela associação de: ‘ah, não vou no psicólogo porque não sou louco’, né? [...] para fugir daquele estigma de consultório, de clínica, eu adotei uma postura, uma prática de circular muito pela instituição.

Circular pela instituição, nesse sentido, não se reduz a estratégia de aproximação, mas constitui gesto político e pedagógico de desnaturalização do imaginário clínico e afirmação da psicologia como prática institucional e coletiva. A literatura da Psicologia Escolar Crítica já aponta a necessidade de romper com a lógica medicalizante e individualizante, substituindo-a por intervenções que incidam sobre relações e processos institucionais (Patto, 2015; Marinho-Araujo, 2016).

A chegada à instituição também foi atravessada por resistências estruturais. E4 menciona: “No início, quando eu cheguei, eu me lembro do coordenador na época dizer: ‘Nem vem querendo fazer muita coisa aqui, porque não adianta, é assim mesmo que funciona’”. Tais discursos expressam forças institucionais voltadas à conservação de modos históricos de organização e revelam que a consolidação de práticas educativas críticas implica tensionar culturas já estabelecidas (Marinho-Araujo, 2016).

Assim, o Macroeixo 1 evidencia que a formação clínica predominante, a ausência de especialização em Psicologia Escolar, a necessidade de aprender na prática e a amplitude do cargo constituem condições estruturantes da atuação na EPT. A identidade profissional é construída em meio a disputas simbólicas, exigindo posicionamento ético, leitura crítica da realidade e constante reinvenção do fazer psicológico. Compreender esse percurso inicial é fundamental, pois ele conforma o pano de fundo a partir do qual se tornam inteligíveis as práticas educativas analisadas nos macroeixos seguintes.

4.2 Macroeixo 2: Práticas Educativas Cotidianas do Psicólogo na EPT

O segundo macroeixo reúne práticas educativas que se materializam no cotidiano institucional: acolhimentos e escutas (individuais e coletivas), articulações com famílias, interlocução com docentes e inserção em espaços pedagógicos. Tais práticas extrapolam ações restritas ao ensino-aprendizagem, configurando-se como iniciativas socialmente

organizadas que produzem condições para o processo educativo (Marques; De Carvalho, 2016) e se constituem por sentidos, valores e crenças atravessados por conflitos e contradições do contexto em que emergem (Crusoé; Moreira; Pina, 2014). O trabalho do psicólogo na EPT aparece, assim, como prática institucional situada, construída no entrelaçamento entre determinações objetivas dos serviços e reflexão crítica sobre o fazer profissional.

Nos relatos, destaca-se o acolhimento como dispositivo de escuta qualificada e leitura ampliada das relações escolares. E2 explicita o deslocamento de uma escuta centrada no indivíduo para uma escuta que interroga a instituição e convoca articulações: “[...] Aqui no meu campus, as pessoas já conseguem visualizar um pouco diferente, porque eu costumo dizer assim: ‘Tudo bem, eu escuto esse aluno e eu faço o quê com esse material? Por que ele diz desse espaço de escola, dessas relações que ele está vivendo [...]’”.

O acolhimento, compreendido como prática educativa, não se confunde com intervenção clínica. Ao acolher a demanda, revela elementos do funcionamento escolar e pode acionar outros atores e dispositivos, deslocando explicações individualizantes para uma compreensão relacional e coletiva, em contraposição às tradições naturalizantes da psicologia (Bock, 2000).

A alta demanda por acolhimentos associa-se sobretudo a sofrimento psíquico e conflitos escolares. E3 relata a recorrência de crises de ansiedade e acompanhamentos intensificados no campus: “A gente tem alunos ali [...] os níveis de ansiedade estão muito exacerbados [...] com crise de ansiedade, choro... por motivos acadêmicos ou familiares. E alguns a gente promove um acompanhamento um pouco mais intenso [...]”.

Para além do atendimento individual, emergem acolhimentos coletivos articulados a práticas restaurativas e de mediação. E5 descreve: “[...] quando tem situações de sofrimento e violência em sala de aula, aí se parte para um outro círculo [...] mais restaurativo de conflito [...] as alunas querem desistir [...]”.

O acolhimento coletivo opera como dispositivo formativo ao promover problematização e responsabilização compartilhada, tensionando dinâmicas de culpabilização e favorecendo relações mais dialógicas. Nessa perspectiva, a atuação incide sobre dimensões emocionais, sociais e ético-políticas da experiência escolar, alinhando-se ao horizonte da formação omnilateral (Ramos, 2008).

Os relatos também evidenciam contradições entre atribuições institucionais e exigências concretas de proteção da vida. Embora reconheçam que o atendimento clínico não constitui foco central da atuação, os participantes relatam situações em que a insuficiência da rede externa exige respostas imediatas. E4 sintetiza: “Eu sei que não é essa a minha atribuição, mas eu vou fazer”. E3 reforça que, diante da impossibilidade de acesso à rede, realizam acompanhamento mesmo não sendo o objetivo principal.

Esses excertos indicam que o cotidiano convoca o psicólogo a operar no limiar entre funções formais e demandas urgentes, articulando acolhimento, encaminhamento e acompanhamento possível, sem perder a leitura institucional das situações.

A articulação com famílias aparece como dimensão fundamental da permanência escolar, especialmente em contextos de risco. E4 destaca a busca por proximidade e corresponsabilização. Do mesmo modo, a interlocução com docentes envolve orientações de manejo e sensibilização quanto ao acolhimento, como afirma E2 ao mencionar o trabalho com assistência estudantil e professores.

Os conselhos de classe configuram-se como espaço privilegiado de articulação e diagnóstico institucional. E2 observa que deles emergem múltiplas demandas; E5 aponta que, conforme a gestão, é possível ampliar a discussão para o conjunto da turma, favorecendo intervenções coletivas.

Em síntese, o Macroeixo 2 revela que as práticas educativas cotidianas do psicólogo na EPT se configuram como ações de cuidado, mediação e leitura institucional, atravessadas por demandas emergenciais e disputas sobre o lugar da psicologia na escola. Acolhimentos, articulações familiares, interlocução docente e participação em espaços pedagógicos não se limitam a respostas pontuais: operam como dispositivos que sustentam a permanência, tensionam processos de patologização e ampliam a intervenção para o coletivo, preparando o terreno para as ações analisadas no macroeixo seguinte.

4.3 Macroeixo 3: Atuação em Grupos, Núcleos e Projetos Institucionais

Os dados indicam que a atuação do psicólogo na EPT adquire maior densidade institucional quando se organiza em núcleos, projetos e arranjos interdisciplinares. Esses dispositivos não operam apenas como espaços administrativos, mas como condições concretas para a superação de práticas fragmentadas, possibilitando a inscrição da psicologia

em processos coletivos, preventivos e formativos, em consonância com uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar (De Souza et al., 2014; Patto, 2022).

A participação em núcleos institucionais, especialmente aqueles voltados à inclusão, evidencia um deslocamento da lógica centrada no atendimento individual para uma atuação que articula avaliação, mediação pedagógica e intervenção formativa. Ao relatar o trabalho conjunto com educadora especial e pedagoga na identificação e acompanhamento de estudantes que demandam atendimento educacional especializado, E3 descreve uma prática que integra diferentes saberes e incide sobre o planejamento pedagógico. De modo semelhante, a atuação no NAPNE, mencionada por E4, inclui intervenções em turmas voltadas à problematização de temas como deficiência intelectual e múltipla, indicando que o núcleo se configura como espaço de conscientização e qualificação das relações escolares. Nesses contextos, a psicologia deixa de operar como instância corretiva de dificuldades individuais e passa a contribuir para a reorganização das práticas pedagógicas e das concepções institucionais sobre inclusão.

Os projetos de ensino e extensão emergem como estratégia de institucionalização dessas ações. Ao estruturarem cronogramas, definirem temáticas e envolverem diferentes áreas profissionais, os projetos produzem previsibilidade e legitimidade à inserção do psicólogo em sala de aula, reduzindo resistências e ampliando o alcance das intervenções. O relato de E3 sobre a aprovação de projeto voltado ao trabalho com ansiedade e outras temáticas de saúde evidencia que a formalização das ações constitui mecanismo de negociação institucional e garantia de espaço pedagógico. Já o projeto multidisciplinar em saúde descrito por E5 revela uma lógica de circulação dos estudantes por oficinas conduzidas por diferentes áreas, configurando uma prática formativa transversal. Nesses casos, os projetos funcionam como dispositivos organizadores da atuação psicológica, deslocando-a da resposta reativa às demandas emergenciais para intervenções planejadas, articuladas aos objetivos de permanência e êxito.

O trabalho interdisciplinar aparece como eixo estruturante dessas práticas. As entrevistas indicam que a atuação do psicólogo se realiza em permanente articulação com assistência estudantil, saúde e equipes pedagógicas, compondo redes internas de cuidado que sustentam o funcionamento institucional. Quando E3 afirma que essa rede é necessária “para que a roda gire”, explicita-se a interdependência entre saberes e setores na gestão das demandas escolares. O reconhecimento desse arranjo pelas famílias, mencionado por E4, sugere que a presença de equipe multiprofissional altera a percepção social sobre o papel da escola, reforçando seu caráter de espaço formativo ampliado.

A análise permite afirmar que núcleos, projetos e articulações interdisciplinares operam como dispositivos que tensionam a centralidade do modelo clínico-individualizante e consolidam a psicologia como prática institucional e coletiva. Ao incidirem sobre processos pedagógicos, políticas internas e fluxos de trabalho, essas ações produzem efeitos que extrapolam o atendimento pontual, contribuindo para a construção de uma cultura institucional orientada à inclusão, à permanência e à formação integral. Ao mesmo tempo, a consolidação dessas práticas evidencia a necessidade de articulação para além do campus, apontando para a dimensão sistêmica da atuação do psicólogo na EPT, aprofundada no macroeixo seguinte.

4.4 Macroeixo 4: Rede e Dimensão Sistêmica da Atuação

Os macroeixos anteriores evidenciaram práticas educativas consolidadas no interior do campus. O quarto macroeixo amplia essa análise ao focalizar a atuação em rede e as parcerias institucionais que extrapolam os limites físicos da instituição. Os dados indicam que o trabalho do psicólogo na EPT assume caráter sistêmico e intersetorial, articulando-se com políticas públicas de saúde, assistência social e proteção de direitos. Tal articulação não constitui dimensão acessória da prática, mas condição para sustentar intervenções coerentes com a defesa da vida, a permanência escolar e a formação integral.

A parceria com a rede de saúde, especialmente com serviços vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS), aparece como eixo estruturante dessa dimensão ampliada da atuação. Considerando que a escola não pode assumir isoladamente demandas relacionadas à saúde mental dos estudantes, a compreensão dos fluxos de referência e contrarreferência torna-se fundamental para garantir acesso a atendimento adequado. E4 explicita tanto a potência quanto os limites dessa articulação: “Com as psicólogas do município, a gente tem um trânsito legal [...] a gente consegue fazer trocas importantes [...] Mas com os médicos é difícil, aí existe uma barreira”.

O relato evidencia que, mesmo diante de entraves institucionais e burocráticos, a construção de vínculos interprofissionais sustenta práticas mais integradas de cuidado. Ao mesmo tempo, revela que a articulação intersetorial é atravessada por assimetrias e barreiras que tensionam o trabalho cotidiano. Nessa perspectiva, a atuação em rede reafirma o caráter político da prática educativa, ao deslocar o foco das explicações individualizantes para a compreensão das dificuldades como produções históricas e institucionais (Patto, 2022), exigindo do psicólogo posicionamentos éticos diante das fragilidades das políticas públicas.

Para além da saúde, os dados indicam inserção em programas municipais e espaços de articulação comunitária. A participação em iniciativas que envolvem prefeitura, empresas e o Serviço Social da Indústria (SESI), bem como na rede de proteção da infância e juventude, demonstra que o psicólogo representa a instituição em fóruns externos de construção coletiva. Conforme relata E4: “Eu e a colega enfermeira participamos de um programa no município que envolve empresas, o Sesi, a Prefeitura [...] Durante um tempo fiz parte da rede de proteção da infância e juventude”.

Essas inserções ampliam o alcance da prática educativa ao incidir sobre condições objetivas de formação dos estudantes, contribuindo para o acesso a direitos e fortalecendo uma concepção de educação vinculada às políticas sociais. A atuação em rede, nesse sentido, não desloca o psicólogo de sua função educativa; ao contrário, reafirma-a como prática social articulada a múltiplas dimensões da vida coletiva (Freire, 2011; Ramos, 2008).

Outro elemento relevante refere-se à articulação nacional entre psicólogos dos Institutos Federais. E2 descreve o movimento bianual de encontros nacionais voltados à troca de experiências, construção de instrumentos e debate sobre práticas: “[...] a nível nacional há o movimento dos psicólogos dos institutos [...] para falarmos das nossas práticas, construirmos instrumentos, mostrarmos o nosso universo [...]”.

Esses espaços configuram-se como dispositivos de formação continuada e de fortalecimento profissional, possibilitando análise coletiva das tensões vivenciadas nos campi e elaboração compartilhada de estratégias de intervenção. Em contextos marcados por sobrecarga e disputas simbólicas quanto ao lugar da psicologia na escola, tais redes funcionam como instâncias de sustentação da prática reflexiva e de consolidação de identidade profissional.

A análise permite afirmar que a atuação em rede constitui expressão da práxis do psicólogo escolar na EPT: ação situada, reflexiva e orientada pela transformação das condições concretas de escolarização (Freire, 2011). Ao articular-se com serviços externos, programas municipais e redes profissionais nacionais, o psicólogo amplia sua intervenção para além do atendimento direto, incidindo sobre políticas, fluxos institucionais e condições estruturais que atravessam a vida escolar. Contudo, as entrevistas também evidenciam os limites dessa articulação, marcados por fragilidades dos serviços públicos, barreiras burocráticas e desigualdades de acesso, o que exige decisões éticas pautadas na corresponsabilização e na redução de danos.

Em síntese, o Macroeixo 4 revela que a dimensão sistêmica da atuação não é complementar, mas constitutiva das práticas educativas do psicólogo na EPT. O trabalho em rede sustenta intervenções comprometidas com a formação integral e com as finalidades sociais da educação, ao mesmo tempo em que explicita tensões estruturais que atravessam o exercício profissional. É a partir dessas contradições, entre responsabilidades institucionais, limites das políticas públicas e defesa intransigente da vida, que se evidenciam os desafios estruturais da atuação, aprofundados no macroeixo seguinte.

4.5 Macroeixo 5: Desafios da Atuação Educativa

Os desafios que incidem sobre a atuação educativa do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não aparecem como dimensão paralela às práticas descritas nos macroeixos anteriores, mas como condições que as atravessam e conformam. Assim, este macroeixo não inaugura um novo campo de atuação; aprofunda analiticamente tensões institucionais, limites materiais e exigências ético-políticas que, ao mesmo tempo, restringem e reorientam o trabalho.

Um primeiro núcleo de desafios refere-se às tensões institucionais e disputas por legitimidade, especialmente no acesso ao espaço pedagógico e à sala de aula. Ainda que haja participação em conselhos de classe e fluxos de encaminhamento, persistem resistências que limitam a psicologia como prática educativa compartilhada com o ensino. E5 sintetiza esse campo ao afirmar que, embora existam interlocuções via assistência estudantil, “a gente não tem um lugar tão próximo diante do ensino” e “tem resistências” (E5). Trata-se menos de um problema individual e mais de fronteiras simbólicas e organizacionais historicamente constituídas no cotidiano escolar.

Associada a isso, emerge a construção permanente de pertencimento e identidade profissional. E3 observa que a escola é, historicamente, território do professor e do aluno, enquanto a psicologia é “nova” nesse ambiente, de modo que o lugar de atuação precisa ser continuamente construído, demandando circulação institucional e presença no cotidiano coletivo (E3). Analiticamente, o dado indica que a consolidação de uma psicologia institucional e crítica depende de visibilidade e inserção nos espaços em que as relações escolares se produzem.

Um segundo núcleo diz respeito à sobrecarga e à ampliação do escopo de atuação sem ampliação proporcional das condições de trabalho, produzindo uma contradição: reconhece-se a necessidade de ações ampliadas (núcleos, projetos, intervenções coletivas), mas o

cotidiano é frequentemente capturado por urgências e “gravidades”, comprimindo o tempo para ações planejadas e preventivas. E5 explicita essa seletividade forçada ao afirmar que “deveria acompanhar muito mais”, mas “não tenho condições” (E5). E4 traduz o efeito desse cenário na organização do trabalho: “a gente faz tanto diferente do que a gente gostaria de fazer, que às vezes se perde um pouco” (E4). O resultado tende a deslocar a prática para um regime reativo, com risco de “apagamento de incêndio”, mesmo quando a orientação desejada é institucional e preventiva.

Um terceiro núcleo envolve o aumento das demandas em situações de crise e seus efeitos prolongados. A pandemia e eventos climáticos extremos intensificaram a responsabilização do psicólogo e evidenciaram limites estruturais: E2 relata que os profissionais “abraçaram muita coisa e viram que não davam conta” (E2), e E5 descreve o retorno presencial como “caos”, com fragilização de setores e demandas incansáveis (E5). As crises funcionam como catalisadoras de contradições já presentes: fragilidades de rede, insuficiência de equipe e expectativas institucionais por respostas imediatas.

Um quarto núcleo refere-se à persistência de concepções delegativas e individualizantes sobre o papel do psicólogo. E2 aponta que, apesar de esforços de sensibilização, permanece a expectativa de que “o aluno é teu, resolve o problema”, acionando a psicologia como solução individual para questões produzidas nas relações pedagógicas e institucionais (E2). Parte do trabalho educativo, portanto, consiste em tensionar essa delegação e produzir leitura institucional das demandas.

Por fim, as entrevistas indicam a fragilidade de espaços regulares de articulação entre psicólogos no âmbito institucional. E2 rememora experiências anteriores de reuniões para discutir papel e práticas, reconhecendo a perda desses espaços e a dificuldade de retomá-los diante da sobrecarga e da falta de tempo institucional (E2). Isso intensifica a solidão profissional e limita a construção de estratégias coletivas.

Em síntese, o Macroeixo 5 mostra que os desafios não são externos à prática: eles a constituem e delimitam suas possibilidades, exigindo negociações contínuas entre princípios formativos e condições concretas. Ao mesmo tempo, os relatos evidenciam estratégias de resistência e reinvenção ancoradas na defesa da formação integral, como destaca E5 ao afirmar que a proposta dos Institutos Federais exige pensar ações e intervenções orientadas por essa integralidade (E5). É a partir dessas tensões, sobretudo as lacunas de clareza institucional sobre papel, fluxos e possibilidades de intervenção, que se sustenta a proposição do produto educacional como desdobramento do estudo, voltado a sistematizar e fortalecer práticas educativas do psicólogo na EPT.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa alcançou seu objetivo ao investigar as práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados evidenciam que tais práticas constituem-se como ações educativas, institucionais e coletivas, articuladas às condições históricas de formação profissional, às demandas do contexto escolar e às especificidades da EPT.

O Macro eixo 1 demonstrou que a formação e constituição da atuação profissional configuram-se como elementos estruturantes das práticas educativas, com psicólogos construindo sua identidade profissional no interior dos Institutos Federais a partir de formação inicial clínica e ausência de diretrizes institucionais claras. As narrativas revelaram profissionais com trajetórias consolidadas, marcadas pela necessidade de construir seu lugar institucional em meio a tensões, estigmas e exigências ampliadas, demandando posicionamento ético e constante reinvenção.

O Macro eixo 2 revelou que as práticas cotidianas de acolhimento, escuta qualificada, articulação com famílias, interlocução com docentes e participação em espaços pedagógicos, assumem caráter educativo e formativo, desenvolvendo-se em condições de sobrecarga e tensões institucionais. Os dados evidenciaram que acolhimentos individuais e coletivos não se restringem a respostas pontuais, mas operam como dispositivos formativos que produzem compreensão ampliada das relações escolares, fortalecem vínculos e tensionam processos de patologização e exclusão.

O Macro eixo 3 evidenciou que a atuação em grupos, núcleos e projetos institucionais constitui expressão potente da prática educativa, favorecendo ações coletivas, interdisciplinares e preventivas. A participação em núcleos como NAPNE e NUGEDIS (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual), bem como em projetos multiprofissionais de ensino e extensão, mostrou-se estratégica para ampliar alcance das intervenções, reduzir resistências e legitimar a atuação psicológica, contribuindo para processos de inclusão, permanência e êxito escolar.

O Macro eixo 4 demonstrou que a atuação se estende para além da instituição, articulando-se com redes externas de saúde, assistência social, proteção de direitos e espaços de formação continuada, assumindo caráter político e sistêmico. Emergiram limites estruturais dessas articulações, como fragilidades dos serviços públicos e barreiras nos fluxos

de atendimento, que tensionam a prática e exigem decisões pautadas na redução de danos e proteção dos estudantes.

O Macroeixo 5 revelou que os desafios atravessam transversalmente a prática, incluindo tensões institucionais persistentes, sobrecarga de trabalho, impactos de situações de crise (pandemia, eventos climáticos), fragilidade de espaços de articulação entre os próprios psicólogos e constante necessidade de afirmação do papel profissional. Tais desafios, longe de paralisarem a atuação, mobilizam estratégias de resistência, reflexão crítica e construção coletiva, reafirmando a prática do psicólogo escolar como práxis, entendida como ação reflexiva e transformadora.

Conclui-se que as práticas educativas do psicólogo na EPT não se reduzem a intervenções pontuais ou a modelo clínico-individualizante, mas configuram-se como práxis ética, reflexiva e transformadora, atravessada por desafios institucionais, sobrecarga de trabalho e fragilidades das redes de apoio. Ainda assim, tais desafios mobilizam processos de reinvenção profissional, articulação em rede e construção coletiva, reafirmando o papel do psicólogo escolar como agente educativo fundamental na consolidação de práticas integradas e na defesa da formação humana integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa contribui para o campo ao sistematizar essas práticas e ao oferecer subsídios para reflexão sobre o papel do psicólogo escolar na EPT. Como desdobramento direto dos dados analisados, o presente artigo constitui-se como produto educacional, buscando responder às lacunas identificadas, contribuir para clareza institucional sobre o papel da psicologia e potencializar práticas educativas mais coerentes com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Aparecida Mezzalira. Psicologia do Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020. Acesso em: 9 ago. 2024.

BARBOSA, Débora Regina; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jQnhhsj8gZLF5XRPMTCh7mc/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ROCHA, Marisa Lopes da (org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-33.

BORGES, Lúcia Fátima Ferreira. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AAs,-conselhos-e-comiss%C3%B5es/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa#resolu%C3%A7%C3%B5es-e-normativas>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-45, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AAs,-conselhos-e-comiss%C3%B5es/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa#resolu%C3%A7%C3%B5es-e-normativas>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4119.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

CASTRO, Cíntia Araújo; PLÁCIDO, Rafael Lopes; MEDEIROS, Isabela Torres. Educação tecnológica no Brasil: a geopolítica e a geografia política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 516-533, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3983>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CRUSOÉ, Nilma Maria Cardoso; MOREIRA, Nádia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 31, p. 46-63, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1301>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FEITOSA, Lúcia Rodrigues Cunha; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 35, n. 2, p. 181-191, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/cv45KVLKRKJLx6r435MtrBN/>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/b6GMzyhCtHZthBC4PkrhLNx/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

PATTO, Maria Helena Souza. Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. **Mnemosine**, v. 1, n. 0, p. 203-225, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41357>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TANAMACHI, Elenita. Entrevista com a Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Sou. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 99-101, jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100011&lng=pt&nrm=iso. acessos em 02 jan. 2026.

1676-2592

10.20396/etd.v27i00.8675203

TITON, Andreia Piana; ZANELLA, Andrea Vieira. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 359-368, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/sybwpWm6CGsvGGrzX48mcPk/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 02 jan. 2026.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B. et al. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Revisão gramatical realizada por: **inserir o nome do responsável pela revisão**

E-mail: **inserir o email do responsável pela revisão**

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(O termo abaixo é a versão escrita em arquivo de texto do documento que será disponibilizado através de formulário *Google*. A disponibilização para preenchimento do documento será feita através do *link* <https://forms.gle/wJ4m8m4SbC8Y75Jo7>, enviado por e-mail aos participantes, conforme exposto na metodologia. A disponibilização ao CEP-IFFar foi feita em arquivo PDF, conforme documento que será disponibilizado aos participantes).

Seção 1 de 3



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa "Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS DA EPT

Prezado(a) participante,

Esta pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari. O título do trabalho é **"Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT"**, sob orientação da Professora Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio.

O objetivo central desta pesquisa é conhecer as práticas do psicólogo escolar nos espaços educativos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa por ser Psicólogo (a), servidor (a) Técnico-administrativo em Educação e trabalhar nos campi

do Instituto Federal Farroupilha. Dessa forma, sua colaboração é de fundamental importância para a realização deste estudo.

A presente pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha, sob registro XXXXXX (a ser inserido após apreciação do CEP).

Lauren Luiza Cassol Prestes

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

IFFar - Campus Jaguari

Matrícula: 2024100186

** Indica uma pergunta obrigatória*

*Enviar por e-mail**

Registrar nomedoemail@iffar.edu.br como o e-mail a ser incluído na minha resposta.

**Próxim
a**

Seção 2 de 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo para explicitá-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o como voluntária/o para participar da pesquisa intitulada “**Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT**”, sob responsabilidade das pesquisadoras Lauren Luiza Cassol Prestes (mestranda) e Prof^a.

Dr^a. Marcele Teixeira Homrich Ravasio (orientadora). Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Jaguarí. Tendo como objetivo principal conhecer as práticas do psicólogo escolar nos espaços educativos da EPT, junto aos (às) psicólogos (as) do quadro de servidores dos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), que desenvolvam suas atividades nos campi.

O motivo principal que nos leva a estudar o assunto acima descrito é a possibilidade de compreender as práticas educativas adotadas por psicólogos na educação profissional e tecnológica como forma de continuidade no aprimoramento deste campo do saber, além do conhecimento sobre a formação do profissional de psicologia que atua na EPT. A pesquisa se dará conforme determinações das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e de nº 510, de 07 de abril de 2016.

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: envio de questionário através da ferramenta ‘*Google forms*’, contendo perguntas sobre o percurso formativo dos (as) profissionais. Posteriormente, a coleta continuará através de entrevistas semiestruturadas, individualmente, realizadas em ambiente virtual, por meio de videochamadas pela plataforma ‘*Google meet*’. Os agendamentos serão feitos previamente, em momento oportuno aos envolvidos (com horário e data definidos). As entrevistas serão compostas por contato inicial e posterior condução, com duração máxima de uma hora. A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita. Após a transcrição, haverá um momento de interação e compartilhamento dos dados com os (as) participantes, onde poderão ser propostas questões de esclarecimento entre entrevistadora e entrevistado (a), aprofundamento de ideias, ressignificação das respostas e/ou supressões.

Não é obrigatória sua participação em todas as atividades, responder a todos os questionamentos e, nem mesmo, submeter-se a todas as formas de registro.

O retorno deste documento à pesquisadora está previsto no prazo de sete dias a contar do recebimento do mesmo. Esse intervalo de tempo será para que os (as) participantes possam refletir e tomar uma decisão livre e esclarecida da sua participação, evitando a tomada de decisão precipitada.

Os riscos decorrentes desta pesquisa são considerados de grau mínimo por envolver apenas participação na entrevista e aqueles característicos do ambiente virtual e do uso de meios eletrônicos. Os possíveis riscos que podem surgir no decorrer da realização das entrevistas podem ser: fadiga em decorrência do tempo de sua duração, eventual insegurança e/ou desconforto sobre a formulação e emissão de respostas

frente às perguntas, constrangimento ou alterações comportamentais durante a gravação.

Como medidas de prevenção ou minimização desses riscos, será investido cuidado e atenção durante a aplicação das entrevistas, a possíveis sinais de desconforto que indiquem comportamentos aversivos que necessitem de intervenção focal. Será garantido ao (à) participante um ambiente acolhedor e momentos de pausa para se recuperar, possibilidade de não responder a todas as questões, encerramento da entrevista ou transferência de data e horário se assim o desejar. Dessa maneira, o (a) participante tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. A pesquisadora se compromete em garantir a assistência integral, imediata e gratuita, realizando os procedimentos necessários para encaminhamento à acolhimento psicológico e/ou atendimento médico, em local de preferência do (a) participante. Ainda, o uso de ambientes virtuais implica riscos associados à possibilidade de invasões de privacidade e falhas no armazenamento de dados, como a perda de informações armazenadas em discos físicos *offline*. Para reduzir esses riscos, a pesquisadora tomará todas as precauções e adotará controles em conformidade com as normas e legislações pertinentes, incluindo as diretrizes da Carta Circular de 24 de fevereiro de 2021 – “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual” (CONEP, 2021). Para a prevenção ou minimização desses riscos, será disponibilizado *link* de acesso à sala de reuniões do *Google Meet*, trinta minutos antes do horário agendado, em *e-mail* individualizado e com extensão @iffarroupilha.edu.br e, após a conclusão das entrevistas, será realizado o *download* para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados serão transferidos para dispositivo de armazenamento removível (*pendrives*), caracterizando cópia de segurança. A sala de reuniões estará configurada para que acesso seja ‘restrito’, de forma que todas as pessoas que não foram convidadas para a reunião, precisam pedir autorização para participar da chamada, inclusive as que ligarem para a reunião. Assim, a entrevistadora manterá controle sobre quem tem acesso à sala de reunião, evitando possíveis tentativas de invasão.

A participação nesta pesquisa será de forma voluntária e gratuita, não havendo nenhum tipo de remuneração ou custos para a colaboração na mesma.

Entretanto, em caso de danos ou despesas decorrentes da pesquisa, o (a) participante e seu acompanhante receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita (pela

pesquisadora), pelo tempo que for necessário, serão ressarcidos e os danos indenizados.

A participação nesta pesquisa prevê **benefícios** diretos e indiretos aos (às) participantes e à instituição onde estão inseridos (as). Como benefícios diretos, a entrevista reflexiva oferece um espaço para que se reflita e elabore sobre suas experiências e práticas. Esse processo pode resultar em impactos positivos na realização de suas atividades e na maneira como as percebe e interpreta, influenciando, assim, suas rotinas laborais diárias. Como benefícios indiretos, o estudo pretende gerar conhecimentos importantes na área de investigação sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos espaços da educação profissional e tecnológica. Em termos de retorno ao (à) participante, compreende-se que o (a) mesmo (a) pode sentir-se gratificado (a) por auxiliar na compreensão e análise das práticas desenvolvidas pelos (as) psicólogos (as) nos espaços da educação profissional e tecnológica, bem como ter acesso ao conteúdo produzido, o qual pode servir como material de estudo, apoio e ressignificação.

A participação nesse estudo será voluntária e a decisão de participar ou não da pesquisa é exclusivamente sua. Em qualquer momento do estudo, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa, retirar seu consentimento ou interromper sua participação, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo. Também será assegurado o seu direito de não responder a qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Serão utilizadas todas as precauções necessárias para garantir o seu direito ao sigilo das informações fornecidas. Os (as) participantes da pesquisa serão identificados por meio de uma letra e numeração contínua, de E1 a E9, de forma aleatória. A letra 'E' significará "entrevistado (a)". Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Apesar dos esforços investidos para proteger a identidade, o número restrito de participantes, pertencentes ao mesmo ambiente de trabalho específico, faz com que não seja possível garantir o pleno anonimato. A natureza restrita da população amostral pode tornar possível que indivíduos familiarizados com o contexto da pesquisa possam identificar os participantes, mesmo que seus nomes/campus sejam ocultados. Garantimos que todos os dados serão tratados com a máxima confidencialidade e sigilo, de forma a preservar ao máximo os (as) participantes.

As informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução da referida pesquisa e para produção de artigos acadêmicos e científicos na área. Os dados coletados serão armazenados de forma digital e física, tendo acesso apenas a

pesquisadora e sua orientadora. Para armazenamento do material digital utilizaremos dispositivo eletrônico (*pen drive*), que ficará, junto com o material impresso, devidamente resguardado e acautelado pela pesquisadora, em sua residência situada à Rua dos Andradas, 913, Jaguarão/RS, pelo período de 05 (cinco) anos. Após esse período, o material impresso será descartado pela técnica de trituração; as gravações de áudio e vídeo serão excluídas (apagadas) permanentemente do dispositivo eletrônico e/ou destruído, conforme prevê o inciso IV do art. 28 da Resolução nº 510/2016, respeitando a dignidade humana e a devida proteção aos participantes da pesquisa.

Você poderá aceitar, eletronicamente, participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura física do TCLE. Ao final do preenchimento será enviada a você uma cópia deste Termo de Consentimento (TC). Consideramos importante que você faça a impressão e/ou guarde em seus arquivos uma cópia dos documentos eletrônicos (TCLE e TC). Dessa forma, este termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra ficará com o sujeito participante da pesquisa, enviada para o seu e-mail de participação.

O participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que for solicitado.

Pesquisadoras:

Nome da pesquisadora: Lauren Luiza Cassol Prestes

Telefone para contato: (11) 997663698

E-mail: lauren.76024@aluno.iffar.edu.br

Endereço: Rua dos Andradas, 913– Bairro Centro - Jaguarão/RS - CEP 96300-000.

Nome da orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcele Teixeira Homrich Ravasio

Telefone para contato: (55) 999633985

E-mail: marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br

Endereço: Rua Honduras, 148 - Jardim Residencial Sabo - Santo Ângelo/RS CEP 988014-180

Locais da coleta de dados: Questionário: *Google Forms* e Entrevistas: *Google Meet*.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IFFar

O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter deliberativo, consultivo e educativo, fomentando a reflexão ética sobre a pesquisa científica. A razão de sua existência, direciona-se na defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade dos valores, dos direitos e dos deveres para contribuir no desenvolvimento da pesquisa, dentro de padrões éticos nas diferentes áreas do conhecimento e com os princípios básicos do Instituto Federal Farroupilha.

Endereço do CEP IFFar: Rua Alameda Santiago do Chile, 195 – Bairro Nossa Senhora das Dores – CEP: 97050 – 685

Cidade: Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Telefone: 55 32189850

e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a participação nesta pesquisa, conforme segue:

**Próxim
a**

Seção 3 de 3

**AUTORIZAÇÃO ELETRÔNICA
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Confirmando que guardei 1 (uma) via deste termo de consentimento, entregando a outra para a pesquisadora responsável, autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Diante disso, após a leitura desse documento, declaro ter conhecimento das informações nele contidas, da forma de participação nesta pesquisa e de que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Com base nisso, concordo em participar deste estudo e tenho conhecimento de que posso retirar minha concordância a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem realizados, dos possíveis danos ou riscos dele provenientes e das garantias de sigilo e confidencialidade, bem como, de esclarecimentos sempre que desejar.

AUTORIZAÇÃO ELETRÔNICA

Eu, após a leitura do TCLE, declaro ter conhecimento das informações nele contidas e da forma de participação nesta pesquisa. Com base nisso, **concordo em participar deste estudo e tenho conhecimento de que posso retirar minha concordância a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.** Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem realizados, dos possíveis danos ou riscos dele provenientes e das garantias de sigilo e confidencialidade, bem como, de esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo ao marcar abaixo uma das opções “ACEITO PARTICIPAR” ou “NÃO ACEITO PARTICIPAR”:

- ☐ **ACEITO PARTICIPAR**
- ☐ **NÃO ACEITO PARTICIPAR**

Voltar

Enviar

APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC)

Título do Projeto: PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS DA EPT.

Pesquisadora responsável: Lauren Luiza Cassol Prestes

Endereço: Rua dos Andradas, 913, Bairro Centro, Jaguarão/RS - CEP 96300-000.

Telefone para contato: (11) 99766-3698

E-mail da pesquisadora responsável: lauren.76024@aluno.iffar.edu.br

Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

IF Farroupilha - Campus Jaguari

Orientadora: Marcele Teixeira Homrich Ravasio

E-mail da orientadora: marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br

Local da coleta de dados: Questionário *online* via *Google forms* e Entrevista *online* via *Google Meet*

A autora do presente projeto, Lauren Luiza Cassol Prestes e a orientadora, professora Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio, declaram que a coleta de dados não foi iniciada e iniciará somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil. Assumem o compromisso de manter e preservar a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações relacionadas à privacidade dos (as) participantes deste estudo, cujos dados serão coletados através questionários e entrevista realizada pela pesquisadora, ambos de forma online, via *Google forms* e *Google Meet*, respectivamente. Comprometem-se, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da referida pesquisa e para produção de artigos acadêmicos e científicos na área, e que não serão socializadas em formato que venha a identificar os (as) participantes do presente estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade da autora do presente estudo. Os dados coletados serão armazenados de forma digital e física, tendo acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora. Para armazenamento do material digital utilizaremos dispositivo eletrônico (pen drive), que ficará, junto com o material impresso, devidamente resguardado e acautelado pela pesquisadora, em sua residência situada à rua dos Andradas, 913 - Bairro Centro - Jaguarão/RS, pelo período de 05 (cinco) anos. Após esse período, o material impresso será descartado pela técnica de trituração; as gravações de áudio e vídeo serão excluídas (apagadas) permanentemente do dispositivo eletrônico e/ou destruído, conforme prevê o inciso IV do art. 28 da Resolução nº 510/2016, respeitando a dignidade humana e a devida proteção aos participantes da pesquisa.

Jaguarão, 21 de novembro de 2024.

Lauren Luiza Cassol Prestes
Pesquisadora

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

Questionário Inicial: Percurso Formativo

Este questionário é a versão escrita em arquivo de texto do documento disponibilizado através do link: <https://forms.gle/gKX8VycAMEHYe9dM7>

Seção 1 de 2



PESQUISA: Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT

Questionário Inicial: Percurso Formativo

Questionário Inicial: Percurso Formativo

PESQUISA: Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT

Olá!

Sua participação neste estudo é fundamental para conhecermos as práticas do psicólogo escolar nos espaços educativos da Educação Profissional e Tecnológica.

Esse questionário tem o objetivo coletar dados sobre você e sua formação, o que irá auxiliar na condução da entrevista e análise de dados.

Lembramos que sua participação é livre e voluntária e você pode optar por interrompê-la a qualquer momento. Caso não se sinta confortável para responder alguma das perguntas, não há problema algum.

Agradecemos imensamente sua participação e estamos à disposição para qualquer dúvida ou demanda que possa surgir.

Contato:

Nome da pesquisadora: Lauren Luiza Cassol Prestes

Telefone para contato: (11) 997663698

E-mail: lauren.76024@aluno.iffar.edu.br

Perguntas:

1. Qual é o seu nome? (reposta aberta)
2. Qual é o seu cargo no IFFar? (resposta aberta)
3. Em qual campus você Trabalha? (múltipla escolha)

- Campus Alegrete
- Campus Frederico Westphalen
- Campus Jaguari
- Campus Júlio de Castilhos
- Campus Panambi
- Campus Santa Rosa
- Campus Santo Ângelo
- Campus Santo Augusto
- Campus São Borja
- Campus São Vicente do Sul
- Campus Avançado Uruguaiana
- Outro

Seção 2 de 2

Percurso Formativo

4. Onde você cursou o ensino médio? (resposta aberta)
5. Você já fez algum curso técnico? Se sim, qual o curso e instituição? (resposta aberta)
6. Qual graduação você possui? (cite caso tenha mais de uma, por favor). (resposta aberta)
7. Em qual instituição você fez o ensino superior? (resposta aberta)
8. Em que ano você concluiu a graduação de psicologia?(resposta aberta)
9. Você já fez alguma pós graduação? Se sim, qual? (resposta aberta)
10. Marque todos os cursos você já concluiu: (caixas de seleção)
 - Graduação
 - Pós-Graduação (lato sensu/stricto sensu)
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Pós-Doutorado
11. Há quanto tempo você trabalha no IFFar (em anos)? (resposta aberta)

APÊNDICE E - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS DA EPT

O roteiro abaixo apresentado tem o intuito de ilustrar uma possível forma de condução da entrevista. Entretanto, o diálogo se dará de forma orgânica e acolhedora, respeitando o ritmo e informações trazidas pelo (a) participante. Portanto, o exemplo abaixo exposto serve como uma referência dos momentos, recursos e possibilidades principais da entrevista reflexiva, mas mantendo flexibilidade e fluidez durante a coleta de dados.

Em relação às perguntas aqui elencadas, conforme exposto na metodologia, há diferentes formas de abordagem e elaboração da questão desencadeadora. O quantitativo de opções, que tratam da mesma questão, previne que se desvie do objetivo da pesquisa ao elaborar um 'sinônimo' da pergunta durante a entrevista. A disponibilidade de diversas formas da pergunta não significa que todas elas serão utilizadas, é apenas um recurso para melhor condução da coleta de dados.

1º momento
Saudação, agradecimento e autorização para gravação
Saudação: “Boa tarde! Como você está?” Agradecimento: “Antes de tudo, gostaria de agradecer por ter aceitado o convite para participar desta pesquisa. Sua participação é muito importante, sem você não seria possível o desenvolvimento pleno do estudo.” Autorização para gravação: “Conforme informado no TCLE, peço sua autorização para gravação de nossa entrevista, a gravação permitirá que eu realize corretamente a transcrição e posterior análise. O processo é protegido por sigilo e cuidado na manutenção do máximo anonimato possível, considerando a limitação imposta pela natureza restrita da população amostral, a qual pode tornar possível que indivíduos familiarizados com o contexto da pesquisa possam identificar os participantes. Você terá acesso à transcrição e poderá fazer

perguntas, sempre que desejar. Você concorda que eu inicie a gravação?”
2º momento Apresentação
Da pesquisadora: “Muito prazer! Meu nome é Lauren Prestes, sou psicóloga e atualmente trabalho na UNIPAMPA <i>campus</i> Jaguarão. Fui aluna do IFFar SVS durante o ensino médio, me formei em psicologia na UFPel em 2018 e atualmente voltei a fazer parte do IFFar como aluna do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica no <i>campus</i> Jaguari.” Da pesquisa: “Na pesquisa de mestrado, meu objetivo é estudar as práticas do psicólogo escolar nos espaços de EPT.” Da importância de sua participação: “Sua participação é muito importante, é a partir dela que será possível conhecer melhor as atividades, rotinas, demandas e vivências que constituem a prática do psicólogo escolar”. Do resultado: “Posteriormente, com base nos conhecimentos construídos, será elaborado um produto educacional que abordará as questões centrais encontradas ao longo da presente pesquisa.” Da condução: “A ideia é que seja um espaço livre e que você se sinta à vontade, podendo se expressar com segurança. Qualquer desconforto ou dúvida, por favor, pode me falar imediatamente, está bem?”
3º momento Aquecimento
Aquecimento: poderá ser realizado a partir da apresentação, em continuação à apresentação inicial, sem a necessidade de perguntas específicas. <i>Exemplos:</i> “Como você descreveria, brevemente, sua trajetória até chegar ao IFFar?” “Como você se tornou psicólogo (a) escolar?” “Como foi o período inicial, chegar em um IF como psicólogo escolar?”
4º momento Pergunta desencadeadora
“Percebi que você trabalha com psicologia escolar há ____ anos. Gostaria de saber quais são suas atividades principais.” “Quais são suas atribuições como psicólogo (a) no IFFar?” “Que atividades você desenvolve?” “Como você percebe a contribuição da psicologia escolar na aprendizagem dos estudantes do IFF?”

“**Como** tem sido sua atuação junto aos estudantes e servidores do campus?”

“Considerando seu trabalho como psicóloga (o) no IFFar, **como** você atua na educação?”

“ **Quais** as suas ações que implicam na formação dos atores do IFFar?”

“Percebi que você trabalha com psicologia escolar há ____ anos. Gostaria de saber **quais** são suas atividades principais, desde o ingresso na instituição.”

“**Quais** fatores influenciam o seu trabalho?”

“**Como** você descreveria os objetivos do seu trabalho no IFFar?”

“**Como** foi o processo de consolidação das tuas atividades de trabalho?”

Expressões de compreensão

Exemplos:

“[_ síntese do que foi dito pelo participante_], foi isso que você quis dizer?”

“Então, as principais práticas são: _____, _____, _____?”

“Então, você centra suas atividades em: _____, _____, _____?”

“Eu poderia resumir dizendo que você _____?”

Síntese

Exemplos:

“Você descreveu que sua atuação é focada em _____, _____ e _____ e isso vem ocorrendo desde/em decorrência de _____.”

Questões de esclarecimento

Exemplos:

“Preciso que me ajude a entender, **como** você chegou a esta rotina atual?”

“Eu não entendi bem **quais** são suas atividades diárias no IFFar. **Como** você descreveria sua rotina?”

“Você poderia repetir **quais** são suas atividades cotidianas no trabalho?”

“Você faz estas atividades só ou tem parceria com alguém?”

Questões focalizadoras

Exemplos:

“Você falou sobre _____ e agora eu gostaria de saber em **quais** atividades você dedica seu tempo no trabalho?”

“Eu não entendi bem **quais** são suas atividades diárias no IFFar. **Como** você descreveria sua rotina?”

“Você comentou sobre _____, conseguiria me dar algum exemplo?”

“Então me diga, quais atividades você considera mais importantes na atuação do psicólogo escolar em um espaço de EPT?”
Questões de aprofundamento
<i>Exemplos:</i> “O que você nota de diferente nas suas práticas atuais em relação àquelas adotadas quando iniciou seu trabalho como psicólogo (a) escolar?” “Há psicólogos (as) escolares que trabalhem de forma distinta de ti?” “O que você acha que é fundamental na atuação de um psicólogo escolar?” “A formação profissional e tecnológica é um tema usual em seu trabalho?” “Alguma vez você tentou atividades diferentes em seu trabalho? Como foi?” “O que você faz quando lhe é comunicada uma situação-problema?”
5º momento - Encerramento
- Será feito um fechamento da entrevista - Novo agradecimento ao (à) participante por sua disponibilidade e colaboração. - Combinado com o (a) participante sobre a devolução.
A devolução (após a entrevista)
Conforme Szymanski, De Almeida e Prandini (2018, p. 52) a devolução: “Trata-se da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa. Podem ser apresentadas a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado. O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, o que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador.” Portanto, após a entrevista, será compartilhado com o (a) participante a transcrição da entrevista e a pré-análise, para consideração do entrevistado. Neste momento o (a) entrevistado (a) poderá solicitar supressões ou ajustes no texto e nas compreensões estabelecidas.

ANEXO A - CARTAS DE ANUÊNCIA

19/11/2024, 09:11

sig.iffarroupilha.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=726352



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

CARTA DE ACEITE Nº 215 / 2024 - DPPGI (11.01.01.44.19.01)

Nº do Protocolo: 23873.005679/2024-35

Santa Maria-RS, 19 de novembro de 2024.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese do(a) pesquisador(a) **Lauren Luiza Cassol Prestes**, intitulada **"Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT"**, sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Marcele Teixeira Homrich Ravasio, vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) .

A pesquisa tem como objetivo geral "O objetivo geral do presente trabalho será investigar quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT".

Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, **AUTORIZAMOS** a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 19/11/2024 09:11)

THIRSSA HELENA GRANDO
PRO-REITOR(A) - SUBSTITUTO
PRPPGI (11.01.01.44.19)
Matricula: 3010601

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:
215, ano: **2024**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **19/11/2024** e o código de
verificação: **334264201b**

23/12/2024, 14:32

sig.iffarroupilha.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=744497



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
GABINETE DO(A) DIRETOR(A) GERAL - AL

CARTA DE ACEITE Nº 263 / 2024 - GDGAL (11.01.13.03)

Nº do Protocolo: 23215.004274/2024-33

Alegrete-RS, 23 de dezembro de 2024.

Alegrete, 23 de dezembro de 2024.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese do(a) pesquisador(a) Lauren Luiza Cassol Prestes, intitulada "Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT", sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Marcele Teixeira Homrich Ravasio, vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). A pesquisa tem como objetivo geral, investigar quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT. Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê Ética em Pesquisa da instituição, AUTORIZAMOS a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 23/12/2024 14:26)

ANA RITA COSTENARO PARIZI

DIRETOR GERAL

GDGAL (11.01.13.03)

Matrícula: 1788545

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:
263, ano: **2024**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **23/12/2024** e o código de
verificação: **aac13339bf**

18/12/2024, 14:03

sig.iffarroupilha.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=742472**CARTA DE ACEITE Nº 254 / 2024 - GDGJC (11.01.16.02)****Nº do Protocolo: 23239.002413/2024-16****Júlio De Castilhos-RS, 18 de dezembro de 2024.**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese do(a) pesquisador(a) Lauren Luiza Cassol Prestes, intitulada "Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT", sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Marcele Teixeira Homrich Ravasio, vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) .

Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, AUTORIZAMOS a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 18/12/2024 14:03)

RODRIGO CARVALHO CARLOTTO
DIRETOR GERAL - TITULAR
GDGJC (11.01.16.02)
Matrícula: 1610622

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:
254, ano: **2024**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **18/12/2024** e o código de
verificação: **8bcd201ea**



Panambi, 20 de dezembro de 2024.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese da pesquisadora Lauren Luiza Cassol Prestes, intitulada "Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT", sob a orientação da Profa. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). A pesquisa tem como objetivo geral, investigar quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT. Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê Ética em Pesquisa da instituição, AUTORIZAMOS a realização do referido projeto.

 Documento assinado digitalmente
JORGE ALBERTO LAGO FONSECA
Data: 21/12/2024 16:42:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Jorge Alberto Lago Fonseca
Diretor Geral - Portaria Nº 324/2021
Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi



CARTA DE ACEITE Nº 256 / 2024 - CGASA (11.01.07.02.04)

Nº do Protocolo: 23241.004116/2024-66

Santo Augusto-RS, 19 de dezembro de 2024.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese do(a) pesquisador(a) Lauren Luiza Cassol Prestes, intitulada "Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT", sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Marcele Teixeira Homrich Ravasio, vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). A pesquisa tem como objetivo geral, investigar quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT. Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê Ética em Pesquisa da instituição, AUTORIZAMOS a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 19/12/2024 14:59)

MARCIA FINK
DIRETOR - TITULAR
GDGSA (11.01.07.02)
Matricula: 1846520

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:
256, ano: **2024**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **19/12/2024** e o código de
verificação: **49b457d7d5**



CARTA DE ACEITE Nº 265 / 2024 - CGASB (11.01.09.02.03)

Nº do Protocolo: 23227.004835/2024-65

São Borja-RS, 26 de dezembro de 2024.

Declaro, para os devidos fins, que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese do(a) pesquisador(a) **LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES**, intitulada "**Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT**", sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Marcelle Teixeira Homrich Ravasio, vinculado(a) ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal Farroupilha - área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa tem como objetivo geral "investigar quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT".

Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, AUTORIZO a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 26/12/2024 10:46)

ARTENIO BERNARDO RABUSKE

DIRETOR - TITULAR
GDGSB (11.01.09.02)

Matrícula: 1091447

Para verificar a autenticidade deste documento entre em

<https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **265**, ano: **2024**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **26/12/2024** e o código de verificação: **ac081fdeb6**



CARTA DE ACEITE Nº 262 / 2024 - CGASVS (11.01.10.02.03)

Nº do Protocolo: 23238.003998/2024-00

São Vicente Do Sul-RS, 23 de dezembro de 2024.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese do(a) pesquisador(a) Lauren Luiza Cassol Prestes, intitulada "Práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT", sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Marcele Teixeira Homrich Ravasio, vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) .

A pesquisa tem como objetivo geral "O objetivo geral do presente trabalho será investigar quais práticas educativas têm sido desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT".

Tendo conhecimento e ciência de que o projeto já passou pelos trâmites necessários, **AUTORIZAMOS** a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 23/12/2024 09:36)
DEIVID BUTTINGER DUTRA DE OLIVEIRA
DIRETOR GERAL - TITULAR
CAMPUS SVS (11.01.10)
Matrícula: 3578375

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **262**, ano: **2024**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **23/12/2024** e o código de verificação: **442b861c81**

ANEXO B - PARECER CEP - IFFAR

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS DA EPT

Pesquisador: LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85097424.7.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.331.295

Apresentação do Projeto:

O projeto PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS DA EPT, enviado por Lauren Luiza Cassol Prestes, tem como objetivo conhecer as práticas do psicólogo escolar nos espaços educativos da EPT. A pesquisa está inserida na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari. A população do estudo será composta por psicólogos do quadro de servidores dos Institutos Federais Farroupilha que desenvolvam suas atividades nos campi. Será realizada pesquisa bibliográfica, objetivando a consolidação do `estado da arte sobre os conceitos e assuntos pertinentes ao desenvolvimento do presente trabalho. A coleta de dados iniciará com um questionário enviado através da ferramenta Google forms aos participantes, contendo perguntas sobre o percurso formativo dos profissionais e continuará através de entrevistas semiestruturadas, através da ferramenta `Google meet'. O método utilizado será o de entrevista reflexiva, seguido da análise reflexiva proposta por Szymanski, De Almeida e Prandini (2018). A partir dos dados produzidos será elaborado um produto educacional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral do presente trabalho será investigar quais práticas educativas têm sido

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3218-9800

CEP: 97.050-685

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 7.331.295

desenvolvidas pelo psicólogo nos espaços da EPT.

Objetivo Secundário:

Mapear a produção científica sobre a temática; Compreender a formação do psicólogo escolar que atua na EPT; Compreender as práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos do presente estudo são considerados de grau mínimo devido à natureza da pesquisa, envolvendo apenas respostas em formulário online, participação em entrevista e os riscos típicos do uso de recursos digitais. Dentre os riscos identificados estão eventual insegurança e/ou desconforto sobre a formulação e emissão de respostas frente às perguntas, constrangimento ou alterações comportamentais durante a gravação e fadiga pelo

tempo de duração da entrevista. A pesquisadora ainda ressalta que o uso de ambientes virtuais implica riscos associados à possibilidade de invasões de privacidade e falhas no armazenamento de dados, como a perda de informações armazenadas em discos físicos offline. Para reduzir esses riscos, a pesquisadora tomará todas as precauções e adotará controles em conformidade com as normas e legislações pertinentes. Os procedimentos de segurança para mitigar estes riscos estão descritos no PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO, pg 3.

Benefícios:

Enquanto possíveis benefícios indiretos, o presente estudo tem como potencial o aprofundamento teórico e reflexivo sobre os assuntos estudados, colaborando na produção de conhecimento sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos espaços da educação profissional e tecnológica, bem como a possibilidade de benefícios às atividades desenvolvidas no IFFar pelos profissionais de psicologia. Os materiais resultantes da

pesquisa poderão servir também como fonte de estudo a profissionais ingressantes na instituição, tendo referência sobre o papel da educação profissional e tecnológica, psicologia escolar e práticas educativas desenvolvidas pelo psicólogo. Quanto aos benefícios diretos aos participantes, a entrevista reflexiva oferece um espaço para que eles reflitam e elaborem sobre suas experiências e práticas. Esse processo pode resultar em impactos positivos na realização de suas atividades e na maneira como as percebem e interpretam, influenciando, assim, suas rotinas laborais diárias. Em termos de retorno ao participante, compreende-se que o mesmo

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

CEP: 97.050-685

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3218-9800

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 7.331.295

pode sentir-se gratificado por auxiliar na compreensão e análise das práticas educativas desenvolvidas pelos psicólogos nos espaços da educação profissional e tecnológica, bem como ter acesso ao material produzido, o qual pode servir como fonte de estudo, apoio e ressignificação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um segundo envio ao CEP. Serão convidados a participar da pesquisa psicólogos do quadro de servidores do Instituto Federal Farroupilha, que desenvolvam suas atividades nos campi, a saber, campus Alegrete, campus Júlio de Castilhos, campus Panambi, campus Santo Augusto, campus São Borja e campus São Vicente do Sul. São previstos 9 participantes.

Os critérios de inclusão são: ter graduação em psicologia; atuar como psicólogo (a) no IFFar; estar lotado em um dos campi do IFFar; ser ocupante de cargo Técnico-Administrativo em Educação (TAE). Os critérios de exclusão são: ser servidor (a) lotado (a) na reitoria; estar em afastamento da instituição durante o período do estudo.

Como forma de abordagem aos participantes será enviado para o e-mail institucional dos participantes o convite para participação na pesquisa e o link para o TCLE, que será disponibilizado mediante a ferramenta "Google Forms".

A coleta de dados iniciará com um questionário enviado através da ferramenta 'Google forms' aos participantes, contendo perguntas sobre o percurso formativo dos profissionais e continuará através de entrevistas semiestruturadas, as quais serão realizadas em ambiente virtual, por meio de vídeo chamadas síncronas, através da plataforma 'Google meet', com duração máxima de uma hora. As entrevistas serão gravadas e transcritas, mediante autorização.

De acordo com o Termo de Confidencialidade apresentado no arquivo TC CEP 21 11, os dados coletados serão armazenados de forma digital e física, tendo acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora. Para armazenamento do material digital será utilizado dispositivo eletrônico (pen drive), que ficará, junto com o material impresso, devidamente resguardado e acautelado pela pesquisadora, em sua residência pelo período de 05 (cinco) anos. Após esse período, o material impresso será descartado pela técnica de trituração; as gravações de áudio e vídeo serão excluídas (apagadas) permanentemente do dispositivo eletrônico e/ou destruído, conforme prevê o inciso IV do art. 28 da Resolução nº 510/2016, respeitando a dignidade humana e a devida proteção aos participantes da pesquisa.

O financiamento dos custos envolvidos no desenvolvimento do estudo serão integralmente providos pela pesquisadora.

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195
Bairro: Nossa Sra. das Dores
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3218-9800

CEP: 97.050-685

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 7.331.295

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa apresenta TCLE, com as informações pertinentes ao trabalho, riscos e benefícios aos participantes, direito à indenização e assistência em caso de danos, garantia ao sigilo (participantes identificados por E1 a E9) e ressalva quanto à garantia do anonimato por se tratar de população restrita, armazenamento e destruição dos dados, explicação quanto ao CEP, com endereço do mesmo.

A pesquisa apresenta ainda um Termo de Confidencialidade (TC), assinado pela pesquisadora, declarando que a coleta de dados iniciará apenas após a aprovação pelo CEP, além de assumir o compromisso de manter o sigilo das informações relacionadas à privacidade dos participantes. Consta também uma carta de aceite assinada pela pró-reitora substituta da PRPPGI, declarando conhecimento quanto à realização do projeto e autorizando o mesmo. Foram acrescentadas também as cartas de anuência dos diretores gerais de cada um dos campi envolvidos na pesquisa, a saber, campus São Borja, campus Santo Augusto, campus Panambi, campus Júlio de Castilhos, campus Alegrete e campus São Vicente do Sul.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O parecer 7.279.098 deste comitê apontou 05 óbices éticos, sendo que todos foram atendidos, como segue:

1) Nos critérios de exclusão, remover "ocupar outro cargo que não o de Técnico Administrativo em Educação", uma vez que os critérios de exclusão não podem ser a negativa dos critérios de inclusão. Solicita-se: esclarecer o último critério de exclusão para evitar que seja negativa do último critério de inclusão. **RESPOSTA:** o critério de exclusão foi removido. De acordo com PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO, os critérios de exclusão que permaneceram foram os seguintes: "ser servidor (a) lotado (a) na reitoria; estar em afastamento da instituição durante o período do estudo". **RESULTADO:** PENDÊNCIA ATENDIDA.

2) O TCLE está numa versão escrita de arquivo de texto, mas será enviada aos participantes pelo Google Forms. Quando as interações são mediadas por plataformas digitais, os termos de consentimento/assentimento devem ser apresentados no formato que serão disponibilizados aos participantes, conforme OFÍCIO CIRCULAR No 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 (http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf), que traz as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. OFÍCIO CIRCULAR No 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Solicita-se enviar o TCLE e o Questionário nos formatos que serão aplicados aos participantes de pesquisa. **RESPOSTA:** A versão digital do

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3218-9800

CEP: 97.050-685

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 7.331.295

TCLE foi enviada (TCLEdigitalLAURENPRESTES.pdf) bem como a versão digital do questionário (QUESTIONARIOdigitalLAURENPRESTES.pdf). RESULTADO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3) Por se tratar de uma pesquisa com população restrita não é possível garantir o pleno anonimato com uma população de 9 participantes, facilmente identificáveis. Solicita-se inserir trecho no TCLE informando que não é possível garantir pleno anonimato por se tratar de uma pesquisa com população restrita. RESPOSTA: o texto foi modificado, explicando não ser possível a garantia do anonimato. De acordo com a pg 07 do TCLE digital: "Serão utilizadas todas as precauções necessárias para garantir o seu direito ao sigilo das informações fornecidas. Os (as) participantes da pesquisa serão identificados por meio de uma letra e numeração contínua, de E1 a E9, de forma aleatória. A letra 'E' significará o entrevistado (a). Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Apesar dos esforços investidos para proteger a identidade, o número restrito de participantes, pertencentes ao mesmo ambiente de trabalho específico, faz com que não seja possível garantir o pleno anonimato. A natureza restrita da população amostral pode tornar possível que indivíduos familiarizados com o contexto da pesquisa possam identificar os participantes, mesmo que seus nomes/campus sejam ocultados. Garantimos que todos os dados serão tratados com a máxima confidencialidade e sigilo, de forma a preservar ao máximo os (as) participantes." RESULTADO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4) É necessário carta de anuência da Direção Geral de cada campus envolvido na pesquisa. Solicita-se inserir autorização do local de pesquisa, ou seja, da Direção Geral de cada um dos campus onde a pesquisa será realizada. RESPOSTA: foram anexadas ao protocolo as cartas de anuência devidamente assinadas pelos Diretores Gerais de cada um dos campus envolvidos na pesquisa: São Vicente do Sul, São Borja, Santo Augusto, Panambi, Júlio de Castilhos e Alegrete. RESULTADO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5) Processo de recrutamento conforme a Norma Operacional CNS 01-2013 (item 3.4.1-8) Solicita-se esclarecer como será o processo de recrutamento dos participantes de pesquisa. RESPOSTA: o esclarecimento a respeito da forma de envio do convite aos participantes de pesquisa foi acrescentada aos documentos. De acordo com o campo Desenho do PB (pg 02): "Após parecer favorável do CEP, será enviado convite e TCLE aos profissionais de psicologia que constituem a amostra, por meio eletrônico, através de e-mail encaminhado

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195
Bairro: Nossa Sra. das Dores
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3218-9800

CEP: 97.050-685

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 7.331.295

individualmente e com extensão @iffarroupilha.edu.br, onde será apresentada a pesquisadora, o programa de pós graduação, proposta de estudo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e será explicitada a relevância da participação do (a) profissional". RESULTADO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

As pendências emitidas para o projeto no parecer N.º 7.279.098 foram respondidas pelos pesquisadores, conforme carta de respostas adicionada em 27/12/2024. Não apresenta novas pendências. O projeto encontra-se aprovado.

O CEP acata o parecer do(a) relator(a).

Orientações importantes, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013:

1) Alterações no projeto aprovado, devem ser apresentadas ao CEP na forma de Emenda ou Extensão. Havendo modificações importantes de objetivos e métodos, deve ser apresentado novo protocolo de pesquisa.

2) Ao final da pesquisa cabe ao (à) pesquisador(a) responsável a apresentação do relatório final ao CEP, no formato de Notificação. Na página do CEP no portal do IFFAR constam orientações e modelo para a apresentação do relatório.

Obs: Orientações sobre a submissão de emendas, extensões ou notificações estão disponíveis no Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil. Um material informativo adicional está disponível na página do CEP IFFAR: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa-2>

3) Cabe ao (à) pesquisador(a) responsável informar a este CEP sobre o início da coleta de dados, junto aos participantes de pesquisa, no formato de Notificação

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195
Bairro: Nossa Sra. das Dores
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3218-9800

CEP: 97.050-685

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 7.331.295

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2459471.pdf	27/12/2024 20:05:23		Aceito
Outros	SVScartadeanuencia_LAURENLCP.pdf	27/12/2024 20:03:06	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	SAOBORJAcartadeanuencia_LAURENLCP.pdf	27/12/2024 20:02:55	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	SANTO AUGUSTOcartadeanuencia_LAURENLCP.pdf	27/12/2024 20:02:37	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	PANAMBicartadeanuencia_LAURENLCP.pdf	27/12/2024 20:02:22	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	JCcartadeanuencia_LAURENLCP.pdf	27/12/2024 20:02:04	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	ALEGRETEcartadeanuencia_LAURENLCP.pdf	27/12/2024 20:01:46	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	ROTEIROentrevistaLAURENPRESTES.pdf	27/12/2024 20:01:03	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	LAURENPRESTESProjetoPesquisaCEP27.pdf	27/12/2024 19:59:28	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	QUESTIONARIOdigitalLAURENPRESTES.pdf	27/12/2024 19:57:33	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdigitalLAURENPRESTES.pdf	27/12/2024 19:56:56	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP_DEZEMBRO_24assinado_LAURENPRESTES.pdf	27/12/2024 19:55:33	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_LAURENLCPRESTES2.pdf	27/11/2024 23:52:36	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	Currículo_LattesLAUREN.pdf	27/11/2024 23:49:34	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	Currículo_do_Sistema_Lattes_Marcele_Teixeira_Homrich_Ravasio.pdf	27/11/2024 23:49:21	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	Lista_de_checagem_para_submissao_corrigida_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:48:31	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	Questionário_Inicial_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:48:17	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:47:38	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:45:42	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

CEP: 97.050-685

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3218-9800

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 7.331.295

Orçamento	Orcamento_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:45:00	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuEncia_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:44:36	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Cronograma	Cronograma_CEP_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:43:12	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:42:58	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_LAURENLCPRESTES.pdf	27/11/2024 23:42:06	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TC_CEP_21_11assinado.pdf	21/11/2024 20:04:34	LAUREN LUIZA CASSOL PRESTES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 13 de Janeiro de 2025

Assinado por:
THIAGO NUNES CESTARI
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3218-9800

CEP: 97.050-685

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

ANEXO C - E-MAIL: COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DO ARTIGO



INSTITUTO FEDERAL
Farroupilha

Marcele Homrich Ravasio <marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br>

Obrigado pela sua submissão para ETD - Educação Temática Digital

1 mensagem

Antonio Carlos Dias Júnior <etd@unicamp.br>

2 de março de 2026 às 21:11

Para: Marcelle Marcelle Homrich RAVASIO <marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br>

Prezado(a) Marcelle Marcelle Homrich RAVASIO,

Obrigado pela sua submissão para ETD - Educação Temática Digital. Recebemos sua submissão, PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT), e um membro de nossa equipe editorial a verá em breve. Você receberá um e-mail quando uma decisão inicial for tomada e poderemos entrar em contato com você para obter mais informações.

Você pode visualizar sua submissão e acompanhar seu progresso por meio do processo editorial no seguinte local:

URL de submissão: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/authorDashboard/submission/8682785>

Se você tiver sido desconectado, poderá fazer login novamente com o nome de usuário celepsi.

Se tiver alguma dúvida, entre em contato comigo pelo [painel de submissão](#).

Obrigado por considerar ETD - Educação Temática Digital como um local para o seu trabalho.

ETD - Educação Temática Digital

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>