



**Universidade Federal do Piauí
Campus Ministro Reis Velloso
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPsi**

Thaís da Silva Fonseca

**O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas,
desafios e perspectivas**

**Parnaíba-PI
2018**

Thaís da Silva Fonseca

**O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas,
desafios e perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Psicologia.

Orientador:
Prof. Dr. Fauston Negreiros

Coorientadora:
Profa. Dra. Raquel Pereira Belo

**Parnaíba-PI
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial Prof. Cândido Athayde – Campus Parnaíba
Serviço de Processamento Técnico

F676p Fonseca, Thaisa da Silva.

O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas [manuscrito] / Thaisa da Silva Fonseca. – 2018.

207 f. : il. color.

Impresso por computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

Thaiza da Silva Fonseca

**O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas,
desafios e perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 22/09/2018

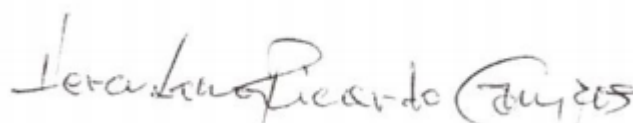
Banca Examinadora



Prof. Dr. Fauston Negreiros
Universidade Federal do Piauí – UFPI (Orientador)



Prof^ª. Dr^ª. Raquel Pereira Belo
Universidade Federal do Piauí – UFPI (Avaliadora Interna)



Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Avaliador Externo)

*“Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que
marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o
imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se ama,
se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida”
(Paulo Freire).*

Agradecimentos

À Deus, pela vida e pela força concedida para eu seguir firme na caminhada em direção aos meus sonhos. Sem Ele, tornar-me Mestre em Psicologia não seria possível!

Aos meus familiares, pelo incentivo e apoio. Em especial, aos meus pais, por todo amor, cuidado e dedicação. Obrigada por não medirem esforços para a minha educação e felicidade. Aos meus avós, fontes inesgotáveis de carinho e sabedoria. Aos meus tios e padrinhos, pela torcida constante. Aos meus primos e à minha irmã, por estarem presentes em todos os momentos. Ao Hezio (*in memoriam*), por ser luz que ilumina a minha vida e os meus sonhos!

Aos meus amigos da escola, da graduação, do mestrado, do trabalho e da vida, pela amizade verdadeira. Eu tenho muita sorte em ter encontrado vocês! Em especial, aos que ganhei nesse desafio de ir morar longe de casa: Ádilo, Ariane, Caroline, Victor e Yamilla.

Aos professores de meu percurso escolar e acadêmico, por terem sido excelentes mediadores de processos de aprendizagem. Às minhas orientadoras de graduação, Prof^ª. Me. Camila Siqueira e Prof^ª. Dr^ª. Nadja Carolina, pela inserção na área de conhecimento e pesquisa da Psicologia na interface com a Educação. Ao meu orientador de mestrado, Prof. Dr. Fauston Negreiros, grande incentivador que ganhei nessa trajetória. “Ninguém nunca poderá impedir o seu potencial de crescimento e superação que é grande” será a mensagem que eu sempre levarei comigo. Obrigada por todos os conhecimentos e afetos compartilhados. Você me mostrou ainda mais a importância de práticas em Psicologia Escolar e Educacional contextualizadas, emancipatórias, críticas e comprometidas socialmente. Com você, aprendi a ver os processos educacionais, as pessoas e a vida com um olhar, sobretudo, de potência!

Aos Grupos de Pesquisa Psicologia e Desenvolvimento Humano (PSIDIHN), Psicologia e Processos Educativos (PSIPED) e Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar (PSIQUED), nos quais tive a alegria em aprender enquanto pesquisadora.

Às psicólogas escolares e educacionais que compartilhei do convívio e da prática profissional. À Cássia Dias e Denise Martins, por terem me apresentado a vivência em Psicologia Escolar e Educacional, quando eu ainda era estagiária. À Susy Marques e Teresa Nunes, pelas ações desafiadoras e exitosas que construímos na dinamicidade de uma escola.

Aos psicólogos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e confiança em relatar as suas experiências. Aprendi muito com vocês, principalmente sobre a postura ética e a necessidade de se reinventar diante dos desafios inerentes à prática profissional!

Ao Prof. Dr. Herculano Campos e à Prof^ª. Dr^ª. Raquel Belo por gentilmente aceitarem, em meio a tantos compromissos, participar das minhas bancas de qualificação e de defesa de mestrado. Obrigada pelas valiosas sugestões à minha dissertação. Fico feliz em tê-los comigo nesse momento de troca de conhecimentos!

Aos docentes e discentes da Primeira Turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPI, pelo empenho em ajudar a construir e a valorizar o que é nosso!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), pelos meses em que fui beneficiada pela concessão de uma bolsa de estudos.

A todos que sorriem comigo a cada conquista, muito obrigada!

Lista de Figuras

Figura 01. Distribuição dos Campi dos IFPIs. Site do IFPI, 2017	65
Figura 02. Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Busca 01	81
Figura 03. Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Busca 02.....	82
Figura 04. Dialética singularidade-particularidade-universalidade do estudo	94
Figura 05. Procedimentos analíticos do estudo	101
Figura 06. Unidades dos IFPIs contempladas da primeira fase do estudo	103
Figura 07. Unidades dos IFPIs contempladas na segunda fase do estudo.....	128
Figura 08. Porcentagem do público-alvo da prática dos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs	154
Figura 09. Porcentagem dos níveis/modalidades de ensino contemplados na prática dos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs.....	155
Figura 10. Porcentagem das políticas públicas contempladas na prática dos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs	163
Figura 11. Porcentagem das psicólogas escolares e educacionais dos IFPIs que possuíam experiência anterior em Psicologia Escolar e Educacional	166

Lista de Tabelas

Tabela 01. Caracterização dos estudos do estado da arte	83
Tabela 02. Delineamento dos estudos do estado da arte	85
Tabela 03. Procedimentos para a apreensão dos dados do estudo	99
Tabela 04. Dados de identificação dos participantes do estudo	114
Tabela 05. Dados de formação inicial e continuada dos participantes do estudo	117
Tabela 06. Dados de atuação profissional dos participantes do estudo.....	125
Tabela 07. Combinação de concepções de Educação Profissional e Tecnológica.....	136
Tabela 08. Combinação de concepções de Psicologia Escolar e Educacional.....	143
Tabela 09. Combinação de concepções de Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e nos IFPIs	152
Tabela 11. Ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares e educacionais junto aos alunos	157
Tabela 12. Ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares e educacionais junto aos professores.....	158
Tabela 13. Ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares e educacionais junto às famílias	158
Tabela 14. Ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares e educacionais junto aos servidores.....	159

Lista de Abreviações

- ABNT:** Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ABRAPEE:** Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
- ANPEPP:** Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
- CAE:** Coordenadoria de Assistência Estudantil
- CAPD:** Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Discente
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPMEM:** Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio
- CBO:** Catálogo Brasileiro de Ocupações
- CEFET-PI:** Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
- CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa
- CERTIFIC:** Programa Interinstitucional de Certificação Profissional de Eletricista Instalador Predial
- CFP:** Conselho Federal de Psicologia
- CONPE:** Congresso Nacional de Psicologia Escolar
- CRHAS:** Coordenadoria de Recursos Humanos e Assistência Social
- CRP:** Conselho Regional de Psicologia
- EEAS:** Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA:** Estados Unidos da América
- ETFPI:** Escola Técnica Federal do Piauí
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH:** Índice de Desenvolvimento Humano
- IES:** Instituição de Ensino Superior
- IFAL:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
- IFAP:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
- IFB:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
- IFBA:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- IFC:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
- IFCE:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
- IFET:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFETs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFFar: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFFluminense: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

IFG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Goiás

IFMA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFMT: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso

IFMS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

IFNMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

IFPB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFPE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pernambuco

IFPI: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFPIs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFRS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

IFSC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFSul: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

IFTO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

NAPNE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

NAPP: Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB: Produto Interno Bruto

PRAEI: Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante

PROAD: Pró-Reitoria de Administração

PRODIN: Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN)

PROEJA: Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROEN: Pró-Reitoria de Ensino

PROEX: Pró-Reitoria de Extensão

PROPI: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

PROFMAT: Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSIQUED: Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar

REUNI: Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais

SEAA: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SPO: Serviço de Psicologia e Orientação

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA: Transtorno do Espectro do Autismo

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UESPI: Universidade Estadual do Piauí

UFMG: Universidade Federal de Campina Grande

UFMA: Universidade Federal do Maranhão

UFPI: Universidade Federal do Piauí

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB: Universidade de Brasília

UNED: Unidade de Ensino Descentralizada

Resumo

FONSECA, T. S. (2018). O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Parnaíba, Piauí, Brasil.

Esse estudo objetivou analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs. Utilizou-se o referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural e o estudo foi delineado em duas fases: 1) Correspondeu à caracterização do contexto de trabalho e à identificação do perfil dos psicólogos que atuavam nos IFPIs, sendo que 15 psicólogos responderam ao roteiro de caracterização institucional e ao questionário de dados sócio demográfico e profissionais, permitindo conhecer os psicólogos que atuavam na área da PEE, selecionados como participantes da próxima fase; 2) Representou a revelação da concepção de PEE entre os psicólogos atuantes nessa área junto aos IFPIs e à discussão das práticas que eles desenvolviam, sendo que 10 psicólogos escolares foram entrevistados. A análise dos dados procedeu-se na realização de descrição empírica e teórica, no estabelecimento de unidades de análise e no retorno à realidade dos dados para explicá-los. Na primeira fase, os resultados indicaram que: os *Campi* locais de pesquisa abrangeram as quatro mesorregiões piauienses; os psicólogos escolares eram predominantemente mulheres, piauienses, casadas e de faixa-etária jovem, em meio que se percebeu um protagonismo da PEE enquanto área de atuação nos IFPIs. Na segunda fase, da qual participaram apenas os psicólogos escolares, averiguou-se que: havia uma variedade de concepções de PEE; as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares abrangeram ações com foco individual e coletivo junto aos variados atores sociais da instituição e diante dos diversos níveis e/ou modalidades educacionais; coexistiam formas de atuação tradicionais e emergentes, um pleno

movimento de transformação das práticas desenvolvidas, superando o modelo clínico-terapêutico e alcançando um modelo de atuação institucional, com evidentes indícios de criticidade em PEE. Espera-se que os resultados contribuam para subsidiar reflexões sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos IFPIs, principalmente com um olhar de potência frente às ações contextualizadas construídas nesse recente *lócus* de práticas profissionais.

Palavras-chave: Atuação do psicólogo. Psicologia Escolar e Educacional. Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Abstract

This study aimed to analyze the practice developed by school and educational psychologists in Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFPIs). The theoretical-methodological referential of historical-cultural psychology was used and the study was outlined in two phases: 1) It corresponded to the characterization of the work context and to the identification of the psychologists' profile who worked in the IFPIs. Being fifteen the psychologists who responded to the guide of institutional characterization and to the questionnaire of demographic and professional data, allowing us to know the psychologists who worked in the area of School and Educational Psychology (PEE), selected as participants of the next phase; 2) It represented the conception disclosure of PEE among psychologists working in this area along with IFPIs and to the discussion of the practices they developed, being ten the school psychologists interviewed. The data analysis was carried out in the accomplishment of empirical and theoretical description, in the establishment of analysis units and in the return to the reality of the data to explain them. In the first phase, the results pointed out that: the local *Campi* of research covered the four mesoregions of Piauí state; the school psychologists were mainly women, from Piauí state, married and belonged to the young-age group, where an important role of PEE as area of activity in IFPIs was perceived. In the second phase, which only school psychologists took part, it was found that: There was a variety of PEE conceptions; the practices developed by school psychologists covered activities with individual and collective focus along with the different social members of institution and in face of different levels and / or educational modalities; there were also traditional and emerging ways of action, a complete transformation movement of developed practices, surpassing the clinical-therapeutic model and reaching a model of institutional performance, with evident signs of criticality in PEE. We expect the results contribute to

support reflections on the practices developed by the school psychologists in the IFPIs, especially in face of contextualized actions built in this recent *locus* of professional practice.

Keywords: Psychologist actuation. School and Educational Psychology. Professional and Technological Education. Federal Institutes of Education, Science and Technology.

Sumário

Lista de Figuras	vi
Lista de Tabelas	vii
Lista de Abreviações	viii
Resumo	xi
Abstract.....	xiii
Introdução.....	17
Capítulo 1. Psicologia Escolar e Educacional: Histórico e Práticas Profissionais	22
1.1 Percurso Histórico da Psicologia Escolar e Educacional.....	22
1.2 A Psicologia Histórico-Cultural como Pressuposto Teórico-Epistemológico para uma Atuação Crítica em Psicologia Escolar e Educacional	33
1.3 Práticas Profissionais em Psicologia Escolar e Educacional	40
Capítulo 2. Psicologia Escolar e Educacional em Contextos Emergentes: Os IFETs como Espaço Potencial de Prática Profissional.....	58
2.1 Percurso Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	58
2.2 Histórico e Políticas Educacionais dos IFETs	61
2.3 Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs.....	68
2.4 Estado da Arte das Práticas em Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs: Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	80
Capítulo 3. Objetivos.....	91
3.1 Objetivo Geral.....	91
3.2 Objetivos Específicos	91
Capítulo 4. Método.....	92
4.1 Pressupostos Teórico- Metodológicos do Estudo.....	92
4.2 Contexto do Estudo.....	95
4.3 Procedimentos para a Apreensão dos Dados do Estudo e Cuidados Éticos	96
4.4 Procedimentos Analíticos do Estudo	100
Capítulo 5. “Um caminho sendo aberto a facção”: Cenários de Trabalho e Perfil Profissional dos Psicólogos dos IFPIs	102
5.1 Eixo de Análise 01: Contexto (s) do (s) IFPI (s): Aproximações e Distanciamentos ..	102
5.2 Eixo de Análise 02: Psicóloga (s) e Psicólogo (s) dos IFPIs: Delineamentos e Trajetórias	113
5.2.1 Unicidades e Potencialidades dos Psicólogos dos IFPIs	114
5.2.2 Territórios de Formação Inicial e Continuada dos IFPIs	115

5.2.3 <i>Atuação Profissional nos IFPIs: Protagonismo da Psicologia Escolar e Educacional</i>	122
Capítulo 6. “No meio do furacão tentando se firmar”: Educação Profissional e Tecnológica e Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs.....	129
6.1 Eixo de Análise 03: Educação Profissional e Tecnológica: Concepções de psicólogos escolares e educacionais dos IFPIs.	129
6.2 Eixo de Análise 04: Psicologia Escolar e Educacional: Concepções de Psicólogos Atuantes Nessa Área Junto aos IFPIs.	138
6.2.1 <i>Concepções teóricas de Psicologia Escolar e Educacional</i>	138
6.2.2 <i>Concepções de Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e nos IFPIs</i>	145
6.2.3 <i>Pressupostos Teóricos Adotados</i>	151
6.3 Eixo de Análise 05: Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica nos IFPIs: práticas, desafios e perspectivas.....	153
6.3.1 <i>Práticas em Psicologia Escolar e Educacional</i>	153
6.3.2 <i>Desafios na Prática Profissional nos IFPIs e Estratégias de Enfrentamento</i>	165
6.3.3 <i>Perspectivas para a Prática do Psicólogo Escolar e Educacional nos IFPIs</i>	167
6.4 Eixo de Análise 06: Índícios de Criticidade na Prática do Psicólogo Escolar e Educacional nos IFPIs	168
Síntese Integradora e Recomendações	171
Referências	178
Apêndice A – Roteiro de Caracterização Institucional	196
Apêndice B – Questionário de Dados Sociodemográfico e Profissionais.....	198
Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	201
Apêndice D – Solicitação de Autorização Institucional.....	202
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	204
Anexo A – Comprovante de Abertura de Processo.....	206
Anexo B – Autorização Institucional	207

Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional contempla estudos diversos sobre a formação e a atuação profissional frente à relação entre processos educativos e desenvolvimento. No Brasil, a história dessa área não pode ser compreendida apenas como reflexo de sua constituição no cenário internacional. As especificidades do cenário social, histórico, político e cultural brasileiro devem ser consideradas, tendo em vista suas implicações sobre a configuração dos sujeitos, das instituições e das políticas relacionadas com o processo de escolarização (Campos, 2010; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010).

No Brasil, o início da Psicologia Escolar e Educacional remete ao período colonial, com a discussão de temáticas da Psicologia no interior da Pedagogia, inicialmente de maneira transversal e posteriormente como disciplina nas Escolas Normais, destinadas à formação de professores (Antunes, M. A. M., 2008; Barbosa, 2011, 2012; Pfromm Neto, 2008). Essa área foi caracterizada por um viés clínico e psicométrico no trato dos fenômenos escolares, principalmente na seleção dos alunos mais aptos para a aprendizagem. Entretanto, a década de 1980 foi marcada por concepções teóricas, embasadas na tese de Patto, que deflagraram uma perspectiva crítica de atuação profissional, distanciando-se do modelo clínico-médico estabelecido historicamente e aproximando-se de uma atuação junto a todos os membros da comunidade escolar (Barbosa, 2011, 2012; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015).

A atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional baseia-se em concepções teóricas que fornecem contribuições para o campo educacional pela maneira como concebe o homem e a sociedade. Dentre estas, tem-se a Psicologia Histórico-Cultural, que possui uma concepção de homem como ser social, cuja socialidade mediada pelos processos de trabalho possibilita o desenvolvimento da subjetividade. Essa compreensão epistemológica também

considera que a aprendizagem é uma condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, podendo ser, portanto, mediada (Meira, 2014; Vigotsky, 2007).

Essa perspectiva teórica fornece base para práticas que favorecem o psicólogo escolar e educacional como mediador de relações educacionais, com o desenvolvimento de ações junto aos professores, aos alunos, às famílias, à gestão e aos demais membros da comunidade escolar, superando as ações remediativas com ênfase no aluno, que reportam ao início da Psicologia Escolar e Educacional (Cassins, Paula Junior, Voloschen, Conti, Haro, Escobar, Barbieri & Schmidt, 2007; Conselho Federal de Psicologia, CFP, 1992, 2013; Tanamachi & Meira, 2003).

A prática do psicólogo escolar e educacional se consolidou em instituições de Educação Básica (Santana, Pereira, A. B. M. & Rodrigues, 2014), sendo recente a sua inserção nos demais níveis ou modalidades de ensino. A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que oferta educação básica, profissional e superior no mesmo espaço educativo, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008). Essa modalidade educacional foi considerada por muito tempo como inferiorizada, pois se acreditava que priorizava o conhecimento técnico, voltado para o trabalho, ao invés do conhecimento científico (Lima, E. R. S., Silva, F. N. & Silva, L. L. S., 2015; Manfredi, 2002; Feitosa, 2017). Os IFETs surgiram, no entanto, com o intuito de “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva de emancipação humana” (Pacheco, 2011, p.02).

O caráter inovador dos IFETs pauta-se na defesa de uma trajetória formativa interdisciplinar em variados níveis de ensino no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, ratificando o compromisso com uma educação integral e emancipatória. Os IFETs dispõem de políticas que potencializam a intervenção em Psicologia Escolar e Educacional, como, por exemplo, a Política de Inclusão e a Política de Assistência Estudantil

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, IFPI, 2014). No entanto, essas instituições não possuem diretrizes bem delineadas para orientar as ações do psicólogo, com atribuições que abrangem simultaneamente as áreas da Psicologia Escolar e Educacional, da Psicologia Clínica e da Psicologia Organizacional (Brasil, 2005; Feitosa, 2017).

A criação dos IFETs, juntamente com o seu processo de interiorização, resultou no aumento de psicólogos atuando nestes locais e, conseqüentemente, na Educação Profissional e Tecnológica. Como os demais estados brasileiros, o Piauí também vivenciou essa realidade expansionista. Em 2009, o IFPI possuía apenas cinco *Campi* em funcionamento (IFPI, 2014). Em 2018, possui 21 unidades. Como historicamente a atuação dos psicólogos escolares e educacionais focalizou a Educação Básica, e os IFETs possuem como singularidade a oferta de diversos níveis e modalidades de ensino, pressupõe-se que as práticas desses profissionais nesses espaços ainda não estão consolidadas.

Frente à incipiência de investigações sobre as práticas do psicólogo escolar e educacional na Educação Profissional e Tecnológica e nos IFETs, principalmente enfatizando um contexto regional específico, acredita-se que a articulação entre Psicologia Escolar e Educacional; Educação Profissional e Tecnológica; e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPIs) apresenta-se como relevante foco de atenção. Nesse sentido, considera-se primordial a discussão sobre as práticas dos psicólogos escolares e educacionais nessa modalidade e nesse contexto emergente de ensino e de práticas profissionais.

Dessa forma, este estudo objetivou analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Como objetivos específicos tiveram-se: caracterizar o contexto de trabalho dos IFPIs; identificar o perfil sócio demográfico e profissional dos psicólogos que atuam nos IFPIs; revelar a concepção de Psicologia Escolar e Educacional entre os psicólogos atuantes nessa área junto aos IFPIs; e discutir as práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar e educacional nos IFPIs.

A relevância deste estudo encontra-se nas contribuições dos resultados para subsidiar reflexões sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais na Educação Profissional e Tecnológica nesse pouco explorado *lócus* de inserção profissional, os IFPIs, de modo a também refletir em toda a comunidade escolar. Contribui-se, assim, para a produção de conhecimento científico para a área da Psicologia, em especial a Psicologia Escolar e Educacional; e da Educação, em especial a Educação Profissional e Tecnológica.

Essa dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo, *Psicologia Escolar e Educacional: histórico e práticas profissionais*, subdivide-se em: Percurso histórico da Psicologia Escolar e Educacional; A Psicologia Histórico-Cultural como pressuposto teórico-epistemológico para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional; e Práticas profissionais em Psicologia Escolar e Educacional. O segundo capítulo, *Psicologia Escolar e Educacional em contextos emergentes: os IFETs como espaço potencial de prática profissional*, subdivide-se em: Percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil; Histórico e políticas educacionais dos IFETs; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs; e Estado da arte das práticas em Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs: levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O terceiro capítulo explana os objetivos do estudo; o quarto capítulo descreve o método adotado e subdivide-se em: Pressupostos teórico-metodológicos; Contexto; Procedimentos para a apreensão dos dados e cuidados éticos; e Procedimentos analíticos do estudo. O quinto capítulo, *“Um caminho sendo aberto a facção”*: *Cenários de trabalho e Perfil profissional dos psicólogos dos IFPIs*, subdivide-se em dois eixos de análises, os quais discutem os resultados da primeira fase do estudo. O sexto capítulo, *“No meio do furacão tentando se firmar”*: *Educação Profissional e Tecnológica e Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs*, subdivide-se em quatro eixos de análise, os quais discutem os

resultados da segunda fase do estudo. Por fim, tem-se a *Síntese Integradora e Recomendações*, que aponta considerações sobre a pesquisa realizada e recomendações sobre novos estudos que podem ser derivados dessa investigação científica.

Capítulo 1. Psicologia Escolar e Educacional: Histórico e Práticas Profissionais

Este capítulo apresenta o percurso histórico da Psicologia Escolar e Educacional no contexto internacional e no contexto brasileiro, desde o seu início até a sua consolidação enquanto campo de conhecimento e de formação e atuação profissional. Em seguida, aborda a Psicologia Histórico-Cultural enquanto embasamento teórico-epistemológico para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Por fim, discute as práticas profissionais desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais.

1.1 Percurso Histórico da Psicologia Escolar e Educacional

A história da constituição do campo da Psicologia Escolar e Educacional tem sido contemplada em vários estudos (Antunes, M. A. M., 2008; Barbosa, 2011, 2012; Barbosa & Souza, M. P. R., 2012; Brasil, 2012; Campos, 2010; Lopes & Almeida, 2015; Maia Filho & Chaves, 2016; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015; Oakland & Sternberg, 2001; Pfromm Neto, 2008; Petroni & Souza, V. L. T., 2017) e possibilita discutir a coexistência, na atualidade, de práticas tradicionais e emergentes.

No cenário internacional, os Estados Unidos da América (EUA) e países europeus, principalmente a França, foram destacados como precursores na Psicologia Escolar e Educacional. Em 1882, Stanley Hall, precursor do estudo da criança nos EUA, publicou artigo abordando a sua experiência junto a classes de ensino elementar. Ele foi professor universitário e de escola pública, fundador de associações, de revistas e de clínicas, além de responsável por publicações sobre “problemas de desenvolvimento e educacionais”. Por sua vez, Lightener Witmer fundou, em 1896, a primeira clínica psicológica nos EUA, sendo as

suas ideias reconhecidas como ponto de partida da Psicologia Clínica e da Psicologia Escolar e Educacional americana. A clínica enfatizou, inicialmente, a avaliação psicológica de crianças e adolescentes e depois ampliou o seu trabalho para “problemas de educação”. Outros nomes na Psicologia norte-americana foram Goddard, pioneiro em testes de inteligência; Lewis Terman, pesquisador sobre superdotados; e Arnold Gesell, primeiro psicólogo escolar e educacional dos EUA, contratado para avaliar crianças e propor orientações quanto a seu tratamento e educação (Pfromm Neto, 2008).

Na Grã-Bretanha, destacaram-se Francis Galton, pela criação, em 1886, de um centro de orientação infantil, em Londres; e Cyril Burt, primeiro psicólogo escolar e educacional da Inglaterra. A Suíça notabilizou-se pela educação de deficientes mentais; e pela obra de Edouard Claparède voltada para o atendimento e a pesquisa de alunos no Instituto Jean Jacques Rousseau. Na Bélgica, teve o surgimento, em 1928, de um dos primeiros serviços de Psicologia Escolar e Educacional da Europa; e Ovide Decroly sobressaiu-se na área de testes para alunos. A Alemanha evidenciou-se pelas pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças; pela introdução da experimentação na prática escolar por Ebbinghaus; pela fundação da *União para a Psicologia da Criança*, presidida por Stumpf; e pela criação do *Instituto de Psicologia Aplicada*, presidido por Wilhelm Stern. Na Itália, acentuaram-se Sante de Sanctis, criador de equipe interdisciplinar voltada para o atendimento de alunos “anormais”; e Maria Montessori, médica criadora da escola *Casa dei Bambini*, que atentou para a capacidade de crianças pré-escolares resolverem problemas e realizarem grande número de atividades intelectuais antes da educação formal. Na França, Alfred Binet publicou o primeiro tratado de Psicologia Escolar e Educacional e foi um dos criadores da escala de inteligência de Binet e Simon, destinada ao diagnóstico de crianças que não conseguiam aprender; e Wallon criou Serviços de Psicologia Escolar e Educacional (Moysés, 2001; Pfromm Neto, 2008).

A Europa e a América do Norte foram marcadas por práticas em Psicologia Escolar e Educacional que priorizaram a referenciação/diagnóstico de crianças para a Educação Especial, centrando-se na aplicação de instrumentos e compreendendo o fracasso como intrínseco ao indivíduo. A insatisfação de psicólogos com essa tendência originou modelos alternativos de avaliação e intervenção (Lopes & Almeida, 2015), cujos enfoques também remetem, na contemporaneidade, a uma prática clínica e diagnóstica no contexto escolar.

Em Portugal, as legislações, como a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e a sua versão revista de 2005, legitimaram a presença dos psicólogos nas escolas. Além disso, o Decreto Lei nº 190/91 criou os *Serviços de Psicologia e Orientação* (SPO). Nesse país, a inserção do psicólogo nas escolas também foi através da avaliação e com atribuições com foco no aluno. No entanto, também foram observados avanços para práticas mais efetivas, não mais restritas aos alunos, mas voltadas para toda a comunidade escolar. Evidenciou-se, ainda, uma busca pela afirmação da profissão no país, representada pela *Ordem dos Psicólogos Portugueses*, entidade representativa da profissão (Petroni & Souza, V. L. T., 2017).

Em consonância a esse panorama, Maia Filho e Chaves (2016) assinalam que nos séculos XVIII e XIX, a nova conjuntura política e econômica decorrentes, respectivamente, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial refletiu em mudanças na sociedade, inclusive na Educação, oriundas de reivindicações das classes trabalhadoras. Neste cenário, o movimento da Escola Nova tencionava, além de outras proposições, uma disciplina científica, uma Pedagogia, para uma educação científica.

No século XIX, a Psicologia também surgiu como disciplina e, ao investigar o funcionamento mental e comportamental, teve-se uma interface com a Educação para orientar as práticas pedagógicas. Em meados de 1960, a *Psicologia do Escolar e Problemas de*

Aprendizagem surgiu como disciplina, direcionando-se principalmente para os problemas de aprendizagem do aluno. No início da década de 1980, época em que ocorreu o declínio dos regimes totalitários, sobretudo na América Latina, a disciplina passou a ser denominada *Psicologia Escolar*, o que não tratava apenas de mudança de nomenclatura, mas de adoção de novas posturas profissionais, por romper com o foco de atuação no aluno e em seus problemas de aprendizagem, propondo a análise da instituição escolar (Maia Filho & Chaves, 2016).

Oakland e Sternberg (2001), baseando-se em Azuma (1984), apontam que a evolução da Psicologia em países não ocidentais perpassou cinco estágios: (a) *estágio pioneiro*, marcado pelo surgimento da Psicologia; (b) *estágio introdutório*, marcado pela aceitação da Psicologia como disciplina relevante de estudo; (c) *estágio de tradução e adaptação*, marcado pela aplicação dos conceitos e tecnologias ocidentais; (d) *estágio nacionalista*, marcado pelo desenvolvimento de novos conceitos e tecnologias condizentes com o país; e (e) *estágio de integração*, marcado pelo distanciamento da exclusiva influência ocidental e pelo desenvolvimento de orientações apropriadas com as características culturais dominantes.

Em levantamento realizado por Oakland e Cunningham (1992) comparando o panorama da Psicologia Escolar e Educacional em 54 países com alto e baixo Produto Interno Bruto (PIB), os resultados indicaram que países com alto PIB possuíam mais psicólogos escolares e educacionais e com maior formação profissional, em nível de pós-graduação, do que países com baixo PIB. Na formação inicial, alunos de países com alto PIB também possuíam mais disciplinas práticas e supervisionadas nessa área do que alunos de países com baixo PIB (Oakland & Sternberg, 2001).

Os psicólogos escolares e educacionais de países com alto PIB e que possuíam serviços psicológicos e sociais bem estabelecidos, dedicaram mais tempo e recursos em sua atuação profissional relacionada à escola. Em contrapartida, os psicólogos de países com serviços comunitários menos desenvolvidos realizaram atividades diversificadas e os assuntos

relacionados à escola foram uma pequena parte dos problemas atendidos. Assim, o crescimento da Psicologia Escolar e Educacional foi mais forte na Europa e América do Norte do que na América do Sul, África e Países do Leste (Oakland & Sternberg, 2001).

A compreensão da Psicologia em outros países forneceu embasamento para práticas no Brasil sem, contudo, responder às demandas do cotidiano das escolas brasileiras (Campos, 2010; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010), desconsiderando as peculiaridades de seu contexto social, histórico, cultural, econômico e educativo. Salienta-se, assim, a necessidade do estudo da história da Psicologia no Brasil a partir das contribuições originais de seus teóricos face à dinâmica sociocultural brasileira, superando a noção da historiografia dessa área como apenas um reflexo do panorama internacional (Campos, 2010).

No Brasil, a Psicologia Escolar e Educacional configurou-se como uma das mais antigas áreas de atuação do psicólogo (Barbosa, 2011, 2012; Barbosa & Souza, M. P. R., 2012; Guzzo, 2008), apesar da pouca clareza da comunidade sobre as atribuições do psicólogo em espaços com fins educacionais, ainda associadas ao modelo clínico.

Alguns autores elencam periodizações diferentes para a Psicologia. M. A. M. Antunes (2008) e Pfromm Neto (2008) dividiram a história dessa área em três momentos semelhantes tanto no que se refere aos anos quanto às características apresentadas. Barbosa (2011, 2012), por sua vez, dividiu em sete momentos, apresentando-os de maneira mais pormenorizada. Dessa forma, considera-se relevante, a título de aprofundamento, conhecê-las.

M. A. M. Antunes (2008) afirma que a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil remete aos tempos coloniais. No século XIX, ideias psicológicas articuladas à Educação foram discutidas em outras áreas do conhecimento, como na Pedagogia, em temáticas transversais à Psicologia e Educação. As Escolas Normais, destinadas à formação de professores e criadas a partir de 1830, foram espaços formais de discussão sobre a criança e seu processo educativo. Em 1890, a Reforma Benjamin Constant transformou a disciplina

Filosofia em Psicologia e Lógica, que resultou na disciplina *Pedagogia e Psicologia* para o Ensino Normal. As mudanças na sociedade brasileira no final do século XIX e início do século XX, com o fortalecimento do pensamento liberal e dos princípios da Escola Nova, influenciaram a defesa pela ampliação da escolaridade para a população e pela maior sistematização das práticas pedagógicas, possibilitando a autonomia da Psicologia em relação aos outros saberes, ao também transformá-la em disciplina científica.

O período seguinte, a partir de 1930, foi caracterizado pela consolidação da Psicologia no Brasil, com práticas principalmente na educação, na clínica e no trabalho, embora ainda não regulamentadas. Os campos de atuação tradicionais da Psicologia, como as áreas clínica e organizacional, tiveram suas raízes na Educação, pela criação dos *Serviços de Orientação Infantil* nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo e da Clínica do *Instituto Sapientiae*, voltadas para o atendimento de crianças com dificuldades escolares; e pela Orientação Profissional, dentre outras. Concomitantemente, a Psicologia continuava presente nos currículos das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia (Antunes, M. A. M., 2008).

A Psicologia Escolar e Educacional adotou inicialmente um modelo clínico-terapêutico, acompanhado do uso de testes, da culpabilização da criança ou família pelo desempenho acadêmico, e do reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações “psicologizantes”, sendo objeto de críticas (Antunes, M. A. M., 2008).

Em 1962, teve-se a regulamentação da profissão de psicólogo. Esse período herdou do período anterior a “hipertrofia da Psicologia na Educação”, marcado por uma tendência reducionista que desconsiderava o caráter multideterminado do processo educativo. Na década de 1970, a Psicologia Escolar e Educacional passou a ser alvo de críticas, pois desconsiderava ações preventivas e coletivas no âmbito das relações escola-família-comunidade, pautadas em um trabalho no cotidiano escolar (Antunes, M. A. M., 2008).

Pfromm Neto (2008) também apresenta a história da Psicologia Escolar e Educacional em três momentos. No *primeiro momento*, de 1830 a 1940, teve-se a criação de Escolas Normais em cidades como Niterói e Salvador e a sua posterior expansão no período da República, com o desenvolvimento de estudos relacionados ao ensino e ao desenvolvimento infantil; a criação dos primeiros laboratórios de Psicologia, como o *Pedagogium*, em 1897, no Rio de Janeiro; a inserção da disciplina de Psicologia no currículo de cursos de formação de professores, sendo, em 1930, passada de *Psicologia* para *Psicologia Educacional*. No *segundo momento*, teve-se a fase universitária do ensino da Psicologia, em período anterior à criação dos cursos, de 1940 a 1962. No *terceiro*, teve-se a inserção da Psicologia Escolar e Educacional no currículo de graduação em Psicologia, a realização de congressos, como o primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), e a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), considerados marcos na área.

O estudo de Barbosa (2011, 2012) fundamentado no materialismo histórico-dialético e na nova história, que utilizou fontes históricas e relatos orais de cinco pioneiros da Psicologia Escolar e Educacional através da metodologia da história oral e da historiografia plural e de análise descritivo-analítica, propõe a periodização desse campo no Brasil em sete momentos, os quais são devidamente nomeados em:

(a) Colonização, saberes psicológicos e educação (1500-1906); (b) A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); (c) Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930-1962); (d) A Psicologia educacional e a psicologia do escolar (1962-1981); (e) O período da crítica (1981-1990); (f) A Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000); e (g) A virada do século: novos rumos? (2000-). (Barbosa, 2012, p. 106)

O primeiro período, *colonização, saberes psicológicos e educação (1500-1906)*, foi marcado pela colonização brasileira pelos portugueses e pela missão jesuíta para catequização dos índios, em 1549. Verificaram-se indícios de saberes psicológicos nessa educação inicial,

com o intuito de educação do comportamento para domesticação. O segundo período, *a Psicologia em outros campos do conhecimento (1906-1930)*, foi marcado pela criação do primeiro laboratório no interior do *Pedagogium*, em 1906; pela inserção da Psicologia Educacional nos currículos das Escolas Normais; pelas publicações científicas internacionais; pelo crescimento dos estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento, Psicometria, dentre outros. O terceiro período, *Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962)*, foi marcado pelo crescimento do país e da Psicologia em diversos campos; e pelo movimento da Escola Nova, que reivindicava uma renovação do campo educativo e defendia o foco no educando, principalmente naquele que não aprende. A Educação Especial, o avanço dos testes e os pensamentos higienista e eugenista também ganharam destaque nesse período (Barbosa, 2011, 2012).

O quarto período, *a Psicologia educacional e a Psicologia do escolar (1962-1981)*, foi marcado pela ditadura militar; pela criação da profissão de psicólogo no Brasil, em 1962; e pela continuidade do trabalho de classificação, orientação individual e tratamento de “crianças-problema”, com o início da produção de laudos para o encaminhamento de crianças às escolas e/ou classes especiais. Em 1970, emergiu a influência das teorias behavioristas e da tecnologia educacional e se manteve o interesse pelo estudo do escolar, com a teoria da carência cultural como explicação para o não aprender das crianças. Os serviços de Psicologia Escolar em Secretarias Municipais de Educação cresceram nesse período, com enfoque psicométrico e/ou clínico dos problemas de aprendizagem. O quinto período, *o período da crítica (1981-1990)*, foi marcado por transformações político-sociais no Brasil e pela proposição de mudanças para a Psicologia Escolar e Educacional, sendo conhecido como a década da denúncia, disparada pela tese de doutorado de Patto intitulada *Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar*, a qual investigou a prática no serviço de Psicologia Escolar da Prefeitura de São Paulo e principiou críticas a práticas tradicionais em

serviços semelhantes. Repensavam-se, assim, as estruturações tecnicistas e buscava-se uma educação libertadora e crítica (Barbosa, 2011, 2012).

O sexto período, *a Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000)*, foi marcado pela ressignificação dos trabalhos da área; pelo crescimento de produções científicas; pela criação da ABRAPEE, em 1990, e de sua revista; e pelas reuniões no CONPE. As terminologias *Psicologia Escolar* ou *Psicologia Escolar Crítica* passaram a ser comumente utilizadas e começaram a enfatizar trabalhos práticos nas escolas, com Serviços de Psicologia voltados para todos os personagens e com uma preocupação ampla, e não individualista, com os processos educativos. O sétimo período, *A virada do século: novos rumos? (2000-)*, é marcado pelo questionamento, por reconfigurações e pela grande produção acadêmica. Destaca-se a emergência de novos rumos e a necessidade de atuação junto a novos contextos educativos, novos públicos-alvo e novas políticas (Barbosa, 2011, 2012).

Vale destacar que apesar da menção a uma origem remota da Psicologia Escolar e Educacional desde o período colonial (Antunes, M. A. M. 2008; Barbosa, 2011, 2012; Pfromm Neto, 2008), somente no final do século XIX e início do século XX que se pode falar na Psicologia como área, tendo como marco, no cenário brasileiro, a criação da profissão, em 1962 (Barbosa & Souza, M. P. R., 2012; Petroni & Souza, V. L. T., 2017).

É com base nessa perspectiva que Petroni e V. L. T. Souza (2017) apontam que a relação entre Psicologia e Educação no Brasil iniciou apenas no século XX, com a entrada do psicólogo nas escolas através da avaliação psicológica para atender alunos com queixas de aprendizagem. Entretanto, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo questionamento dessa atuação. A criação da ABRAPEE e do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) foram esforços para a consolidação desse campo. Apesar dos avanços, no Brasil ainda não há legislação que garanta a inserção do psicólogo nas escolas. Desde 2000 tramita o

Projeto de Lei 3688/2000, que dispõe sobre a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, o qual foi aprovado em 2015 e ainda aguarda sua sanção. A busca pela afirmação da profissão é representada pelos Conselhos de Psicologia, pela ABRAPEE e pela ANPEPP.

Marinho-Araújo e Almeida (2014) também acreditam que, até próximo dos anos de 1970, a Psicologia Escolar e Educacional esteve voltada para “psicologização das questões educacionais”, pois abordava os problemas escolares de maneira adaptativa, com vistas ao ajustamento. Também compartilham da ideia de que a década de 1970 foi marcada por críticas e reflexões em torno da epistemologia e da conceituação da Psicologia, buscando a redefinição de referenciais teóricos que fornecessem embasamento à atividade profissional. No campo educacional, teve-se política de incentivo à abertura de instituições privadas de ensino e à busca pela formação superior. A década de 1980, por sua vez, foi caracterizada pela busca de melhores condições de vida, com lutas por melhoria na saúde, na educação, no trabalho, além de uma organização política de entidades de diversas categorias profissionais, como a inserção de psicólogos em Sindicatos e Conselhos. A partir de então, as discussões voltaram-se às questões relativas à formação e identidade do psicólogo escolar e educacional.

Com concepções semelhantes às anteriores, Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015) reiteram que a Psicologia se inseriu na escola através de um modelo clínico, calcado em uma concepção reducionista do fracasso escolar que responsabilizava o aluno e atendia aos anseios da escola de avaliar, corrigir e curar o “aluno-problema”. O encontro entre a Psicologia e a escola ocorreu na medida em que ambas possuíam uma mesma ideologia higienista de separar os aptos e os não aptos para a aprendizagem. Em decorrência disso, surgiram diversas hipóteses que justificavam o fracasso escolar, como famílias desestruturadas, indisciplina, incapacidade intelectual, dentre outras. O desencontro entre Psicologia e escola, por sua vez, ocorreu a partir da década de 1970 com o questionamento da prática reducionista da Psicologia no contexto escolar, marcada pela responsabilização do aluno ou da família pelo

fracasso escolar e pela desconsideração do processo educativo como um todo. Essas críticas foram materializadas na tese de Patto, que propunha o abandono do modelo de atuação clínico e a constituição de novas formas de compreensão do fenômeno do fracasso escolar.

Brasil (2012) aponta a publicação, em 1987, do livro *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* de Patto como marco para estudos teórico-críticos, os quais reconheceram o fracasso escolar como efeito de uma determinada estrutura de sociedade. Anunciou-se, assim, um novo momento para a área em que o reconhecimento da Psicologia Escolar e Educacional como psicologia instrumental a serviço da ideologia dominante é passo importante para transformá-la em Psicologia Crítica. A Psicologia que Patto criticou objetivava selecionar, orientar, adaptar e racionalizar. Esse novo momento passou a defender a não neutralidade da Psicologia em uma realidade histórica e socialmente determinada e, a partir das discussões do fracasso escolar, passou a questionar e ressignificar o lugar da Psicologia na Educação. A discussão do cinismo enquanto modo de funcionamento da ideologia nas relações entre Psicologia e Educação é proposta, pois se mantém os sujeitos convencidos de que não há outra realidade possível e de que não há o que se fazer, havendo não uma ocultação, mas uma justificativa resignada da realidade. Na Psicologia Escolar e Educacional, isso é exemplificado quando se tem o ideal do direito de todos à educação, mas as práticas dos psicólogos distanciam-se do valor compartilhado e ainda são individualistas.

Apreende-se, portanto, as décadas de 1970 e/ou 1980 como momento que emergiu a defesa de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional (Antunes, M. A. M., 2008; Barbosa, 2011, 2012; Campos, 2010; Maia Filho & Chaves, 2016; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015; Petroni & Souza, V. L. T., 2017) frente à utilização indiscriminada de teorias psicológicas para questões próprias de um sistema educacional excludente (Campos, 2010), tendo a tese de doutorado de Patto e/ou o

livro dela decorrente como marco de reflexões (Brasil, 2012; Campos, 2010; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015) para alicerçar novas práticas.

A retomada histórica da Psicologia Escolar e Educacional salientou o desenvolvimento dessa área como subjacente a um contexto social, histórico, político, econômico e educacional. No cenário mundial e nacional, a avaliação psicológica foi a principal via de inserção de psicólogos nas escolas, consolidando um modelo clínico voltado principalmente para o atendimento às queixas de problemas de aprendizagem do público infantil.

Entretanto, mesmo com alguns países, como Portugal, possuindo legislações que garantam a presença desses profissionais nesses espaços, o Brasil tem avançado em direção a uma práxis crítica, transformadora e comprometida socialmente com a mudança de paradigmas em detrimento da manutenção de uma ordem social, embora não possua uma legislação que legitime o psicólogo escolar e educacional nas escolas.

1.2 A Psicologia Histórico-Cultural como Pressuposto Teórico-Epistemológico para uma Atuação Crítica em Psicologia Escolar e Educacional

O desenvolvimento de uma prática profissional que se distancie do modelo clínico-médico instaurado historicamente requer uma concepção teórico-epistemológica que fundamente uma atuação no modelo crítico em Psicologia Escolar e Educacional.

Guzzo, Moreira & Mezzalira (2016) destacam que a terminologia Psicologia Crítica opõe-se ao conjunto de ideias iniciais que constituiu a Psicologia como uma ciência voltada ao estudo fragmentado do sujeito, em seus aspectos biológicos, sociais, emocionais e culturais. O aspecto comum da Psicologia Crítica são os princípios materialistas, que concebem o sujeito como aquele que age objetiva e praticamente, e que se relaciona com o mundo e com outras pessoas. Essa perspectiva propõe uma Psicologia que não faça os

indivíduos acreditarem que seus sucessos e seus fracassos são consequência imediata de suas escolhas individuais, mas sim fruto de construções sociais.

Uma das perspectivas que pode ser considerada Psicologia Crítica é a Histórico-Cultural, difundida como relevante pressuposto teórico-epistemológico em Psicologia Escolar e Educacional (Barroco & Souza, M. P. R., 2012; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Meira, 2014; Nunes, Alves, Ramalho & Braz-Aquino, 2014; Petroni & Souza, V. L. T., 2014; Souza, M. P. R., 2017; Paccini, 2017), pois permite, a partir de sua concepção de homem e de mundo, a compreensão dos fenômenos educacionais (Nunes et al., 2014).

Para a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural, Meira (2014) ressalta a relevância do estudo dos fundamentos marxistas de história, de homem e de ciência. De acordo com Meira (2014), a *concepção marxista de história* enfatiza a maneira pela qual se realiza a produção material de uma sociedade como fator determinante para a organização social. Marx *concebe o homem* como um ser social, cuja socialidade mediada pelos processos de trabalho possibilita o desenvolvimento da sua subjetividade. Na mesma perspectiva, *conhecimento* é o resultado da atitude do sujeito frente ao objeto, na perspectiva de apreender sua gênese a partir de uma totalidade histórica. Em relação ao método, Marx considera que a aparência empírica imediata do fenômeno não revela a sua essência e defende, assim, um método de investigação que articule os dados empíricos e os pensamentos teóricos para apanhar a totalidade. Em relação à finalidade social da ciência, Marx aponta a necessidade de uma teoria crítica que revele a permanente transformação da natureza e do sujeito.

Essa perspectiva de ciência é o fundamento da Psicologia Histórico-Cultural, particularmente na forma como ela explica a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesse contexto, Vigotsky (2007) defende que um processo que requer atenção particular é a

transmissão e apropriação da cultura acumulada pela humanidade, condição essencial para o desenvolvimento das características humanas, ou seja, a humanização do homem.

Esse teórico também postula que a história do comportamento da criança surge do entrelaçamento dos processos elementares, de origem biológica, com as funções psicológicas superiores. Além disso, a aprendizagem, em uma relação dialética, propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotsky propõe a existência do nível de desenvolvimento real e do nível de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 2001, 2007).

O nível de desenvolvimento real corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psicológicas da criança, refletido no que a criança é capaz de realizar sozinha. Por sua vez, o nível de desenvolvimento proximal corresponde ao que a criança é capaz de realizar em situação social de desenvolvimento com adultos, por algumas funções psicológicas estarem em maturação (Vigotsky, 2001, 2007). Em suma:

As principais características da análise da zona de desenvolvimento próximo são: (a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada etapa do desenvolvimento tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem. (Chaiklin, S., 2011, p.667)

Segundo essa concepção teórica, o homem nasce hominizado, devido às suas características genéticas, porém é o trabalho, enquanto atividade e categoria de mediação, que propicia a humanização do homem, pois por meio do trabalho o homem modifica a natureza externa e, dialeticamente, tem o seu psiquismo modificado. Fundamentando-se nestes pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, é possível refletir sobre a relação entre a educação formal e o processo de constituição do sujeito (Campos & Facci, 2017).

Nesse sentido, as instituições educacionais são responsáveis pela transmissão e/ou socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e, por conseguinte, contribuem para o processo de humanização do homem, visto que ao requerer a mediação pedagógica com vistas à aprendizagem de conceitos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da tomada de consciência, principalmente em relação à realidade, e da autonomia. Neste processo, o professor-mediador possui um papel fundamental (Campos & Facci, 2017). Sobre este aspecto, verifica-se que:

O professor sistematiza os conhecimentos e busca formas, metodologias, que levem a criança a aprender aquilo que ainda não domina, ou seja, o que está no nível de desenvolvimento próximo; parte do desenvolvimento real, mas eleva a criança a patamares superiores. Aquilo que está na realidade externa – no nível interpsicológico – passa ao intrapsicológico -, possibilitando ao escolar a subjetivação de aspectos cada vez mais amplos dos conteúdos estudados. (Campos & Facci, 2017, p. 170)

Nessa perspectiva, as instituições educacionais são um dos ambientes que propiciam situação social de desenvolvimento e os atores escolares, como professores e psicólogos escolares e educacionais, podem atuar como mediadores de zonas de desenvolvimento proximal, permitindo uma melhor resolução de problemas do que de forma independente, embora dentro dos limites do seu desenvolvimento. Em outros termos, as instituições educacionais promovem a humanização do homem (Vigotsky, 2007).

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Psicologia da Educação implicam, portanto, em uma diretriz para atuação sistematizada dos educadores, com vistas ao aperfeiçoamento dos processos de desenvolvimento, para garantir a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade às novas gerações, permitindo a ampliação do pensamento crítico (Meira, 2014). A Psicologia Histórico-Cultural compreende as interações sociais como pilares dos processos de aprendizagem e de gênese da consciência dos indivíduos, e as instituições educacionais como ambientes propícios para mediação de

conhecimentos produzidos pela cultura (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016). Essa teoria concebe a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento e da consciência, contribuindo para a atuação de psicólogos escolares e educacionais, pois subsidia a compreensão de que a constituição do psiquismo possui relação com o contexto sócio histórico ao qual o indivíduo pertence. A fundamentação teórico-metodológica do psicólogo escolar e educacional baseada na historicidade da vida humana contribui para uma atuação em favor do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos indivíduos que ensinam e que aprendem (Barroco & Souza, M. P. R., 2012).

Essa perspectiva atribui ao psicólogo o papel de mediador de relações (Petroni & Souza, V. L., 2014). O psicólogo escolar e educacional configura-se como profissional importante tanto no suporte à prática docente como no desenvolvimento de atividades junto ao aluno, vislumbrando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem com vistas à aquisição de conhecimentos científicos, desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Na atuação especificamente junto ao professor, o psicólogo deve ajudar o professor na qualificação dos seus processos de mediação pedagógica; na articulação da aprendizagem com a experiência afetivo-emocional e com o projeto de vida pessoal do aluno; na autonomia; no gerenciamento do processo de aprendizagem e de autorregulação, dentre outros (Silva, A. M. P. M. et al., 2016).

Para M. P. R. Souza (2017), esse embasamento crítico de Psicologia Escolar e Educacional questiona a concepção de ciência positivista; as práticas clínico-terapêuticas que simplificam a compreensão do processo de escolarização; e as teorias formuladas para justificar o fracasso escolar com base em aspectos individuais, familiares e socioeconômicos, utilizando um viés reducionista para explicar um fenômeno que é multideterminado. Nesta perspectiva, a atuação do psicólogo escolar e educacional deve se fundamentar no compromisso com a questão educacional; na utilização de referenciais teórico-metodológicos

alternativos que, ao compreender os processos escolares, abrangem diversas dimensões; e no desenvolvimento de uma prática interdisciplinar e crítica nas instituições educacionais (Souza, M. P. R., 2017).

Tanamachi (1997) elenca como indícios de criticidade na prática do psicólogo escolar e educacional a fundamentação teórica em autores com concepções críticas acerca da relação entre Psicologia e Educação; o compromisso teórico, prático e político com a Psicologia enquanto ciência e profissão em relação com a Educação; a utilização de uma fundamentação teórico-metodológica relacionada ao contexto em que está inserido; e, não menos importante, a consideração das múltiplas determinações dos fenômenos escolares, superando explicações simplistas e pautando-se em uma concepção global de homem.

Souza, M. P. R. (2010a), em sua tese de livre-docência, identificou como práticas críticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais participantes de sua pesquisa:

- (a) Propiciar um espaço reflexivo no interior da escola no qual seja possível o diálogo, a circulação de discursos, saberes e questionamentos que favoreça uma prática educativa mais compartilhada e discutida;
 - (b) Intervir nas relações interpessoais de modo a promover o desenvolvimento humano e facilitar o comprometimento de todos os atores (aluno, escola, família) que estão envolvidos no processo de escolarização;
 - (c) Contribuir para a reflexão, implantação e consolidação de políticas públicas, com destaque para a Educação Inclusiva, buscando construir novos modos de educar e atuar tendo como finalidade transformações efetivas no contexto educativo;
 - (d) Colaborar com a formação docente ao propor discussões que busquem compreender as contradições e especificidades do processo educativo, contribuindo para ampliação das possibilidades na atuação em sala de aula;
 - (e) Discutir o projeto político-pedagógico da escola, refletir sobre a prática pedagógica, contribuir na elaboração de currículos e repensar as rotinas escolares;
 - (f) Buscar realizar um trabalho interdisciplinar e multiprofissional, tendo a assessoria como uma das alternativas, agregando os conhecimentos da Psicologia ao campo educacional.
- (Souza, M. P. R., 2010a, p. 191)

Tanamachi e Meira (2003) também elencam caminhos para o psicólogo contribuir com o processo educacional, como:

A construção de uma gestão escolar democrática, a partir de uma organização de trabalho coletiva e solidária; a melhoria da situação docente e o resgate da autonomia, do papel dirigente e do valor social do professor; a construção de relações sociais que propiciem a formação de vínculos que garantam o máximo desenvolvimento possível das possibilidades humanas de todos os envolvidos; o desenvolvimento de ações que contribuam para ampliar a participação popular na escola; a definição de planejamentos e diretrizes educacionais que levem em conta o nível de desenvolvimento, os interesses e a realidade dos alunos; a identificação e remoção dos obstáculos que possam estar impedindo os alunos de se apropriarem dos conhecimentos; a definição de conteúdos e métodos de ensino que não só garantam a apropriação do saber, mas que também expressem o objetivo de formação de um ser humano pleno de potencialidades e possibilidades; a escolha de materiais didáticos que estimulem o pensamento crítico e criativo dos alunos (Tanamachi & Meira, 2003, p. 58-59).

Nunes et al. (2014) destacam que a teoria Histórico-Cultural fornece embasamento teórico e metodológico para que o psicólogo escolar e educacional desenvolva ações condizentes com a realidade e que sejam comprometidas socialmente com uma escola mais igualitária, justa e que atenda a sua função social, propiciando mudanças em direção à uma atuação democrática e emancipatória. Para os autores, “conhecer os principais referenciais teóricos que orientam uma área permite entender e atuar profissionalmente de forma consciente e crítica nos contextos nos quais ocorre a atividade do (a) psicólogo (a)” (Nunes, 2014, p. 669). No bojo dessas reflexões, conclui-se que:

A Psicologia Escolar e Educacional, a partir de sua crítica teórico-metodológica, busca na Psicologia Histórico-Cultural os elementos fundamentais para compreender a complexidade das práticas escolares e da apropriação do conhecimento, tendo como eixo central a historicidade, o movimento da crítica ao conhecimento e a necessidade dos processos de transformação da realidade escolar. (Souza, M. P. R., 2017, p.11)

A discussão dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural permitiu compreender como essa abordagem teórica fornece subsídios para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional, pois se baseando na concepção global de homem como um ser social, histórico, que se desenvolve na medida em que aprende e que é mediador de relações sociais, o psicólogo escolar e educacional pode atuar propiciando o desenvolvimento humano e

mediando relações junto aos diversos membros da comunidade escolar, de modo a contribuir para uma formação crítica e emancipatória no ambiente educacional.

1.3 Práticas Profissionais em Psicologia Escolar e Educacional

As práticas em Psicologia Escolar e Educacional tem sido alvo de investigações (Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Cassins, Paula Junior, Voloschen, Conti, Haro, Escobar, Barbieri & Schmidt, 2007; Cavalcante & Aquino, 2013; Chagas & Pedroza, 2013; Conselho Federal de Psicologia, 1992, 2007, 2013; Dias, A. C. G., Patias & Abaid, 2014; Dugnani & Souza, V. L., 2016; Marinho-Araújo, 2016; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Martínez, 2009; Moura & Facci, 2016; Pasqualini, Souza, M. P. R. & Lima, C. P., 2013; Peretta, Silva, S. M. C., Souza, C. S., Oliveira, J. O., Barbosa, Sousa, L. R. & Rezende, 2014; Petroni & Souza, V. L. T., 2014, 2017; Santana, Pereira, A. B. M. & Rodrigues, 2014; Santos, A. S., Souto, Silveira, K. S. S., Perrone & Dias, A. C. G., 2015; Silva, S. M. C., Lima, C. P., Silva, A. C. O., Rezende, Carrijo, Ribeiro, Mazzucheli & Barreto, 2012; Tanamachi & Meira, 2003; Yamamoto, Santos, A. A. L., Galafassi, Pasqualini & Souza, M. P. R., 2013; Zavadski & Facci, 2012; Zendron, Kravchychyn, Fortkamp & Vieira, 2013), com destaque para os estudos na Educação Básica e, recentemente, o início do debate direcionado à Educação Superior.

O psicólogo escolar e educacional é definido como o profissional que atua, além das escolas, em instituições com objetivos educacionais, possuindo um compromisso teórico-metodológico com as questões educacionais e pautando-se nos pressupostos e finalidades do profissional da Educação (Cassins et al. 2007; Tanamachi & Meira, 2003). Entretanto, os espaços escolares, principalmente aqueles destinados à Educação Básica, consolidaram-se historicamente como o principal *lócus* de atuação do psicólogo escolar e educacional

(Santana, Pereira, A. B. M. & Rodrigues, 2014). É o direcionamento das ações aos processos educacionais e não a simples inserção no contexto escolar que caracteriza as práticas do psicólogo escolar e educacional.

Nas instituições educacionais, verificam-se mudanças das formas de atuação tradicionais dos psicólogos para formas de atuação emergentes. As primeiras são caracterizadas por possuírem uma consolidação histórica, ou seja, por historicamente serem desenvolvidas pela maioria dos psicólogos, por priorizarem práticas que respondem às demandas educacionais explícitas que vislumbram a resolução de problemas relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos. As segundas, por sua vez, possuem configuração recente e são mais efetivas para a promoção de transformações nos processos educativos, por centrar-se em demandas não explícitas e referir-se às práticas mais amplas do psicólogo que inclui a dimensão psicossocial e que enfatiza a sua postura ativa e crítica. Ambas, ao serem desenvolvidas com criatividade, resultam em melhoria na qualidade dos processos educativos (Martínez, 2009).

Como exemplos de formas de atuação tradicionais têm-se: a avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; a orientação a alunos e pais; a orientação profissional; a orientação sexual; e a formação e orientação de professores. Como exemplos de formas de atuação emergentes têm-se: o diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional; a participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; a participação no processo de seleção da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; a contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; a coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; a realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; e o envolvimento de forma crítica, reflexiva e criativa na implementação de políticas públicas (Martínez, 2009).

No cenário brasileiro, o CFP e o Conselho Regional de Psicologia (CRP) são órgãos regulamentadores e norteadores da profissão. O CFP (1992), por meio das *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil*, salienta que o psicólogo atuante em contexto educacional, dentre outras atribuições:

Colabora com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis; desenvolve trabalhos com educadores e alunos, visando a explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes; desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto-realização e o exercício da cidadania [...]; planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas a compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características psicossociais da clientela, visando a atualização e reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevante para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos, ou complementares; desenvolve programas de orientação profissional [...] (CFP, 1992, p. 06)

O CFP (2007), através da *Resolução CFP Nº 012/2007*, instituiu as regulamentações acerca do título profissional de especialista em Psicologia. A Psicologia Escolar e Educacional apresenta-se como uma das especialidades, cujo profissional atua na esfera educacional através de pesquisa, diagnóstico e intervenção preventiva ou resolutiva em grupo ou individualmente e desenvolve atividades como: aplicação dos conhecimentos psicológicos na escola, principalmente àqueles referentes ao processo de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à relação família, escola e comunidade; análise das relações entre os segmentos do sistema educacional e seu reflexo no processo de ensino e aprendizagem; prestação de serviços como profissional autônomo aos agentes educacionais, orientando programas de apoio administrativo e educacional; desenvolvimento de programas com vistas à qualidade de vida e cuidados às atividades acadêmicas; utilização de testes psicológicos adequados com o intuito de fornecer subsídios para a formulação do

plano escolar e para avaliação da eficiência dos programas educacionais; e pesquisa da realidade da escola, considerando suas múltiplas determinações.

O CRP da 8ª região elaborou o *Manual de Psicologia Escolar/Educacional* com o intuito de respaldar o psicólogo escolar e educacional em sua atuação profissional. O documento se refere a esse profissional como um mediador e interventor que atua a nível administrativo e junto ao corpo docente, corpo discente e comunidade escolar, desenvolvendo ações preventivas e resolutivas. Como exemplo de atividades tem-se: assessoria à construção do projeto político-pedagógico da escola; apoio à escola na valorização e autonomia do professor; auxílio ao professor na articulação entre a teoria de aprendizagem e a prática pedagógica; trabalho com políticas públicas; ações junto a pais e professores; pesquisas voltadas à Psicologia Escolar e Educacional, dentre outras (Cassins et al. 2007).

O CFP (2013a), através das *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*, salienta que o psicólogo no contexto educativo deve atuar com foco em toda a comunidade escolar: professores, pais, alunos, funcionários. Como possibilidades de intervenção tem-se a atuação: na elaboração, avaliação e reformulação do projeto político-pedagógico; no processo de ensino-aprendizagem, analisando-o a partir de condições histórico-sociais determinadas e envolvendo atividades junto aos diferentes envolvidos no processo de escolarização, como estudantes, familiares, educadores, grupos de amigos, etc.; na formação de professores; na educação inclusiva, com a realização de grupos de trabalhos com professores, estudantes, familiares, equipe, gestores e funcionários. Em acordo com essa proposta, a Psicologia Escolar e Educacional vislumbra:

Um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CFP, 2013a, p.32)

Depreende-se que os documentos norteadores da profissão defendem uma concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional. Portanto, compete ao psicólogo escolar e educacional o desenvolvimento de práticas profissionais que contemplem coletivamente os variados atores escolares e que superem o delineamento clínico de intervenção tradicionalmente instaurado no contexto educacional.

Consoante com uma perspectiva crítica de atuação profissional, Tanamachi e Meira (2003) argumentam que o psicólogo escolar e educacional deve ser visto como mediador das relações educacionais que atua junto a educadores, alunos, família, funcionários, gestores e comunidade. A sistemática de trabalho proposta pelas autoras envolve quatro aspectos: (a) *avaliação da realidade escolar*, envolvendo uma multiplicidade de fatores como organização da escola, recursos físicos, corpo docente, trabalho pedagógico, gestão escolar, etc.; (b) *discussão dos resultados preliminares com todos os membros do espaço educacional*, sugerindo-se a apresentação de um relatório com os dados obtidos no processo de avaliação; e (c) *elaboração* e (d) *execução do plano de intervenção* como resposta às questões obtidas no processo de avaliação, de modo a contribuir para uma gestão escolar democrática, melhoria do trabalho docente, ampliação da participação popular na escola, dentre outras ações.

Dias, A. C. G., Patias & Abaid (2013) defendem uma prática crítica e interdisciplinar junto aos diversos atores escolares, com um foco preventivo de atuação profissional e que considere a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em suas dimensões, não responsabilizando o aluno e/ou sua família pelo fracasso escolar, distanciando-se, assim, do caráter individualizante de atuação deflagrado no início da Psicologia Escolar e Educacional.

Marinho-Araújo e Almeida (2014) defendem a atuação preventiva em Psicologia Escolar e Educacional e salientam a relevância do psicólogo como membro da escola e não apenas como especialista que presta eventuais consultorias. As autoras apresentam uma proposta de atuação ancorada em quatro dimensões: (a) *mapeamento institucional*, etapa

básica do processo de intervenção institucional, que fornece subsídios para a compreensão da realidade escolar; (b) *espaço de escuta psicológica*, que possibilita entendimento dos processos relacionais presentes no contexto escolar a partir da escuta das vozes institucionais, seja na urgência do cotidiano escolar, seja em atividades planejadas nesta perspectiva; (c) *assessoria ao trabalho coletivo*, que contempla a realização de planejamentos e assessorias ao trabalho coletivo e às relações interpessoais junto aos professores, à direção e à equipe técnica; e (d) *acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem*, que envolve a análise e intervenção na relação professor-aluno, observações da dinâmica de sala de aula e de outros espaços da escola, análise coparticipativa com o professor sobre a produção escolar dos alunos que apresentem queixa escolar, dentre outras ações. Além desses eixos principais, têm-se como possibilidades ações junto às famílias e aos funcionários da escola.

Em livros e pesquisa documental de proposições legislativas referentes à inserção de psicólogos na Educação Básica, Pasqualini, M. P. R. Souza e C. P. Lima (2013) constataram que permeia uma concepção de educação pública marcada por evasão, repetência, indisciplina e violência, com explicações atribuídas a fatores externos ao contexto, ao sistema e à política educacional e pautadas em problemas psicológicos e/ou familiares que refletem em dificuldades no processo de escolarização dos alunos, com expectativa de atuação do psicólogo focada no indivíduo, em um viés clínico e vinculada a uma concepção instrumental de Educação.

Campos e Jucá (2010) realizaram, no Rio Grande do Norte, um estudo com 31 psicólogos e 18 gestores de escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A maioria dos gestores, ao serem questionados sobre os aspectos determinantes para a contratação dos psicólogos na instituição e às principais atividades que os mesmos deveriam desenvolver na escola, remeteu à necessidade de a escola trabalhar aspectos relacionados à subjetividade, afetividade, autoestima e comportamento dos alunos e expressou uma

expectativa de atuação do psicólogo no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se, ainda, que embora as demandas remetessem a uma atuação tradicional da Psicologia Escolar e Educacional, elas foram amplas para admitirem uma prática inovadora, dependendo da formação do psicólogo. A maioria dos psicólogos relatou como atividades desenvolvidas o atendimento aos professores, aos alunos e aos pais ou responsáveis. Percebeu-se, assim, uma atuação profissional que ao mesmo tempo em que desenvolve práticas inovadoras voltadas não exclusivamente ao aluno, também atende às expectativas dos gestores no que se refere aos problemas de afetividade e de comportamento dos alunos.

Em estudo qualitativo fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, S. M. C. Silva, C. P. Lima et al. (2012) objetivaram identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas por psicólogos nas Secretarias de Educação da rede pública de Minas Gerais frente às queixas escolares, buscando identificar indícios de criticidade na atuação profissional. Os participantes foram 18 psicólogos que responderam a um questionário. Os resultados apontaram diversos atores escolares como público-alvo das intervenções da maioria dos participantes, além de uma atuação que focalizava os níveis de ensino iniciais, especificamente Educação Infantil e Ensino Fundamental. As modalidades de atuação envolveram assessoria às escolas, avaliação psicológica, formação de professores e atendimento clínico, e o embasamento teórico utilizado foi principalmente Vigotsky, Piaget, Freud, Mantoan e Patto. As atuações desenvolvidas variaram, assim, entre ações coerentes com a Psicologia Escolar e Educacional crítica, e ações tradicionais, voltadas para o modelo clínico, com intervenções individuais.

Em estudo semelhante realizado em São Paulo, Yamamoto et al. (2013) objetivou analisar de que maneira concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos que atuavam na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo frente às queixas escolares vêm incorporando discussões recentes que destacam a importância das dimensões histórico-culturais na

constituição do fenômeno educativo. Os participantes foram 108 psicólogos que responderam a um questionário. Os resultados obtidos indicaram que há tantos municípios que possuem uma equipe de psicólogos como municípios que possuem apenas um psicólogo, além de uma atuação do psicólogo voltada para mais de um público-alvo: alunos, pais, professores, etc, e que envolvia mais de um nível de Educação Básica, principalmente Ensino Fundamental e Educação Infantil. A formação de professores e a assessoria às escolas foram relatadas como principais modalidades de atuação. A maioria dos projetos desenvolvidos envolveu educação inclusiva e trabalho junto aos alunos, principalmente com temas voltados para o público infanto-juvenil. Tanto autores ligados à Educação e à Psicologia Escolar e Educacional quanto autores ligados à Clínica foram mencionados como referências da prática profissional.

Cavalcante e Aquino (2013) realizaram um estudo que objetivou conhecer concepções e práticas de psicólogos escolares e educacionais de João Pessoa relacionadas às queixas escolares. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 30 psicólogos de escolas públicas e privadas, cujos dados foram analisados pelo método da categorização de conteúdo. Os resultados indicaram uma diversidade de queixas escolares, com ênfase em queixas concentradas nos alunos, sejam estas comportamentais ou de aprendizagem, sendo os professores os principais agentes encaminhadores das queixas escolares. A dinâmica familiar foi atribuída como causa principal dessas queixas. As ações dos psicólogos escolares e educacionais frente às queixas refletiram formas de atuações tradicionais, com práticas isoladas ora com alunos, ora com pais, ora com professores, assim como encaminhamento, ações relacionadas à prática clínica, e uso de testes psicológicos, com poucos psicólogos realizando o trabalho interdisciplinar e institucional como estratégia de intervenção.

Peretta et al. (2014), em uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública de municípios de Minas Gerais quanto às queixas escolares oriundas do sistema educacional, apresentaram resultados

das práticas com enfoque crítico desenvolvidas por dois psicólogos de dois municípios. Os resultados indicaram que em ambos os municípios os psicólogos relataram receber demandas bastante tradicionais das escolas, remetendo a uma expectativa baseada no atendimento clínico aos alunos e na compreensão das queixas escolares como causadas por questões individuais. Todavia, os psicólogos privilegiaram uma intervenção institucional que envolveu a comunidade escolar, rompeu com os moldes tradicionais e compreendeu o fracasso escolar como uma construção coletiva que demanda estratégias coletivas. Esses profissionais encontraram obstáculos político-institucionais em sua prática profissional, referentes às relações com a Secretaria de Educação e/ou com a equipe gestora de algumas escolas.

Possivelmente como reflexo do percurso histórico da Psicologia Escolar e Educacional, verificou-se como resultado de uma diversidade de estudos uma expectativa de atuação profissional direcionada ao aluno com queixa escolar, além de uma atuação que abrangeu principalmente os níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Porém, além de práticas tradicionais, observaram-se ações fundamentadas em uma concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional.

Na Educação Básica, além de estudos que englobaram a atuação do psicólogo escolar e educacional (Campos & Jucá, 2010; Pasqualini, Souza, M. P. R. & Lima, C. P. (2013), principalmente frente às queixas escolares em diversas cidades e/ou estados brasileiros (Cavalcante & Aquino, 2013; Peretta et al., 2014; Silva, Lima, C. P. et al., 2012; Yamamoto et al., 2013), pesquisas foram realizadas junto a níveis específicos da Educação Básica, especificamente a Educação Infantil (Zendron et al., 2013; Chagas & Pedroza, 2013) e focalizando a atuação junto a atores escolares específicos, como gestores escolares (Petroni & Souza, V. L. T., 2014; Dugnani & Souza, V. L. T., 2014) e professores (Aquino et al., 2015).

Com foco na atuação do psicólogo escolar e educacional na Educação Infantil, Zendron et al. (2013) relataram a experiência de uma intervenção realizada por estagiárias do

curso de Psicologia em uma instituição de Educação Infantil, a qual abrangeu como ações: ambientação das estagiárias à instituição e aproximação com a equipe pedagógica e com o cotidiano escolar, mediante participação do período de preparação da instituição para o acolhimento das crianças, das discussões sobre a formulação do projeto político-pedagógico, e de reuniões junto à equipe; atendimento focal às famílias das crianças com base em demandas específicas do cotidiano escolar; acompanhamento da adaptação dos bebês à creche; articulação e preparação das crianças para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mediante o desenvolvimento de um projeto; estimulação da fala para crianças que apresentaram dificuldades na linguagem, com a elaboração de uma cartilha com dicas de estimulação da fala; e intervenções individuais com as crianças.

Chagas e Pedroza (2013) objetivaram construir uma proposta de atuação do psicólogo em escolas públicas de Educação Infantil baseada na gestão democrática. O estudo foi realizado em dois momentos. No primeiro momento, através de entrevistas com três psicólogas que atuaram em uma Associação Pró-Educação e do relato de uma das autoras, psicóloga da referida instituição. No segundo momento, através de entrevistas com 17 gestores de cinco escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do Distrito Federal, com duas psicólogas que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs) e com a coordenadora do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Os resultados sugeriram que na Associação Pró-Educação, a compreensão da necessidade de participação de todos na construção de seu projeto político-pedagógico foi considerada elemento essencial na atuação do psicólogo escolar e educacional, a qual demanda ações que contemplem todos que compõem a escola, como pais, professores, alunos e funcionários. A atuação junto aos pais abrangeu desde atendimentos individuais até reuniões, almejando a criação de novas possibilidades de participação para todos. O principal foco de atuação dos psicólogos junto aos educadores da associação foi a formação de professores. A relevância da

atuação junto aos funcionários constituiu-se na valorização desses profissionais como educadores, visando à construção de um novo sentido social para sua função. A atuação junto às crianças propiciou às mesmas a vivência da gestão democrática e de sua participação ativa.

Os resultados indicaram nas escolas públicas de Educação Infantil uma centralização de poder nos gestores, apesar dos mesmos informarem que suas escolas apresentavam gestão democrática. A atuação dos psicólogos das EEAs resumia-se à avaliação e ao diagnóstico de alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento, com o propósito de propor adaptações na escola ou na sala de aula, não vislumbrando uma atuação que almejasse a melhoria da escola como um todo. As autoras defenderam, portanto, uma atuação cotidiana do psicólogo junto aos membros da escola em diferentes ações, como: construção do projeto político-pedagógico; mediação das relações interpessoais; escuta dos não ditos nos diálogos; olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos e compreensão da diversidade do desenvolvimento humano (Chagas & Pedroza, 2013).

Em estudo sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional junto aos gestores, Petroni e V. L. T. Souza (2014) realizaram uma pesquisa-ação fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural almejando a parceria entre o psicólogo e a equipe gestora de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de uma cidade no interior de São Paulo. As autoras desenvolveram 23 encontros semanais com a equipe gestora, em que eram promovidas reflexões e expressões artísticas variadas. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas para o aprofundamento de algumas questões. Os resultados evidenciaram a relevância tanto da parceria como estratégia de intervenção do psicólogo escolar e educacional como de práticas que utilizam mediações artísticas na promoção da tomada de consciência dos gestores.

Em pesquisa semelhante, Dugnani e V. L. T. Souza (2016) discutiram as ações do psicólogo escolar e educacional na promoção de mudança das práticas de gestão em uma

escola pública municipal de São Paulo, principalmente através de mediações estéticas e semióticas promovidas pelas artes. Constatou-se, assim, a relevância de práticas do psicólogo na mediação de relações na e da gestão escolar.

Evidenciando a atuação do psicólogo escolar e educacional junto aos professores, Aquino et al. (2015) objetivaram identificar as ações dos psicólogos escolares e educacionais junto a professores de escolas públicas de João Pessoa, na Paraíba. Os participantes foram 12 psicólogos e os dados obtidos nas entrevistas foram analisados pelo método da categorização de conteúdo. Os resultados indicaram a utilização de um referencial teórico majoritariamente da Educação e da área da Psicologia Escolar e Educacional. As ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais envolveram: ações individuais junto aos alunos; ações individuais junto aos pais; participação na reunião de pais; ações com projetos, oficinas, intervenções em sala de aula; e ações desenvolvidas com a equipe pedagógica, como planejamento pedagógico e reuniões.

Na atuação específica junto aos docentes, envolveram: ações junto aos docentes nos projetos desenvolvidos na escola; trabalhos desenvolvidos de forma individual; trabalhos desenvolvidos com a equipe pedagógica, além da menção às dificuldades para desenvolver ações junto a esses profissionais. Salientou-se, assim, que a atuação junto aos docentes favorece os processos de ensino e aprendizagem e contribui na mediação das relações interpessoais no contexto escolar (Aquino et al., 2015).

Recentemente, deflagraram-se os estudos contemplando a Educação Superior como nível de ensino no qual o psicólogo escolar e educacional também pode oferecer contribuições (Santana, Pereira, A. B. M. & Rodrigues, 2014; Marinho-Araújo, 2016; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Santos, A. S. et al., 2015; Zavadski & Facci, 2012; Moura & Facci, 2016; Gebrim & Vectore, 2016), sendo necessário o debate das ações desenvolvidas nesse âmbito,

considerando as suas especificidades e pautando-se também em uma concepção crítica de atuação profissional.

Santana, A. B. M. Pereira e Rodrigues (2014) destacam a Educação Superior como contexto emergente de atuação do psicólogo escolar e educacional, com vistas à potencialização do processo educativo e à contribuição com o processo de desenvolvimento humano, instaurando uma prática crítica também nesse nível de ensino. O processo educativo na Educação Superior é evidenciado como fenômeno complexo e multideterminado ligado à formação e ao desenvolvimento profissional, e influenciado por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. A atuação do psicólogo escolar e educacional nesse âmbito deve focalizar as especificidades da instituição, do processo educativo e da formação profissional; desenvolver projetos que envolvam os diversos atores; e favorecer a inserção e permanência no Ensino Superior. Uma importante ferramenta é o diagnóstico institucional, processo que almeja compreender os diversos elementos que compõem o processo educativo e que favorece o planejamento de projetos de intervenção. Um estudo qualitativo realizado em uma instituição pública de Ensino Superior que objetivou construir as possibilidades de atuação do psicólogo nesse contexto a partir do levantamento das demandas realizado por meio do diagnóstico institucional, mostrou como resultado o desconhecimento sobre esse tipo de atuação e uma expectativa de atendimento a alunos com dificuldades.

Marinho-Araújo (2016) defende a Psicologia Escolar e Educacional como campo de pesquisa, reflexão, produção de conhecimento e de intervenção, com possibilidades de atuação também na Educação Superior. A compreensão da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano fundamenta a prática de mediação intencionalmente planejada do psicólogo no desenvolvimento dos diversos atores educacionais. A atuação do psicólogo na Educação Superior pode contemplar cinco eixos que devem ocorrer de maneira articulada à realidade e à dinâmica da Instituição de Ensino Superior (IES): (a) mapeamento

institucional; (b) escuta psicológica; (c) gestão de políticas, programas e processos educacionais; (d) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos; e (e) perfil do estudante.

O *mapeamento institucional* possibilita uma adequada compreensão da realidade e deve ser visto como ação histórica e dinâmica que se atualiza constantemente mediante avanços e contradições presentes no cotidiano escolar e que se constitui como ação de suporte à prática do psicólogo, sugerindo-se para sua realização: análise da conjuntura histórica, econômica, política, geográfica e social na qual a IES está inserida; análise documental; e observações institucionais interativas. A *escuta psicológica* das vozes institucionais possibilita ao psicólogo a compreensão dos aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais do contexto escolar, pautada em um arcabouço teórico (Marinho-Araújo, 2016).

A *gestão de políticas, programas e processos educacionais* nas IES envolve a assessoria do psicólogo escolar e educacional a ações diversificadas relacionadas à gestão institucional. No eixo *propostas pedagógicas e funcionamento de cursos*, o psicólogo pode colaborar na análise das diretrizes e parâmetros curriculares que norteiam o trabalho pedagógico de cada curso, dos projetos pedagógicos dos cursos. No *perfil do estudante*, o psicólogo pode acompanhar e assessorar o estudante no seu desenvolvimento, promover pesquisas visando o conhecimento do perfil dos estudantes ingressantes e concluintes. A atuação do psicólogo na Educação Superior deve estar fundamentada em uma perspectiva de atuação institucional, coletiva e relacional (Marinho-Araújo, 2016).

Bisinoto e Marinho-Araújo (2014) apontam as possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Superior, tanto referentes ao apoio à promoção das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, como referentes à assessoria psicológica aos processos de ensino e aprendizagem e de gestão institucional. As autoras propuseram uma atuação para os Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior pautada em seis eixos: (a) *Fundamentos teóricos e conceituais da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano* para a

atuação na Educação Superior; (b) *Objetivos*, como contribuir para a promoção do sucesso acadêmico dos alunos, favorecer o desenvolvimento dos alunos, professores e funcionários, promover a adaptação dos novos alunos, oferecer orientação profissional e integração dos alunos concluintes no mercado de trabalho, assessorar a gestão institucional, fornecer suporte à equipe pedagógica e ao processo de ensino e aprendizagem, dentre outras; (c) *Público-alvo* composto pelos diversos segmentos que compõem a instituição; (d) *Recursos humanos*, composto por profissionais com formação inicial em Psicologia e, preferencialmente, cursos de pós-graduação em Psicologia Escolar e Educacional.

Outros eixos propostos para fundamentar a ação na Educação Superior foram: (e) *Funcionamento e organização*, o qual prevê formulação de diretrizes específicas, espaço de discussão, planos anuais de formação, etc.; e (f) *Atividades a serem desenvolvidas em três dimensões principais: gestão institucional*, com foco na assessoria e no suporte aos processos de gestão, planejamento, e coordenação das políticas, projetos, programas e ações da IES, com atividades envolvendo o projeto político-pedagógico institucional, o perfil profissional, o processo de seleção e ambientação de colaboradores, a formação continuada dos profissionais, a avaliação institucional e as políticas públicas; *gestão acadêmica*, com foco na assessoria à gestão acadêmica no que se refere às propostas e aos processos pedagógicos, funcionamento dos cursos e práticas de ensino, com atividades envolvendo o projeto pedagógico do curso, o desenvolvimento e avaliação por competências, a inclusão e diversidade, a atenção à saúde docente; e *desenvolvimento do estudante*, com foco no acompanhamento e apoio ao desenvolvimento do estudante, com atividades envolvendo programas educativos, dificuldades na trajetória acadêmica e percursos de formação. Essa proposta é relevante na medida em que desvincula a atuação do psicólogo na Educação Superior do trabalho individualizado e adaptacionista (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014).

Gebrim e Vectore (2016), em pesquisa sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional realizada junto a um serviço de atendimento psicológico ao estudante de uma Universidade Pública Federal, tiveram como resultados que as práticas psicológicas no Serviço de Assistência Estudantil permearam principalmente a Psicologia Clínica, a Psicologia Escolar e Educacional e a Psicologia Social, com predomínio de demandas clínicas, além de demandas diversificadas como normas institucionais, ensino, aprendizagem e inclusão de alunos, orientação a professores, recepção de ingressantes, etc. No entanto, a expansão das vagas em universidades, a partir de políticas de inclusão como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Lei de Cotas, apontou uma necessidade de repensar métodos e práticas, pois o psicólogo possui contribuições pautadas em uma prática reflexiva quanto à realidade da instituição.

A. S. Santos et al. (2015), ao refletirem sobre as práticas do psicólogo escolar e educacional no Ensino Superior, perceberam predomínio de intervenções tradicionais voltadas para o corpo discente, principalmente através de atendimentos clínicos individuais em uma perspectiva breve. No entanto, em alguns locais foram realizadas práticas vinculadas a uma concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional, como aquelas voltadas para adaptação acadêmica, aconselhamento de carreira, processo de ensino e aprendizagem e ações junto aos demais membros da comunidade acadêmica. Verificou-se, assim, uma atuação marcada pela revisão de práticas consolidadas e pela inserção de novas práticas.

Zavadski e Facci (2012) realizaram, em 2009, uma pesquisa com 20 professores de uma Universidade privada do Paraná que objetivou analisar como professores compreendiam a relação desenvolvimento e aprendizagem em adultos. As autoras embasaram-se nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem da Psicologia Histórico-Cultural para propor uma intervenção na formação de professores nesse nível de ensino, com o desenvolvimento psicológico dos alunos no processo educativo, principalmente na fase adulta, como uma das

temáticas a ser abordada, cabendo ao professor ensinar e provocar no aluno o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Moura e Facci (2016), também se fundamentando na Psicologia Histórico-Cultural, analisaram a atuação do psicólogo no Ensino Superior e o seu posicionamento diante do fracasso escolar. Em uma pesquisa com 13 psicólogos que atuavam em Universidades Federais, as autoras verificaram, através da realização de entrevistas, que a maioria dos psicólogos desenvolvia ações com foco no discente, principalmente por atendimento individualizado, sendo poucos os que trabalhavam junto aos outros públicos. A maioria dos psicólogos entendeu o fracasso escolar no Ensino Superior como resultado de Ensino Básico insuficiente, do alto índice de cobrança no Ensino Superior e da dificuldade das disciplinas.

Em relação às possibilidades de atuação diante da realidade do fracasso escolar, os psicólogos apresentaram propostas que variaram desde intervenção com o intuito de reduzir a ansiedade dos alunos até intervenção com o intuito de realizar um trabalho institucional junto à gestão, docentes e alunos. Os psicólogos expressaram, ainda, necessidade de mudança em suas práticas. Percebeu-se, dessa forma, que a Psicologia Escolar e Educacional ainda não construiu bases teórico-práticas para a sua consolidação no Ensino Superior. As autoras defenderam propostas de atuação frente ao fracasso escolar nesse nível de ensino que contemplassem diversos envolvidos no processo de produção e apropriação do conhecimento em atividades como: trabalho junto aos alunos monitores, atividade de recepção aos calouros, atuação junto a movimentos estudantis, e a mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores. A atuação do psicólogo no Ensino Superior deve, assim, buscar a superação dos modelos tradicionais pautados na culpabilização, fragmentação e individualização do processo de ensino e aprendizagem, efetivando práticas coletivas que considerem os atores envolvidos no processo educacional (Moura & Facci, 2016).

O lugar do psicólogo escolar e educacional não está garantido nas instituições de Educação Básica e, tampouco, de Educação Superior. Dessa forma, a categoria profissional deve empenhar esforços políticos com o intuito de conscientizar a sociedade e os legisladores em torno das contribuições da Psicologia Escolar e Educacional na melhoria da educação, com vistas à abertura de campo nas escolas e universidades (Gebrim & Vectore, 2016).

A discussão sobre as práticas profissionais em Psicologia Escolar e Educacional corroborou uma atuação profissional que abrange tanto ações críticas e transformadoras como ações tradicionais remetendo a um viés clínico-médico estabelecido historicamente. Apesar de ser recente a inserção de psicólogos escolares e educacionais na Educação Superior, também se verifica nesse nível de ensino uma coexistência de práticas tradicionais e emergentes.

Todavia, a Educação Básica sobressai-se, ainda, como nível de atuação principal do psicólogo, sendo ainda incipientes estudos voltados para outros níveis ou modalidades de ensino, o que pode ser reafirmado pela inexistência de publicação dos órgãos regulamentadores e norteadores da profissão referentes à atuação desse profissional na Educação Superior e pela recente publicação do CFP (Viana & Francischini, 2016) contemplando a atuação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Portanto, ressalta-se a necessidade de atenção dos órgãos regulamentadores da profissão em torno desses contextos e práticas emergentes.

Capítulo 2. Psicologia Escolar e Educacional em Contextos Emergentes: Os IFETs como Espaço Potencial de Prática Profissional

Este capítulo discute, inicialmente, o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Posteriormente, explana o histórico e as políticas educacionais dos IFETs, especificamente do IFPI. Em seguida, aborda as práticas profissionais em Psicologia Escolar e Educacional nesse contexto emergente. Por fim, apresenta o estado da arte das práticas em Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs, levantado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, abrangendo as produções do período de 2007 a 2017.

2.1 Percurso Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

No cenário brasileiro, a Educação Profissional emergiu paralelamente à Educação em geral, possuindo relação intrínseca com a conjuntura histórica, social, política e econômica vigente no país (Manfredi, 2002), sendo marcada, inicialmente, por um caráter assistencialista, voltado para as classes sociais desfavorecidas, com vistas ao ensino de um ofício. A educação brasileira foi, dessa forma, caracterizada por uma dualidade: a Educação Profissional historicamente voltada para as classes populares e a Educação Superior voltada para as classes mais favorecidas (Lima, E. R. S., Silva, F. N. & Silva, L. L. S., 2015).

A história da Educação Profissional no Brasil remonta às *civilizações indígenas*. Nessa época, as práticas educativas e a preparação para o trabalho ocorria juntamente com a vida em comunidade nas tribos, com os mais velhos ensinando aos mais novos, integrando saberes e fazeres. No *Brasil Colônia*, com economia alicerçada na agroindústria açucareira com base no trabalho escravo, ainda prevaleciam práticas informais de qualificação para o trabalho nos engenhos. No entanto, surgiram os colégios e as residências dos jesuítas, denominados de

escolas-oficinas de formação de artesãos e ofícios, como os primeiros espaços voltados à formação profissional. A representação de que o trabalho que exige esforço físico é desqualificado derivou da utilização de mão-de-obra escrava em atividades artesanais e de manufatura, preservando a dicotomia trabalho manual *versus* intelectual (Manfredi, 2002).

No *Brasil Império*, com economia pautada no sistema de trocas, as primeiras instituições educacionais criadas após a expulsão da Companhia de Jesus foram voltadas ao Ensino Superior, almejando a formação para funções consideradas qualificadas. Os demais níveis de ensino, primário e secundário, eram preparatórios à universidade. Paralelo a esse sistema, tinha-se a formação de artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. Entre 1840 e 1856, a fundação das casas de educandos artífices, mantidas pelo Estado, foi destinada ao ensino de ofícios às crianças e adolescentes dos setores mais pobres da sociedade. Os liceus de artes e ofícios, oriundos de entidades da sociedade civil, também ensinavam ofícios, sendo seus cursos de acesso livre, com exceção para os escravos. Essas iniciativas disciplinavam os setores populares e legitimavam a estrutura social excludente (Manfredi, 2002).

Na *Primeira República*, a aceleração da industrialização gerou a necessidade de qualificação profissional. As poucas instituições voltadas para o ensino de ofícios foram substituídas por redes de escolas, tendo como público-alvo não somente os pobres, mas também os futuros trabalhadores assalariados. Em 1909, no governo de Nilo Peçanha, teve-se a iniciativa de transformar as Escolas de Aprendizes e Artífices em um único sistema educacional, através da criação dessas escolas nas variadas unidades federativas, dando início à Rede Federal. Como iniciativa privada e confessional, teve-se a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, mantidos pelos padres salesianos. Como iniciativa do movimento dos trabalhadores, teve-se a oferta de práticas sistemáticas de educação em substituição à prática informal do aprender no “chão da fábrica”, com os colegas de trabalho. Nesse período, ao lado da concepção assistencialista, surgiu a concepção católica, com o trabalho visto como

contraponto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias; a concepção sindicalista de educação integral; e, também, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho, com essa última tornando-se hegemônica (Manfredi, 2002).

No *Estado Novo*, a separação trabalho manual *versus* intelectual foi legitimada pela estrutura educacional, com o ramo secundário destinado às elites, possibilitando o acesso à Educação Superior, e os ramos profissionais destinados às classes menos favorecidas. No governo de Getúlio Vargas, os sindicatos foram transformados em apêndices do Estado. O Estado, ao mesmo tempo em que incorporou reivindicações trabalhistas, também estabeleceu dispositivos controladores da atuação política dos trabalhadores. O sistema corporativista de representação sindical favoreceu a criação do Sistema S – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – que se constituiu paralelamente às redes públicas de educação profissional. A partir de 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, o sistema educacional passou a se configurar em Ensino Primário, Ensino Médio (secundário ou profissional) e Ensino Superior, possibilitando a candidatura de concluintes de cursos médios profissionais aos vestibulares, embora restrita a alguns cursos. A divisão do ensino não correspondia à divisão trabalho manual *versus* intelectual, pois o segundo englobava tanto o Ensino Secundário e Superior como o segundo ciclo dos ramos profissionais, que formavam técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Entretanto, esse segundo ciclo oferecia um ensino dito de segunda classe (Manfredi, 2002).

No *período que sucedeu ao Estado Novo*, de 1945 a 1990, o Sistema S teve um período de grande expansão, principalmente nos governos militares. No âmbito educacional, os governos militares criaram um projeto de reforma do Ensino Fundamental e Médio, instituindo a profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário e estabelecendo, legalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos, transformando o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico. Essa reforma, no

entanto, não foi bem sucedida, de modo que a concepção de dualidade voltou, agora sem os constrangimentos legais. A partir da década de 1990, emergiram os debates para a reestruturação do Ensino Médio e Profissional (Manfredi, 2002).

No início do século XXI, a Educação Profissional passou a possuir nos governos o discurso central de modalidade educacional destinada, principalmente, aos jovens para a formação e preparação para o ingresso no mercado de trabalho, garantindo o desenvolvimento e crescimento econômico do país. Todavia, a esses jovens deveria ser garantida uma educação que os tornassem sujeitos emancipados e não apenas sujeitos tecnicamente formados para atender às demandas do capitalismo. A Educação Profissional deixou, assim, de ter um viés assistencialista atribuído somente à qualificação profissional e passou a propor uma formação integral dos sujeitos (Lima, E. R. S., Silva, F. N. & Silva, L. L. S., 2015).

Essa configuração permitiu perceber que a concepção de Educação Profissional em cada período histórico relaciona-se ao contexto social, histórico, político e econômico vigente e esteve durante longo período visto como ensino de segunda classe, pautado em uma perspectiva dualista de trabalho manual *versus* intelectual, sendo o primeiro destinado aos setores menos favorecidos e o segundo aos setores mais favorecidos da sociedade. Na atualidade, no entanto, difunde-se o discurso de uma educação não somente voltada para a profissionalização, como também para a formação do indivíduo em sua totalidade.

2.2 Histórico e Políticas Educacionais dos IFETs

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IFETs, a partir da transformação e/ou integração das Escolas Técnicas Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais existentes. Os IFETs são caracterizados como “instituições

de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008, p. 01) e possuem como finalidades e características:

- I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processos educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008, p. 01).

Os IFETs caracterizam-se, portanto, como um espaço híbrido marcado pela coexistência tanto dos ensinos de nível médio e superior, como dos programas de formação inicial e continuada e de pós-graduação, além de possuir um compromisso com a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão em seu projeto pedagógico (Cezar & Ferreira, L. S., 2016; Prediger & Silva, R. A. N., 2014). A sua estrutura verticalizada resulta na atuação dos professores nos variados níveis de ensino e no compartilhamento dos espaços de ensino,

pesquisa e extensão pelos alunos, permitindo trajetórias formativas que podem ir desde o curso técnico até o doutorado no mesmo espaço educativo (Oliveira & Escott, 2015).

Os IFETs foram construídos com vistas a ser um novo modelo político-pedagógico de Educação Profissional e Tecnológica (Cezar & Ferreira, L. S., 2016) e a sua nova organização almeja a inovação através da relação entre o ensino técnico e o ensino científico, articulando trabalho, ciência e cultura, em um prisma de emancipação humana (Olivera & Escott, 2015).

A Lei Nº 11.892 (Brasil, 2008) possibilitou o processo de interiorização dos IFETs, reduzindo o fluxo migratório para o acesso à educação nos variados níveis e modalidades de ensino. Como os demais estados brasileiros, o Piauí também vivenciou essa realidade expansionista, sendo relevante a compreensão de sua história desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o atual IFPI.

A história do IFPI iniciou em 1909, em Teresina, com a implantação da *Escola de Aprendizes e Artífices*, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, que criou uma Rede Nacional de Escolas Profissionais. Essa foi a primeira escola de ensino profissional do Piauí, fornecendo cursos nas áreas de Arte Mecânica, Marcenaria, Sapataria e Fundição. Em 1937, no governo de Getúlio Vargas, passou a ser denominada *Liceu Industrial do Piauí*, mediante intenção governamental de industrializar o país, dispondo da Rede de Escolas Profissionais como instrumento de formação de operários. Em 1942, passou a ser intitulada *Escola Industrial de Teresina*, a partir da criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que dividiu as escolas da rede em industriais, com objetivo de formar operários; e técnicas, com objetivo de formar operários e técnicos. As escolas industriais ficariam localizadas nos estados menos industrializados, como o Piauí. Em 1965, passou a ser *Escola Industrial Federal do Piauí* e a fornecer os primeiros cursos técnicos de nível médio, como Edificações, Agrimensura e Eletromecânica (IFPI, 2014).

Em 1967, a criação e o reconhecimento dos cursos técnicos permitiram que a Escola Industrial Federal do Piauí fosse promovida a *Escola Técnica Federal do Piauí* (ETFPI), resultando na ampliação de sua estrutura, na oferta de cursos diurnos, na criação dos cursos de Contabilidade, Administração, Secretariado e Estatística, além da permissão da matrícula de mulheres. Em 1998, houve a inauguração da primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), em Floriano. Em 1999, ocorreu a transformação da ETFPI em *Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí* (CEFET-PI), ocorrendo nesse mesmo ano o primeiro vestibular da instituição, com a oferta do curso superior de Tecnologia em Informática. Em 2007, houve, em Teresina, a implantação de uma UNED, atual *Campus Teresina Zona Sul*, além da inauguração dos *Campi* de Picos e Parnaíba, e da implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com a oferta de cursos técnicos (IFPI, 2014).

Em 2008, o CEFET-PI foi transformado em *IFPI*, e iniciaram as ações de ensino a distância, em seis polos de apoio presencial. Em 2009, houve a inauguração dos *Campi* do IFPI nos municípios de Angical, Corrente, Piripiri, Paulistana, São Raimundo Nonato e Uruçuí. Em 2011, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), foi ressaltado o desenvolvimento e a interiorização da educação profissional. Em 2013, houve a inauguração dos *Campi* de Pedro II, Oeiras, São João do Piauí e, em 2014, de Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí. Atualmente, o IFPI fornece cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos, na modalidade presencial ou à distância, além de cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, especializações e mestrado (IFPI, 2014).

Atualmente, o IFPI conta com 18 *Campi* (Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, Reitoria, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença do Piauí) e três *Campi* Avançados (Dirceu Arcoverde, José de Freitas e Pio IX), como mostra a Figura

01. Os *Campi* Avançados possuem vínculo administrativo a um *Campus* ou à Reitoria, e prioriza a oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada (IFPI, 2014).

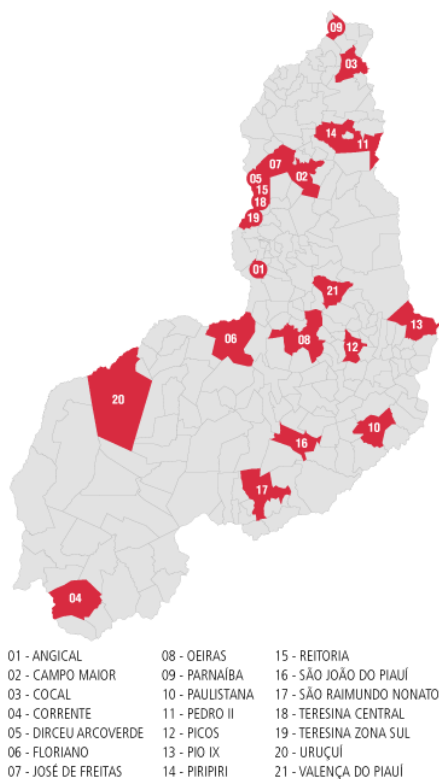


Figura 01. Distribuição dos *Campi* dos IFPIs. Site do IFPI, 2017.

O IFPI possui políticas de administração, de desenvolvimento institucional, de ensino, de extensão, de pesquisa e inovação, de relações internacionais, de gestão de pessoas, de tecnologia da informação, de responsabilidade social e ambiental, de atendimento aos discentes, e de ensino a distância. Dentre as principais políticas educacionais tem-se a Política de Inclusão, no interior das Políticas de Ensino; e a Política de Assistência Estudantil, no interior das Políticas de Atendimento aos Discentes (IFPI, 2014).

A *Política de Inclusão* objetiva viabilizar adaptações curriculares para os alunos com deficiência mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas. As ações dessa política visam aperfeiçoar o processo educativo, fornecendo assistência aos alunos com deficiências, altas habilidades ou com mobilidade reduzida. A *Política de Assistência*

Estudantil, por sua vez, objetiva reduzir as desigualdades educacionais entre os alunos; e proporcionar a sua formação integral. Essa política constitui-se em um conjunto de princípios e diretrizes que orienta a instituição de programas que visam à garantia do acesso, da permanência e do sucesso acadêmico, prevendo o atendimento aos estudantes em sua totalidade, dividindo-se em dois programas: os programas universais, e o programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social. Os *programas universais* englobam o *atendimento ao estudante*, que contempla atendimento às necessidades básicas, acompanhamento psicossocial e pedagógico, e incentivo à cultura, esporte e eventos acadêmicos; o *desenvolvimento técnico-científico*, que contempla ações como monitoria, pesquisa e visitas técnicas; e *necessidades educacionais especiais*, que contempla atividades de inclusão social, visando garantir ao estudante com deficiência as condições para sua permanência na instituição. O *programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social* tem como público-alvo os estudantes com renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio e que se encontra em situação de vulnerabilidade. Esse programa engloba benefício permanente, atleta, cultura, eventual e de moradia (IFPI, 2014).

M. P. R. Souza (2010b) reflete que as políticas educacionais se materializam ao se transformarem em práticas pedagógicas, docentes, institucionais e políticas no espaço contraditório da escola. A autora orientou trabalhos envolvendo diversas políticas educacionais paulistas, como do Ciclo Básico, das Classes de Aceleração de Aprendizagem, de Inclusão, dentre outras, partindo do pressuposto de que o discurso das mesmas revela uma concepção de Educação, de sociedade e de mundo.

A análise dessas políticas revelou: (a) a implementação de políticas educacionais de maneira hierarquizada, pouco democrática e sem a devida articulação com a infraestrutura necessária para sua efetivação; (b) pouca atenção à história profissional e política dos atores escolares; (c) uma concepção negativa referente a alunos e famílias de classes populares; (d) o

desconhecimento dos educadores sobre as finalidades das políticas educacionais; e (e) a alienação do trabalho pedagógico (Souza, M. P. R., 2010b).

As noções supracitadas também podem ser estendidas às políticas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica na medida em que os psicólogos podem ter dificuldade em desenvolver ações nos IFETs, devido à ausência desses profissionais nas discussões e construções de políticas condizentes com a realidade educativa dessa instituição de ensino e com as suas atribuições nesse contexto. Martínez (2009) ratifica que o compromisso do psicólogo com a educação evidencia-se através do compromisso com a transformação dos processos educativos, sendo a sua participação na discussão e na elaboração de políticas públicas uma expressão desse compromisso com as mudanças almejadas.

A participação de maneira crítica, reflexiva e criativa na implementação de políticas públicas educacionais apresenta-se como forma de atuação emergente do psicólogo escolar e educacional. As atividades desenvolvidas nesse âmbito podem incluir a análise crítica da política a ser implantada e de políticas similares, o favorecimento do processo de comunicação e de gestão participativa com professores na tomada de decisões, a percepção do recebimento das mudanças propostas pela comunidade escolar, o enfrentamento de dificuldades inerentes ao processo de mudança, dentre outras (Martínez, 2009).

As políticas públicas orientam a gestão pública e os programas ou projetos delas decorrentes indicam como, quando, onde e para qual público-alvo serão desenvolvidas. No entanto, essas políticas não devem ser vistas como prontas, de modo que os psicólogos devem, além de conhecê-las para subsidiar sua atuação, compreender a trajetória histórica que resultou em tais políticas (Silva, R. I. M. & Barroco, 2015).

A caracterização histórica dos IFETs e, especificamente, dos IFPIs, permitiu a compreensão do cenário educativo dessa instituição, que fornece diversos níveis e modalidade de ensino e que possui como singularidade a oferta da Educação Profissional e Tecnológica,

como contexto emergente e espaço potencial de prática profissional do psicólogo escolar e educacional, inclusive frente às políticas educacionais que a permeiam. Ressalta-se, ainda, a relevância da inserção de psicólogos em equipes para discutir e elaborar tais políticas, pautando-se nos conhecimentos advindos da Psicologia Escolar e Educacional.

2.3 Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs

O ingresso do psicólogo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica é recente, sendo poucos os estudos que contemplam essa temática (Jorge, 2017). As práticas profissionais em Psicologia Escolar e Educacional tem se expandido em meio a diversos ambientes com propostas educacionais, como os IFETs. Entretanto, a investigação da atuação do psicólogo escolar e educacional nessas instituições de ensino tem sido incipiente (Feitosa, 2017; Feitosa & Marinho-Araújo, 2016; Jorge, 2017; Koehler & Mata, 2017; Prediger & Silva, R. A. N., 2014).

Os IFETs são, atualmente, os principais responsáveis pela implementação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica. A Rede de Educação Profissional e Tecnológica passou por um processo de transformação e expansão a partir da criação de centenas de *Campi* em todos os estados brasileiros, resultando em novas contratações de profissionais, como psicólogos. Os IFETs estão, portanto, tendo que construir suas práticas a partir da sua configuração administrativa e dos seus novos desafios (Prediger & Silva, R. A. N., 2014).

O Brasil estava harmonizado com a formação universitária, a qual possui objetivos distintos dos apresentados pelos IFETs. Docentes e servidores técnico-administrativos em educação, como os psicólogos, passaram, então, a se questionar em relação a sua atuação profissional nesse novo cenário. Ocorreu, também, a reorganização de cargos e a contratação

de profissionais das mais diversas áreas, mediante a realização de concursos públicos em todo o país (Koehler & Mata, 2017).

O Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (Brasil, 2005) dispõe sobre a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação das instituições federais de ensino. Esse documento baseia-se no Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO) e não possui atividades condizentes com a realidade de uma instituição educacional na medida em que focaliza o âmbito clínico em detrimento do âmbito institucional e/ou educativo.

O requisito para o ingresso no cargo de técnico-administrativo em educação – psicólogo, além da aprovação em concurso público, é o curso superior em Psicologia e o registro no conselho competente. A descrição sumária do cargo envolve: estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais, almejando análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social; investigar as condições inconscientes do comportamento individual e grupal, com vistas a torná-lo consciente; desenvolver estudos experimentais, teóricos e clínicos; e assessorar atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2005). Verifica-se, assim, ênfase na área da Psicologia Clínica e, mais especificamente, na Psicanálise, desconsiderando que se trata de um cargo para uma instituição educacional.

Essa perspectiva assemelha-se ao exposto por M. P. R. Souza (2010b) ao afirmar que a Psicologia Escolar e Educacional produz conhecimentos relevantes para a melhoria da qualidade educacional brasileira. No entanto, a sua participação na construção de políticas públicas educacionais ainda é incipiente, verificando-se em documentos oficiais apenas a presença da Psicanálise ou da Teoria Piagetiana. Da mesma forma, o psicólogo também ainda não faz parte das equipes que discutem e implantam tais políticas.

Como descrição de atividades típicas do cargo, tem-se: elaborar, implementar e acompanhar as políticas institucionais nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e

Organizacional; analisar, facilitar e/ou intervir em processos psicossociais; diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; realizar pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica grupal ou individual; realizar pesquisas e ações focalizando a saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando a causalidade e elaborando recomendações de segurança; colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, visando a garantia da saúde do trabalhador; atuar na seleção, acompanhamento, análise de desempenho, capacitação e desenvolvimento de recursos humanos; realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo; preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar; atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo; utilizar recursos de informática; e executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (Brasil, 2005).

Por conseguinte, a Lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006, dispõe sobre a criação de cargos para as novas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e para as novas Instituições Federais de Ensino Superior. Criou-se, então, 3.430 cargos de técnicos-administrativos em educação e 2.820 cargos de professor, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) distribuir as vagas entre as instituições. Do quantitativo de vagas destinadas aos técnicos-administrativos em educação, 57 foram destinadas aos psicólogos (Brasil, 2006).

A LDBEN, de 1996, dispõe que a Educação Profissional e Tecnológica integra-se aos diversos níveis e modalidades educacionais e às dimensões laborais, científicas e tecnológicas, abrangendo cursos de (a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (b) educação profissional técnica de nível médio; e (c) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 2015).

Em 2008, 52.589.991 alunos foram matriculados na Educação Básica no Brasil. Destes, 790.142 contemplavam a Educação Profissional, sendo 76.351 na região Nordeste e 9.711 no estado do Piauí (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2016a). Em 2009, 52.580.452 alunos foram matriculados na Educação Básica no Brasil. Destes, 861.114 contemplavam a Educação Profissional, sendo 88.738 na região Nordeste e 13.233 no estado do Piauí (INEP, 2016b). Em 2016, por sua vez, 48.817.479 alunos foram matriculados na Educação Básica no Brasil. Destes, 1.859.940 contemplavam a Educação Profissional, sendo 498.730 na região Nordeste e 50.903 no estado do Piauí (INEP, 2016c). Esses dados corroboram que, mesmo com uma redução do acesso dos alunos à Educação Básica, houve um significativo aumento de matrículas na Educação Profissional no contexto brasileiro, nordestino e piauiense, quando comparado os anos de 2008 e de 2016, principalmente se considerar que a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que instituiu a criação dos IFETs, foi criada em dezembro de 2008, passando a ser efetivada a partir do ano de 2009.

A Psicologia não participou do início da Educação Profissional e Tecnológica, já que a sua maior inserção nesta modalidade de ensino ocorreu com a ampliação dos IFETs. Todavia, são notórias as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para a Educação Profissional e Tecnológica, na medida em que ambas estão em processo de construção, de transformação e de melhorias na atuação (Jorge, 2017).

Nesse sentido, Prediger e R. A. N. Silva (2014) relataram uma pesquisa-ação em que criaram um fórum virtual como espaço de diálogo entre os psicólogos dos IFETs. Esse estudo foi composto por duas etapas: a primeira, com o objetivo de levantar um perfil e posicionamentos desses psicólogos sobre sua atuação profissional e da qual participaram 20 psicólogos; e a segunda, com o objetivo de criar um fórum virtual para discussão do trabalho dos psicólogos dessas instituições. As discussões evidenciaram as dificuldades desses profissionais mediante demandas de ajustamento e de patologização das questões escolares

que se expressavam pela expectativa de uma intervenção clínica. Todavia, muitos psicólogos perceberam a necessidade de romper com essa visão a partir de novas propostas de intervenção.

A atuação do psicólogo escolar e educacional na Educação Superior em contexto de Educação Profissional e Tecnológica é vista como campo possível de consolidar espaços formativos potencializadores do desenvolvimento humano na medida em que pode contribuir tanto para uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade e inclusiva como para o fortalecimento de práticas que coadunem as tendências do mercado de trabalho com o perfil profissional crítico, autônomo e reflexivo (Feitosa & Marinho-Araújo, 2016).

O lugar do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica ainda está em processo de construção e transformação. Percebe-se, pois, um esforço desse profissional em busca de novas possibilidades de atuação nesse ambiente de trabalho considerado desafiador, através práticas direcionadas para a coletividade, incluindo todos os atores escolares, abordando as relações presentes e focalizando a política educacional e os demais fatores que implicam no processo de ensino e aprendizagem, em um viés crítico (Jorge, 2017).

Em 2017, no XIII CONPE, ocorreu o lançamento da coletânea *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior*, organizada pelos pesquisadores Fauston Negreiros e Marilene Proença Rebello de Souza. As obras, compiladas em quatro volumes, constituem-se em um marco na medida em que descrevem práticas da Psicologia Escolar e Educacional nos contextos da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Superior, em vários estados brasileiros, e contribuem para suprir a lacuna em torno da discussão incipiente dessa temática.

O primeiro volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2017a) é composto por 12 capítulos que abrangem estudos teóricos, de campo e relatos de experiência. Dentre os capítulos teóricos, tem-se o debate sobre a história da inserção do psicólogo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (Koehler & Mata, 2017), a prática nesse mesmo espaço (Jorge,

2017), os princípios que podem orientá-la (Costa, M. O., 2017), além das possibilidades de intervenção no Ensino Superior (Feitosa & Marinho-Araújo, 2017). A pesquisa de campo, por sua vez, analisa, a partir do humor gráfico, as representações sociais de estudantes sobre o psicólogo (Santos, L. B., Sobreira & Xavier, 2017).

Os relatos de experiência, no primeiro volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2017a), discutem as práticas do psicólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) (Ferreira, B. O.; Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017), na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Silveira, C. C. & Souza, E. T., 2017), no desenvolvimento de habilidades de estudo no IFPI/Picos (Torres, 2017), na otimização do processo educativo no Ensino Superior na Universidade Federal do Piauí (UFPI)/Picos (Araújo, E. P. & Nascimento, 2017), no Estágio em Psicologia Escolar e Educacional no IFPI/Parnaíba (Dias, T. T. L. F. & Alencar, 2017), na orientação profissional no IFPI/Angical (Lima, T. B. C., Alencar & Sousa, S. T. A., 2017) e no tema transversal de sexualidade na escola trabalhado no IFPI/Piripiri (Pereira, C. G. C., 2017).

O segundo volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2017b), constituído por 12 capítulos, engloba estudos teóricos, de campo e relatos de experiência. O estudo teórico contempla o levantamento no portal de periódicos da CAPES sobre cotas raciais para cursos técnicos de nível médio (Marcelino, 2017). Os estudos de campo investigam o envolvimento dos estudantes do IFPI/Teresina Zona Sul no PROEJA, avaliando a sua permanência e êxito e analisando os fatores que contribuem para a entrada, permanência e conclusão do curso (Santos, L. B., Lima, E. L. L. & Ribeiro, 2017), procuram entender como a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é utilizada nas práticas pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)/Montes Claros (Pimenta & Andrade, 2017), investigam a percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico sobre a gestão da indisciplina escolar no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)/Campina Grande (Rodrigues, Silva, G. B. & Diniz, 2017), identificam a influência dos aspectos transferenciais na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)/Congonhas (Santos, R. M. M. & Patrono, 2017) e analisam a relação entre trabalho precário e sofrimento psíquico dos trabalhadores do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) (Souza, V. O. L., 2017).

Os relatos de experiência, ainda no segundo volume (Negreiros & Souza, M. P. R. 2017b), discutem as práticas dos psicólogos no acolhimento dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico e na prevenção do bullying no IFPI/Parnaíba e no IFPI/Florianópolis (Alencar & Sá, 2017), na orientação, acompanhamento e assistência ao estudante em regime de internato na escola agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pernambuco (IFPE)/Vitória de Santo Antão (Morais, Benelli & Santos, V. C. A., 2017), na semana de acolhida dos estudantes no IFMG/Ribeirão das Neves (Pereira, Sousa, A. A. & Silva, V. F., 2017), no projeto de educação para a vida junto a estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, em uma proposta de formação integral no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)/Crato (Trigueiro, 2017), no aconselhamento psicológico, embasado na Terapia Cognitivo-Comportamental, frente às experiências e aos sentidos atribuídos à escola pelos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)/Maceió (Faria, 2017) e, por fim, no desenvolvimento de oficinas de meditação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul)/Venâncio Alves (Bittencourt & Sgualdi, 2017).

O terceiro volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2017c), formado por 12 capítulos, possui estudos teóricos, de campo e relatos de experiência. O estudo teórico analisa o bullying sob o enfoque da Psicanálise (Matioli & Martínez, 2017). As pesquisas de campo investigam o lugar do Ensino Técnico nas trajetórias de carreira de estudantes de um *Campus* do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com o intuito de compreender as motivações de escolha, as experiências vivenciadas e as aspirações de estudantes de curso técnico (Zatti & Bruch, 2017), analisam as concepções de professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) (Urt, 2017) e refletem a temática do clima escolar no IFPE (Santos, V. C. A., Souza, S. B. & Morais, 2017).

Os relatos de experiência, por sua vez, explanam práticas dos psicólogos na supervisão do Estágio em Psicologia Escolar e Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)/Goiânia (Ferreira, C. C. & Costa, M. O., 2017), na rede multidisciplinar de atendimento e acompanhamento de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)/São Vicente do Sul (Wallau & Lorenzoni, 2017), na utilização de testes psicológicos para auxiliar na identificação e prevenção ao suicídio no Ensino Superior na UFPI/Floriano (Correia, 2017), na formação continuada de educadores no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)/Rondonópolis (Souza, H. S. M. & Pires, 2017), na intervenção em grupo com adolescentes para o manejo de questões cognitivas, emocionais e comportamentais no IFPI/São Raimundo Nonato (Alves, 2017), na orientação profissional de alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) (Costa, L. S., 2017), no projeto de extensão de orientação profissional realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)/Santa Rosa do Sul em uma escola de Educação Básica (Rosa & Luz, 2017) e na temática da diversidade no IFSul/Venâncio Aires (Schweickardt & Bittencourt, 2017).

O quarto volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2017d), constituído por 15 capítulos, envolve estudos teóricos, de campo e relatos de experiência. O estudo teórico apresenta a teoria das crenças de autoeficácia e propostas de intervenção para o seu desenvolvimento

(Oliveira, T. F. & Bardagi, 2017). As pesquisas de campo analisam como os estudantes contemplados com bolsas de formação profissional percebem a relevância desse auxílio para o seu processo formativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO)/Palmas (Araújo, L. V., Carvalho, Braga & Costa, S. G., 2017) e analisam as representações sociais de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)/Macapá sobre o ensino técnico (Brandão, 2017).

Os relatos de experiência, no quarto volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2017d), relatam a prática dos psicólogos na discussão de temáticas de corpo, gênero e sexualidade junto aos adolescentes no IFFar/Panambi (Castro, 2017), na realização de oficinas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem no IFRS/Porto Alegre (Prediger & Decker, 2017), na Assistência Estudantil do IFFluminense/Guarus (Paes & Barcelos, 2017), no desenvolvimento de um projeto para identificar os motivos de evasão escolar em cursos técnicos e superiores do IFRS (Zatti & Back, 2017), na promoção de encontros de formação pedagógica para fomentar espaços que contribuam para a inclusão em um *Campus* do IFRS (Zatti & Zahner, 2017), no desenvolvimento de habilidades sociais no IFB/Taguatinga Centro (Chaves, 2017).

Ainda no quarto volume (Negreiros & Souza, M. P. R. 2017d), tem-se os relatos de práticas dos psicólogos no acolhimento e na qualidade de vida no trabalho no IFMG/Ouro Preto (Neves & Alves, 2017), em ações de promoção de saúde mental para estudantes do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico no IFPE/Afogados da Ingazeira (Brito, 2017), no projeto envolvendo processos de escolarização, sofrimento psíquico e medicalização da vida em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) (Sodré, 2017), no aconselhamento psicológico de servidores do IFG/Aparecida de Goiânia (Santos Filho, 2017), na orientação profissional de estudantes com base na hipnose ericksoniana no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)/Vitória da Conquista (Dantas &

Ruas, 2017) e no Ensino Superior de uma universidade no interior do Rio Grande do Norte frente ao processo de interiorização das universidades (Medeiros, 2017).

Em 2018, no V Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, ocorrerá o lançamento de mais quatro volumes da coletânea *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior*, organizada pelos pesquisadores Fauston Negreiros e Marilene Proença Rebello de Souza, com o intuito de ampliar a visibilidade em torno da discussão da temática em foco.

O quinto volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2018a), composto por 10 capítulos, possui estudos teóricos, de campo e relatos de experiência. O estudo teórico apresenta um panorama histórico da temática de desenvolvimento de carreira (Zatti & Luna, 2018). As pesquisas de campos investigam o perfil dos psicólogos que atuam no IFMA (Ferreira, B. O.; Oliveira, K. A. S. & Lima, T. F. C., 2018), o fenômeno da indisciplina escolar e a gestão pela família no IFPB/*Campus* Campina Grande (Rodrigues, 2018), formas de atuação política dos discentes do IFFluminense/*Campus* Macaé (Quirino, 2018), a implementação dos temas gênero e diversidade sexual no currículo do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (Silva & Silva, 2018), o nível de informação e a capacidade de identificação pelos gestores de escolas e de Institutos Federais dos principais sinais e sintomas da Síndrome de Burnout em professores (Cronenberg, 2018) e as experiências de formação de estudantes de cursos superiores do IFRS/*Campus* Erechim (Zatti & Biasus, 2018).

Os relatos de experiência, no quinto volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2018a), discutem a intervenção do psicólogo escolar com estudantes de Licenciatura em Química do IFG/*Campus* Luziânia na atividade de Estágio Supervisionado (Feitosa, 2018), a utilização da arte como mediadora de processos grupais no *Projeto Psiarte*, em uma escola da Rede Federal de Ensino em Goiânia (Costa, 2018) e situações de sofrimento psíquico vivenciadas por estudantes de uma universidade pública federal do semi-árido potiguar (Almeida, 2018a).

O sexto volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2018b), formado por 10 capítulos, possui estudos teóricos, de campo e relatos de experiência. Os estudos teóricos discutem a gestão da (in) disciplina pelo psicólogo escolar (Rodrigues & Hermida, 2018) e a autolesão na adolescência em uma perspectiva psicanalítica (Matioli & Martínez, 2018). As pesquisas de campo analisam o psicólogo escolar enquanto gestor na Educação Profissional (Koehler, 2018) e a evasão escolar em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFG/*Campus* Goiânia (Meireles, Lustosa & Costa, 2018). Os relatos de experiência, por sua vez, explanam o processo de implementação do *Projeto Fênix* como estratégia de intervenção em Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/*Campus* Nossa Senhora da Glória (Fonseca, Oliveira, M. I. A. & Oliveira, A. B. L., 2018).

Ainda no sexto volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2018b), relatam-se as contribuições da Psicologia Ambiental para a compreensão sobre a adaptação de alunos do IFFluminense (Souza, V. O. L., 2018a), a experiência interdisciplinar do plantão pedagógico na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (Sales & Medeiros, 2018), a intervenção coletiva em re-escolha profissional com estudantes universitários em uma Universidade Federal do Semiárido Potiguar (Almeida, 2018b), o projeto de extensão *Familiarizando com a APAE*, desenvolvido por alunos do IFMG/*Campus* Ribeirão das Neves (Ribeiro, Andrade & Ferreira, K. P. L., 2018) e a atuação da Psicologia Escolar e Educacional nas questões de gênero no IFAL (Medeiros & Lopes, 2018).

O sétimo volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2018c), formado por 10 capítulos, possui estudos de campo e relatos de experiência. Os estudos de campo analisam a gestão da indisciplina escolar pela Coordenação de Turno no IFPB (Rodrigues & Silva, 2018), uma pesquisa-intervenção baseada em oficinas estéticas com jovens do IFSC (Titon & Zanella, 2018) e as representações sociais de professores do Ensino Médio Integrado ao Técnico em

Agropecuária sobre queixas escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula no IFTO/*Campus Araguatis* (Sampaio, Santos & Ferreira, 2018).

Os relatos de experiência, ainda no sétimo volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2018c), abordam as práticas do psicólogo escolar no IFBA (Sommer & Bordas, 2018), na equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico (NAPP) do IFMT/*Campus Rondonópolis* (Souza, H. S. M., Pires & Souza, L. G., 2018), no Núcleo Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)/*Campus Florianópolis-Continente* (Ribeiro, Agustini & Johann, 2018), na equipe multidisciplinar da Assistência Estudantil do IFFluminense/*Campus Campos Centro* (Sodré, Assis & Duarte, 2018), no acolhimento a estudantes em situação de sofrimento psíquico no IFTO/*Campus Palmas* (Costa & Santos, 2018), na implantação de uma sede do Serviço de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) (Freitas, Ribeiro, Abreu & Siqueira, 2018) e na Assistência Estudantil do IFFluminense (Souza, V. O. L., 2018b).

Finalizando a coletânea, o oitavo volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2018d), composto por 12 capítulos, possui pesquisas teóricas, de campo e relatos de experiência. A pesquisa teórica analisa a literatura acerca da escolarização após o Ensino Médio para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (Macedo, 2018). As pesquisas de campo investigam a dimensão subjetiva da escolarização profissional de nível médio de jovens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) (Pereira & Bock, 2018), a associação entre comprometimento com a carreira e propensão à evasão em estudantes de cursos superiores do IFRGS (Zatti, Campos & Luna, 2018), a concepção de professores e técnicos do IFAP/*Campus Macapá* acerca do papel da escola no enfrentamento da violência e propõem uma política protetiva para o IFAP (Barroso & Peixoto, 2018), a saúde e a qualidade de vida de servidores da reitoria do IFNMG (Pimenta, Gomes & Gonçalves, 2018), a relação entre presenteísmo e saúde do trabalhador no IFG (Shimabuku,

Godoy & Medonça, 2018) e o Conselho de Classe enquanto ferramenta de gestão da indisciplina no IFPB/*Campus* Campina Grande (Rodrigues & Gomes, 2018).

Os relatos de experiência, ainda no oitavo volume (Negreiros & Souza, M. P. R., 2018d), explanam o *Projeto Aprendendo com a Diversidade*, desenvolvido com alunos do primeiro ano do Ensino Médio Profissionalizante do IFAP (Ribeiro & Carmo, 2018), as possibilidades de atuação do psicólogo escolar nas políticas de ações afirmativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (Pinto, 2018), na Assistência Estudantil da UFCG (Silva, 2018), na saúde mental discente no IFSP (Jorge, 2018), e no campo da Pedagogia e da Psicologia Escolar no IFFluminense em uma perspectiva sociológica (Schuler, Pereira & Carmo, 2018).

Verificou-se, a partir da leitura da coletânea, predominância de práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Superior na área da Psicologia Escolar e Educacional. No entanto, tiveram-se ações envolvendo a utilização de testes psicológicos, a hipnose e a Psicanálise. Além disso, tiveram-se também práticas voltadas para a Psicologia da Saúde, Psicologia Clínica e Psicologia Organizacional e do Trabalho. Esse direcionamento de enfoque na atuação pode estar relacionado à formação desses profissionais.

2.4 Estado da Arte das Práticas em Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs:

Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

A articulação entre Psicologia Escolar e Educacional, sobretudo as suas práticas profissionais; IFETs; e Educação Profissional e Tecnológica configura-se em importante objeto de atenção para a ciência psicológica e educacional. Frente à incipiência de estudos, realizou-se uma análise do estado da arte através de uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, abrangendo as produções dos Programas de Pós-Graduação *Stricto*

Sensu do período de 2007 a 2017. O recorte temporal adotado baseou-se na Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) que instituiu a criação dos IFETs no ano de 2008.

A consulta à referida base de dados foi realizada na UFPI, o que permitiu o acesso ao conteúdo assinado, com vistas a potencializar a busca. Inicialmente, utilizaram-se os descritores Psicologia Escolar AND Institutos Federais, resultando em 140 produções. Em seguida, utilizou-se como estratégias de refinamento: (a) Ano: 2007-2017; (b) Grande Área: Ciências Humanas; e (c) Área de avaliação: Psicologia. Ao final, tiveram-se cinco produções, sendo três dissertações e duas teses de doutorado. Destas, apenas três contemplavam a temática, conforme demonstrado na Figura 02.

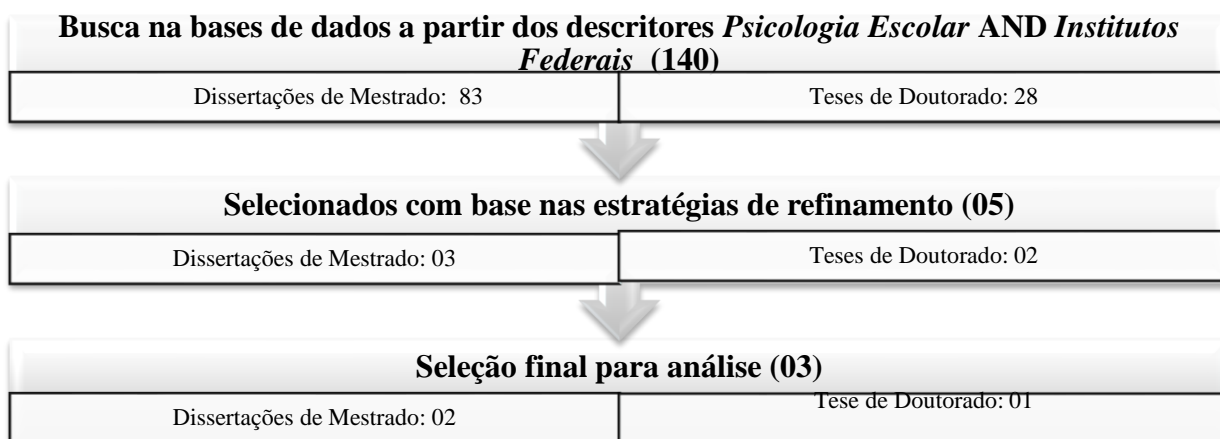


Figura 02. Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Busca 01.

Posteriormente, realizou-se o mesmo procedimento com a utilização dos descritores Psicologia Escolar AND Educação Profissional e Tecnológica e das mesmas estratégias de refinamento, resultando em 31.161 produções. Após a seleção das estratégias de refinamento, tiveram-se 735 produções, sendo 561 dissertações de mestrado e 174 teses de doutorado. Destas, apenas três contemplavam a temática, conforme demonstrado na Figura 03.

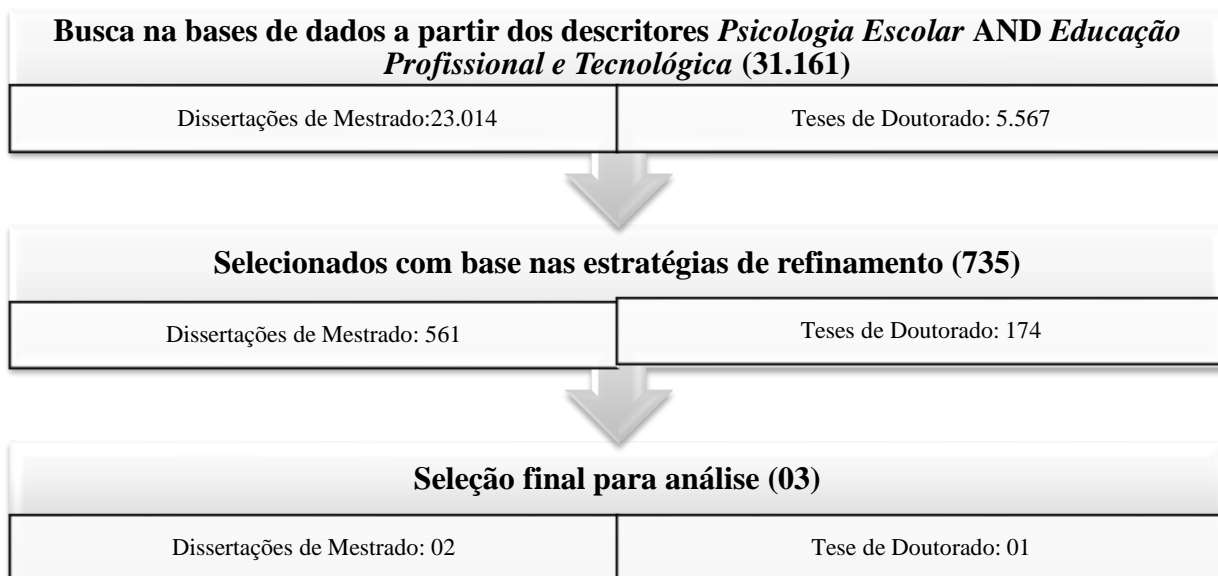


Figura 03. Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Busca 02.

Ao final da busca, tiveram-se o total de seis produções, sendo três excluídas por duplicatas. Desse modo, o levantamento resultou em três produções. Verificou-se que, ao final da análise, as mesmas produções foram encontradas com ambas as combinações de descritores, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Os estudos localizados pertenciam a dois Programas de Pós-Graduação, originários de duas IES, a saber, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de Brasília (UnB), respectivamente.

Com o intuito de ampliar os resultados obtidos, realizou-se uma busca adicional no Repositório Institucional de ambas IES, utilizando-se as mesmas combinações de descritores e estratégias de refinamento. A pesquisa no Repositório Institucional da UFRGS com a utilização dos descritores *Psicologia Escolar AND Institutos Federais* resultou inicialmente em 553 produções. Destas, nenhuma contemplava a temática. Por sua vez, a pesquisa com a utilização dos descritores *Psicologia Escolar AND Educação Profissional e Tecnológica*

resultou inicialmente em 1707 produções. Destas, uma contemplava a temática, a mesma já encontrada na busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A pesquisa no Repositório Institucional da UnB com a utilização dos descritores Psicologia Escolar AND Institutos Federais resultou inicialmente em 412 produções. Destas, quatro contemplavam a temática. Por sua vez, a pesquisa com a utilização dos descritores Psicologia Escolar AND Educação Profissional e Tecnológica resultou inicialmente em 1487 produções. Destas, quatro contemplavam a temática. As quatro produções localizadas por ambas as combinações de descritores eram as mesmas, sendo que duas já haviam sido encontradas na busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A Tabela 01, a seguir, apresenta a caracterização dos estudos analisados.

Tabela 01
Caracterização dos estudos do estado da arte.

ID	Título	Tipo, Programa de Pós-Graduação e Instituição	Autor (a)	Orientador (a)	Ano de Defesa	Banco de Dados
01	Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer	Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – UFRGS	Juliana Prediger	Profa. Dra. Rosane Azevedo Neves da Silva	2010	Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Repositório Institucional da UFRGS
02	Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo	Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB	André Alexandre Antunes	Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino	2017	Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Repositório Institucional da UnB
03	Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na Educação Superior	Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB	Ligia Rocha Cavalcante Feitosa	Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo	2017	Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Repositório Institucional da UnB
04	Atuação da Psicologia Escolar no Instituto Federal de Goiás:	Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos	Marina Magalhães	Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-	2017	Repositório Institucional da

	concepções e práticas	de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB	David	Araújo		UnB
05	Tornar-se Psicólogo Escolar: A formação da Identidade Profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás	Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB	Aline Seixas Ferro	Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino	2017	Repositório Institucional da UnB

Dos cinco estudos, quatro foram defendidos no ano de 2017 e um no ano de 2010. Reafirma-se, portanto, a escassez de investigações em torno desse objeto de estudo no âmbito das Ciências Humanas e, especificamente, na área de avaliação da Psicologia.

Os cinco estudos analisados foram empíricos e com objetos de estudos que envolviam a prática do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica nos IFETs (Prediger, 2010), a prática do psicólogo frente à inclusão no IFG (Antunes, A. A. 2017), a prática do psicólogo escolar na Educação Superior nos IFETs (Feitosa, 2017), a prática do psicólogo escolar no IFG (David, 2017) e o processo de tornar-se psicólogo escolar no IFG (Ferro, 2017). Dessa forma, dois estudos investigaram a realidade nacional (Feitosa, 2017; Prediger, 2010) e três estudos detiveram-se em uma única instituição como cenário: o IFG (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Ferro, 2017).

As metodologias variaram entre a Epistemologia Qualitativa de González Rey (Antunes, A. A. 2017; Feitosa, 2017), a Pesquisa-intervenção (Prediger, 2010), a Metodologia Qualitativa (David, 2017) e a Psicologia Histórico-Cultural em articulação com o Método Construtivo-Interpretativo (Ferro, 2017). Entretanto, é importante mencionar que os estudos de Feitosa (2017) e Prediger (2010), embora classificados de maneira diferente por seus autores, seguiram o mesmo desenho metodológico, utilizando-se de Fóruns Virtuais como uma das etapas do procedimento de coleta de dados.

Os procedimentos de análise de dados utilizados foram: produção de zonas de sentidos (Antunes, A. A., 2017; Feitosa, 2017), categorias temáticas a partir de significados e sentidos

(David, 2017) e método construtivo-interpretativo (Ferro, 2017). Um dos estudos (Prediger, 2010), que se caracterizou como Pesquisa-intervenção, não especificou o método de análise de dados utilizado.

É importante mencionar que a pesquisa de Feitosa (2017) investigou a realidade de dois países, Brasil e Portugal, o que pode estar relacionado à maior disposição de tempo para a sua realização, por se tratar da única tese de doutorado localizada na busca. A Tabela 02, a seguir, apresenta o delineamento dos estudos.

Tabela 02

Delineamento dos estudos do estado da arte.

ID	Autor (a) e Ano de Defesa	Tipo de Estudo	Objetivo do Estudo	Desenho do Estudo
01	Prediger (2010)	Estudo empírico	Conhecer o diálogo que está se dando entre os objetivos colocados atualmente à Educação Profissional com a prática dos psicólogos nos IFETs.	Método: Pesquisa-intervenção; Participantes: 20 psicólogos dos IFETs; Procedimentos de coleta: 1) Questionários; 2) Fórum Virtual.
02	A. A. Antunes (2017)	Estudo empírico	Compreender as concepções e práticas profissionais de psicólogos do Instituto Federal de Goiás (IFG) em relação à inclusão em e para a diversidade.	Método: Epistemologia qualitativa; Participantes: Cinco psicólogos do IFG; Procedimentos de coleta: Conversação; Procedimentos de análise: Análise das zonas de sentidos.
03	Feitosa (2017)	Estudo empírico	Investigar os indicadores da atuação de psicólogos escolares na Educação Superior nos IFETs.	Método: Epistemologia qualitativa: etnografia virtual; <u>Brasil</u> Participantes: 93 psicólogos dos IFETs; Procedimentos de coleta: 1) Mapeamento institucional; 2) Site com fóruns virtuais; 3) E-mail como recurso complementar. <u>Portugal</u> Participantes: 09 psicólogos dos Institutos Politécnicos; Procedimentos de coleta: Mapeamento institucional; Entrevistas semiestruturadas;

				Procedimentos de análise: análise das zonas de sentidos produzidas.
04	David (2017)	Estudo empírico	Investigar a atuação dos psicólogos escolares do IFG.	Método: Metodologia Qualitativa; Participantes: 10 psicólogos escolares do IFG; Procedimentos de coleta: Entrevistas semiestruturadas; Procedimentos de análise: Categorias temáticas a partir dos significados e sentidos.
05	Ferro (2017)	Estudo empírico	Compreender o processo de tornar-se psicólogo escolar no âmbito do IFG.	Método: Psicologia Histórico-Cultural em articulação com o Método Construtivo-Interpretativo; Participantes: 08 psicólogos do IFG; Procedimentos de coleta: 1) Conversação; 2) Análise Documental; 3) Diário de Campo; Procedimentos de análise: Método Construtivo-Interpretativo.

Os eixos de análise obtidos a partir dos resultados dos estudos foram: (a) Formação profissional do psicólogo escolar e educacional dos IFETs; (b) Expectativas dos IFETs sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional; (c) Atuação do psicólogo escolar e educacional dos IFETs e (d) Desafios e superações na atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs, as quais serão discutidas a seguir.

(a) Formação profissional do psicólogo escolar e educacional dos IFETs: Este eixo englobou dois (Feitosa, 2017; Prediger, 2010) dos cinco estudos analisados. De maneira geral, verificou-se que os participantes possuíam como nível máximo de titulação a especialização, formação em nível de pós-graduação *Latu Sensu* (Feitosa, 2017; Prediger, 2010) e o mestrado, formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* (Prediger, 2010). As formações em níveis de especialização ou mestrado eram voltadas para o campo educacional ou para o campo de interface educação e clínica, como Educação Especial, Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Mestrado em Educação; e a formação em nível de cursos complementares era voltada para outras áreas, como Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Gerontologia, Psicanálise. Além disso, nenhum dos participantes realizou curso complementar,

especialização ou mestrado especificamente em Psicologia Escolar e Educacional (Prediger, 2010). Portanto, essa área não fez parte do percurso formativo e profissional dos psicólogos, sendo que as suas experiências ocorreram com o ingresso no IFET em que atuavam (Feitosa, 2017; Prediger, 2010). Desse modo, foi com reduzida experiência teórica e prática que os psicólogos iniciaram a sua atuação em Psicologia Escolar e Educacional (Prediger, 2010).

(b) Expectativas dos IFETs sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional: Este eixo englobou quatro dos cinco estudos analisados (Antunes, A. A., 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010). Notou-se, por parte da instituição e de seus atores escolares, uma expectativa de atuação individualizada e direcionada principalmente ao aluno, remetendo historicamente ao modelo inicial de práticas de cunho clínico do psicólogo escolar e educacional (Antunes, A. A., 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010), além de uma expectativa de atendimento a demandas institucionais que ultrapassavam as atribuições desses profissionais (Ferro, 2017). O psicólogo escolar e educacional era visto tanto de maneira desacreditada, principalmente quando não atendia às expectativas de atuação clínica, como enquanto profissional capaz de resolver qualquer problema (Prediger, 2010), papel idealizado pelos próprios editais dos concursos (Antunes, A. A., 2017; Ferro, 2017). A depender da prática desenvolvida, o psicólogo poderia contribuir para a manutenção do modelo de atuação clínica tradicional (Antunes, A. A., 2017).

(c) Atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs: Este eixo englobou os cinco estudos analisados (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010). Verificou-se um período de atuação do psicólogo nos IFETs que variou desde um curto período, apontado como inferior a três (Prediger, 2010) ou cinco anos (Feitosa, 2017); até um longo período, apontado como superior a seis (Ferro, 2017) ou entre quatro e 22 anos de atuação no IFG (David, 2017). A lotação desses profissionais também foi diversificada, como Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE), Coordenadoria de

Recursos Humanos e Assistência Social (CRHAS), Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) (Antunes, A. A., 2017; David, 2017), Apoio Acadêmico, Assistência Estudantil (Feitosa, 2017) e nas Diretorias de Ensino, principalmente em setores de assistência ao estudante (Prediger, 2010). Constatou-se que a maioria dos psicólogos dos IFETs trabalhava no campo da Psicologia Escolar e Educacional, com atuação direcionada ao aluno, principalmente no apoio ao processo de ensino e aprendizagem e com foco nas queixas escolares, além da realização de trabalhos em grupos, de escutas individualizadas e de orientações a pais e professores (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010), prevalecendo atuação a partir do encaminhamento das demandas dos atores escolares aos psicólogos (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017). Os psicólogos atuavam, também, em momentos coletivos como reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, projetos com temáticas diversas e orientação profissional (David, 2017; Ferro, 2017). Percebeu-se também uma atuação focada no Ensino Médio Integrado ao Técnico (David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017); uma atuação na Assistência Estudantil limitada a concessão de bolsas aos estudantes, não se atentando para as demais demandas inclusivas (Antunes, A. A., 2017; Feitosa, 2017) e uma atuação incipiente na Educação Superior, direcionada para o atendimento de demandas individuais (Feitosa, 2017). A maioria dos participantes demonstrou atuação oposta ao modelo clínico, posicionando-se de maneira crítica e evidenciando um processo de transição de ações individualizantes para coletivas (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Ferro, 2017). Notou-se que dependia do psicólogo o atendimento ou não das expectativas da instituição em torno de sua atuação profissional, pois a sua prática resultava em mudanças nas demandas trazidas pela instituição (Prediger, 2010). Em relação à inclusão, percebeu-se desde concepções reducionistas de deficiência, principalmente entre os psicólogos com mais tempo de atuação no IFG, até a uma concepção de inclusão universal, principalmente entre os psicólogos com menos tempo de atuação no

IFG. Além disso, notou-se uma atuação passiva dos psicólogos frente à inclusão e que, embora previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) desde 2014, o IFG ainda não possuía um Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) (Antunes, A. A., 2017), ao contrário de outros estados que já contavam com a presença de psicólogos no NAPNE (Feitosa, 2017). Salienta-se, pois, um processo de criação e construção da atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010).

(d) Desafios e superações na atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs: Este eixo também contemplou os cinco estudos analisados (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010). De maneira geral, verificou-se como desafios: o não conhecimento da área da Psicologia Escolar e Educacional; o olhar que se construiu sobre o aluno e sobre o psicólogo nos IFETs; o trabalho em grupo; a desvalorização do psicólogo nos IFETs, principalmente quando a sua prática contradizia a expectativa de atuação clínica; as concepções preestabelecidas da instituição e da comunidade acadêmica em relação ao fazer do psicólogo aliado à prática clínica e ao atendimento a demandas administrativas dos setores; a ausência de orientação institucional em relação ao fazer do psicólogo no contexto dos Institutos Federais; e o contraste entre os *Campi* que refletia no lugar da Psicologia. Esses desafios estavam sendo superados a partir de trabalhos coletivos, em parceria com os diversos profissionais, e a partir da divulgação da prática do psicólogo escolar e educacional. Destaca-se, assim, uma necessidade de definição e delimitação da prática do psicólogo escolar e educacional nos IFETs (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010).

A realização do estado da arte das práticas em Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs corroborou a incipiência de estudos da temática no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Os cinco estudos analisados, apesar de possuírem focos distintos:

Educação Inclusiva (Antunes, A. A., 2017); Educação Superior (Feitosa, 2017); Educação Profissional e Tecnológica (Prediger, 2010); Identidade Profissional do Psicólogo Escolar (Ferro, 2017); e Atuação do Psicólogo Escolar (David, 2017), permitiu uma análise na medida em que possuíam a prática do psicólogo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica nos IFETs como elemento em comum. Pode-se analisar a formação do psicólogo escolar e educacional dos IFETs, as expectativas dos IFETs sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, a atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs, e os desafios e superações na atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs, constatando um processo de construção da atuação nesse contexto emergente de prática profissional e uma tentativa de contraposição à expectativa da instituição por uma atuação tradicional clínica.

Capítulo 3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

- Analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs, à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o contexto de trabalho dos IFPIs;
- Identificar o perfil sócio demográfico e profissional dos psicólogos que atuam nos IFPIs;
- Revelar a concepção de Psicologia Escolar e Educacional entre os psicólogos atuantes nessa área junto aos IFPIs;
- Discutir as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs.

Capítulo 4. Método

Este capítulo apresenta, inicialmente, os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, baseados no método materialista histórico-dialético. Em seguida, apresenta o contexto, os procedimentos de apreensão dos dados e os cuidados éticos adotados no estudo. Por fim, pormenoriza os procedimentos de análise de dados.

4.1 Pressupostos Teórico-Metodológicos do Estudo

Para o materialismo histórico-dialético, “a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade-particularidade-universalidade” (Alves, 2010, p.08). A expressão singular do fenômeno o revela em sua imediaticidade, a expressão universal do fenômeno o revela em sua complexidade, essência e totalidade histórico-social, e a identificação e tensão entre a expressão singular e a expressão universal se manifesta na expressão particular do fenômeno, que assume as especificidades pelas quais a singularidade se expressa em dada realidade de modo determinado, porém não universal. O particular representa a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico e o geral (Lukács, 1970).

Percebe-se, então, que a particularidade realiza a mediação entre singularidade e universalidade, possibilitando descobrir o que não está nítido sobre as determinações presentes na singularidade. A particularidade é uma especificação da universalidade e é pela mediação desta particularidade que as determinações universais se expressam na singularidade (Pasqualini & Martins, 2015). Com base no método do materialismo histórico-dialético:

[...] o movimento do pensamento que reflete a realidade caminha da singularidade em direção à universalidade ou, inversamente, da universalidade em direção à singularidade, pela mediação da particularidade. A tarefa que se apresenta é descobrir o universal no particular e ambos no singular (Pasqualini & Martins, 2015, p. 368 e 369).

Baseando-se nessa concepção, Marx postula o movimento de apreensão do real, partindo da apreensão do real imediato ou abstrato, ou seja, da representação inicial e caótica do todo que, ao ser transformado em objeto de análise através dos processos de abstração, resulta na apreensão do concreto. Posteriormente, as categorias interpretativas ou estruturas analíticas do concreto devem ser colocadas em contraposição ao objeto inicial, representado não mais em sua imediatez, mas como síntese de múltiplas determinações (Lukács, 1967). As categorias interpretativas ou estruturas analíticas são denominadas unidades de análise.

Em substituição ao método de análise que utiliza a decomposição em elementos, entendidos como momentos primários do fenômeno estudado, Vigotsky propõe o método de análise por unidades, que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades, entendidas como produtos da análise que possuem todas as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação (Vigotsky, 2000).

A concepção da Psicologia Histórico-Cultural, pressuposto teórico e metodológico utilizado neste estudo, baseia-se no método materialista histórico-dialético. A Psicologia Histórico-Cultural concebe o homem como ser social, cuja socialidade mediada pelos processos de trabalho, compreendido como atividade consciente, possibilita o desenvolvimento de sua subjetividade, ou seja, a humanização do homem (Meira, 2014; Campos & Facci, 2017). Marx defende a articulação de dados empíricos e de pensamentos teóricos para apanhar a totalidade do fenômeno (Meira, 2014).

Dessa forma, os pressupostos do método materialista histórico-dialético, fundamentados nas ideias de Marx, concebem que “o conhecimento não é um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, mas um processo histórico e dialético, complexo, regido por leis

universais” (Bernardes, 2010, p.305). Três princípios são considerados característicos do método de investigação da Psicologia Histórico-Cultural, proposto por Vigotsky para a análise das funções psicológicas superiores: a análise de processos ao invés da análise de objetos; a explicação do fenômeno ao invés de sua descrição; e o problema do comportamento fossilizado, ou seja, do comportamento que se expressa mecanizado e que passou por um estágio longo do desenvolvimento histórico e tornou-se fossilizado (Vigotsky, 2007).

Esta pesquisa adotou os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, baseados no método materialista histórico-dialético, por possuir como processos de análise as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural e por considerar relevante compreendê-las a partir de uma perspectiva histórica enquanto processos engendrados em um mesmo estado, o Piauí; em uma mesma instituição, o IFPI; em cidades e *Campi* distintos; e protagonizadas por profissionais com percursos formativos diferentes.

Neste estudo, a análise partiu da compreensão de singularidade-particularidade-universalidade presente diante do fenômeno das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs, conforme Figura 04.

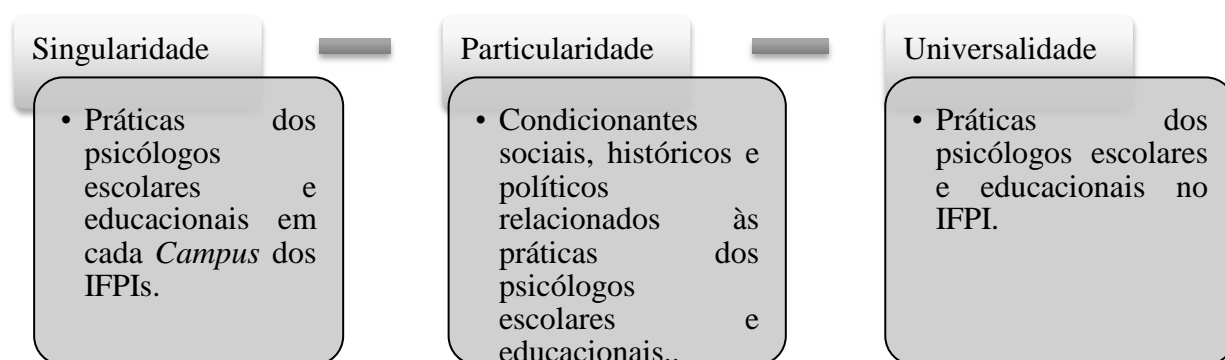


Figura 04. Dialética singularidade-particularidade-universalidade do estudo.

A *singularidade* foi representada pelas práticas dos psicólogos escolares e educacionais em cada *Campus* dos IFPIs. A *particularidade* foi representada pelos condicionantes sociais, históricos e políticos relacionados às práticas dos psicólogos escolares e educacionais. A *universalidade* foi representada pelas práticas dos psicólogos escolares e educacionais no IFPI.

4.2 Contexto do Estudo

O Piauí, localizado na região nordeste do Brasil, possui 224 municípios e a sua capital, Teresina, fica na mesorregião centro-norte. Com uma área de 251.611,929 km², população de 3.219.257 pessoas, densidade demográfica de 12,40 km² e rendimento mensal domiciliar *per capita* de 750 reais, o estado possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,646, um dos menores do país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2018).

O Piauí divide-se geograficamente em quatro mesorregiões: norte piauiense; centro-norte piauiense; sudeste piauiense e sudoeste piauiense; sendo a segunda mesorregião a maior em população e a quarta mesorregião a maior em extensão territorial. A sua economia é voltada principalmente ao setor de serviços, à indústria química, têxtil e de bebidas, à agricultura de soja, algodão, arroz, cana-de-açúcar e mandioca e soja, e à pecuária (IBGE, 2011).

Em relação à educação, o Piauí possui uma alta taxa de analfabetismo (23,3), sendo superior à do Nordeste (19,8) e à do Brasil (10,9) (IBGE, 2011). Paradoxalmente, o estado destaca-se nacionalmente no que se refere à educação, possuindo escolas privadas na capital que estão entre as melhores do Brasil e escolas públicas no interior do estado também em destaque, como o Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI e a Escola Augustinho Brandão, localizadas em Bom Jesus e Cocal dos Alves, respectivamente (Rodrigues, 2017). Além disso,

recentemente Teresina notabilizou-se por possuir a melhor educação pública entre as capitais do Brasil (Prefeitura Municipal de Teresina, 2018).

O contexto deste estudo foram os IFPIs que possuíam psicólogo em sua equipe profissional. A referida instituição tem sede – Reitoria – em Teresina e possui atualmente 18 *Campi* (Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, Reitoria, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença) e 03 *Campi* Avançados (Dirceu Arcoverde, José de Freitas e Pio IX), distribuídos, dessa forma, nas quatro mesorregiões piauienses.

Além da Reitoria, os *Campi* de Angical, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença do Piauí possuem psicólogo em sua equipe.

A escolha desse contexto de estudo justificou-se no IFPI fornecer educação básica, profissional e superior no mesmo espaço educativo; no aumento de psicólogos atuando nesse contexto, mediante a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e à escassez de estudos, principalmente de âmbito regional, que focalizam a prática do psicólogo escolar e educacional na Educação Profissional e Tecnológica nos IFETs. Dessa forma, o contexto do estudo representa a sua singularidade.

4.3 Procedimentos para a Apreensão dos Dados do Estudo e Cuidados Éticos

Para a apreensão dos dados, o estudo foi dividido em duas fases, tendo em vista que para atingir o objetivo geral foi necessário, inicialmente, realizar um levantamento do contexto de pesquisa e da área de atuação dos psicólogos dos IFPIs. As fases foram organizadas a partir da utilização de procedimentos diversos, baseados nos fundamentos do

método Histórico-Cultural, para a apreensão das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs.

A *primeira fase do estudo* correspondeu à caracterização do contexto de trabalho dos IFPIs e à identificação do perfil sócio demográfico e profissional dos psicólogos que atuam nos IFPIs. Essa fase contou com um roteiro de caracterização institucional (Apêndice A) e com um questionário de dados sócio demográfico e profissionais (Apêndice B) como instrumentos que foram respondidos pelos psicólogos. Como os IFPIs possuem psicólogos com perfis de atuação profissional em áreas diversas, essa fase permitiu conhecer os psicólogos que atuavam na área da Psicologia Escolar e Educacional, selecionados como participantes da próxima fase. A *segunda fase do estudo*, por sua vez, correspondeu à revelação da concepção de Psicologia Escolar e Educacional entre os psicólogos atuantes nessa área junto aos IFPIs e à discussão das práticas que eles desenvolvem. Essa fase contou com um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C) realizada individualmente com os psicólogos escolares e educacionais como instrumento.

Como *participantes* do estudo tinha-se a estimativa de 20 psicólogos que atuavam em 17 *Campi* do IFPI. Os *participantes da primeira fase do estudo* foram psicólogos que possuíam no mínimo um ano de prática profissional no *Campus* do IFPI em que atuavam; e da segunda fase do estudo foram psicólogos que participaram da primeira fase e que desenvolviam práticas de psicólogo escolar e educacional no IFPI.

Inicialmente, realizou-se a Solicitação de Autorização Institucional (Apêndice D) ao reitor do IFPI, mediante a abertura de um processo (Anexo A), de modo que se obteve a anuência para a realização da pesquisa nos diversos *Campi* da instituição. Posteriormente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI via Plataforma Brasil, e estava em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, a qual versa sobre os aspectos éticos e legais de pesquisa

envolvendo seres humanos, e com a Resolução 510/16, a qual é um aditivo da resolução anterior, a particularizando para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, obtendo aprovação com número de parecer 6.139.948.

A coleta de dados teve início somente após anuência do IFPI e dos participantes, através de Autorização Institucional (Anexo B) e de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E), respectivamente, e após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP UFPI. A Autorização Institucional e o TCLE são documentos com informações referentes à pesquisa, como título, objetivo, procedimentos, riscos e sua respectiva assistência, benefícios, aspectos éticos e legais, etc. No TCLE também continha solicitação para gravação da entrevista e ênfase no caráter voluntário do estudo, no sigilo dos participantes e na liberdade para recusa ou desistência em qualquer fase da pesquisa. Esse documento era composto por duas vias, uma para o participante e uma para os pesquisadores, as quais foram, mediante aceite, devidamente assinadas.

Após as autorizações, os participantes foram contatados via e-mail para participação na pesquisa. A primeira fase do estudo foi realizada também via e-mail, com o envio do roteiro de caracterização institucional, do questionário de dados sócio demográfico e profissionais e do TCLE para serem preenchidos e assinados pelos participantes que aceitaram contribuir com o estudo. Na primeira fase, os participantes do estudo foram 15 psicólogos que atuavam em 13 *Campi* do IFPI há no mínimo um ano. Destes, 13 psicólogos foram selecionados como participantes da segunda fase por desenvolverem práticas de psicólogo escolar e educacional. Na segunda fase, os participantes do estudo foram dez psicólogos escolares e educacionais que atuavam em 09 *Campi* do IFPI.

Os dados coletados foram transcritos, impressos e, em local seguro, mais especificamente no Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia

Educacional e Queixa Escolar (PSIQUED), foram mantidos em formato impresso em arquivos de acesso somente pelos pesquisadores.

Em resumo, os procedimentos utilizados para a apreensão dos dados do estudo foram divididos em duas fases, conforme a Tabela 03.

Tabela 03

Procedimentos para a apreensão dos dados do estudo.

Fase	Procedimento	Objetivo	Instrumento de coleta de dados
1 ^a fase	Envio dos instrumentos e do TCLE via e-mail para os psicólogos dos IFPIs	Caracterização do contexto de trabalho dos IFPIs	<i>Roteiro de Caracterização Institucional:</i> levantamento de informações sobre os diversos <i>Campi</i> do IFPI, como história; cursos ofertados; quantidade de psicólogos, docentes e discentes; setor de lotação dos psicólogos; etc.
		Identificação do perfil sócio demográfico e profissional dos psicólogos que atuavam nos IFPIs	<i>Questionário de dados sócio demográfico e profissionais:</i> levantamento de informações sócio demográfica e profissionais, como sexo, idade, naturalidade, estado civil, instituição formadora, cursos realizados, <i>Campus</i> do IFPI em que atuava, práticas desenvolvidas, área de atuação, carga-horária semanal, etc.
2 ^a fase	Realização de entrevistas individuais apenas com psicólogos escolares e educacionais	Revelação da concepção de Psicologia Escolar Educacional entre participantes atuantes nessa área junto aos IFPIs e Discussão das práticas desenvolvidas	<i>Roteiro de entrevista semiestruturada:</i> levantamento de informações sobre concepção de Psicologia Escolar e Educacional, demandas educacionais, práticas desenvolvidas como psicólogo escolar e educacional do IFPI, público-alvo da prática profissional, níveis de ensino nos quais desenvolve práticas, etc.

Essa apreensão partiu da representação inicial e caótica do fenômeno. Escolheu-se utilizar mais de um procedimento de apreensão de dados com o intuito de atender aos pressupostos do método adotado e de explicar, ao invés de apenas descrever, o fenômeno

investigado. O roteiro de caracterização institucional permitiu um conhecimento do contexto do estudo. O questionário de dados sócio demográfico e profissionais permitiu um conhecimento dos dados pessoais, dos percursos formativos e das práticas profissionais dos participantes. O roteiro de entrevista semiestruturada, por sua vez, permitiu a revelação das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais e foi esse instrumento, ao ser interpretado a partir dos dados dos dois instrumentos anteriores, que possibilitou ultrapassar a descrição e atingir a explicação do fenômeno, em um processo de ascensão do abstrato ao concreto.

4.4 Procedimentos Analíticos do Estudo

Os procedimentos analíticos deste estudo inspiraram-se na tese de Asbahr (2011). No método da Psicologia Histórico-Cultural, os procedimentos analíticos iniciaram desde a *apreensão do real imediato ou da representação inicial e caótica do todo* (Lukács, 1967), a partir dos dados coletados, os quais evidenciaram a aparência do fenômeno. Em seguida, realizou-se a *descrição empírica*, na qual os dados foram organizados em categorias descritivas que surgiram das temáticas que se apresentaram com maior frequência. Posteriormente, realizou-se a *descrição teórica*, na qual os dados foram organizados em categorias analíticas ou eixos de análise que surgiram a partir da articulação dos dados empíricos e dos pensamentos teóricos visando à apreensão da essência do fenômeno (Meira, 2014). Logo então, estabeleceu-se a *unidade de análise central do objeto de pesquisa*, ou seja, a unidade de análise das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs (Vigotsky, 2000). Por fim, *retornou-se à realidade dos dados para explicá-la*, mediado pelas abstrações e a partir dos eixos de análise estabelecidos na descrição teórica, superando a descrição (Lukács, 1967), em um movimento de singularidade – particularidade –

universalidade (Lukács, 1970). Esse retorno à realidade dos dados ocorreu a partir da busca pelos indícios de criticidade revelados nas práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais. Em resumo, os procedimentos analíticos do estudo foram realizados conforme

Figura 05:

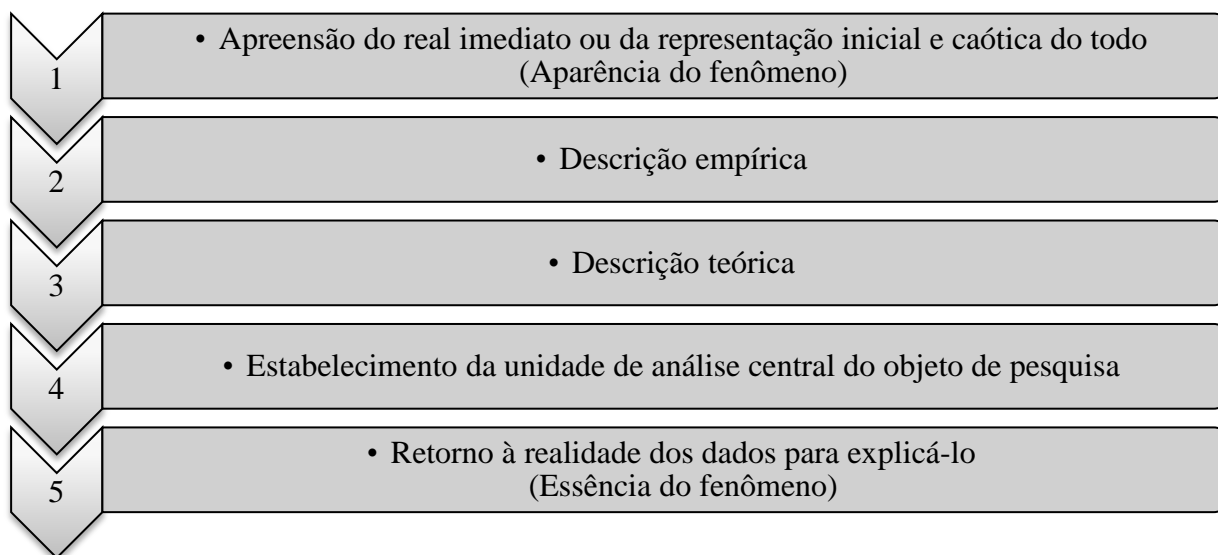


Figura 05. Procedimentos analíticos do estudo.

Dessa forma, o capítulo seis apresenta e discute os dados obtidos na primeira fase do estudo, sobretudo o cenário de trabalho dos IFPIs e os perfis de atuação dos psicólogos. De maneira mais aprofundada e específica, o capítulo sete apresenta e discute os dados obtidos na segunda fase do estudo sobre a atuação em Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs.

Capítulo 5. “Um caminho sendo aberto a facção”: Cenários de Trabalho e Perfil

Profissional dos Psicólogos dos IFPIs

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na primeira fase do estudo, a partir do roteiro de caracterização institucional e do questionário de dados sócio demográfico e profissionais. Nessa fase, partiu-se da apreensão inicial e caótica do todo e realizaram-se descrições empíricas e teóricas, organizadas em eixos de análise.

5.1 Eixo de Análise 01: Contexto (s) do (s) IFPI (s): Aproximações e Distanciamentos

Este eixo de análise discutiu a relação singularidade-particularidade-universalidade do contexto do estudo. A singularidade, por sua vez, representou singularidades na medida em que foram diversos *Campi* do IFPI. Compreende-se, portanto, que as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais também possuíram relação com a pluralidade de realidades existentes em uma mesma instituição e que perpassaram o aspecto geográfico.

Como exposto anteriormente, a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os IFETs (Brasil, 2008). O IFPI, assim como os demais Institutos, possui uma configuração recente que passou por um processo de expansão e interiorização. Os psicólogos dos IFPIs, também como os dos demais Institutos, ingressaram na instituição através de concurso público para o cargo de técnico-administrativo em educação – psicólogo.

Todavia, somente alguns *Campi* foram contemplados com esse profissional em sua equipe. Das 21 unidades, 17 possuem psicólogo: Angical, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, Reitoria, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença do Piauí. Vale mencionar que

após a etapa de coleta de dados deste estudo, um dos psicólogos do *Campus* Teresina Zona Sul foi transferido para o *Campus* Avançado Dirceu Arcoverde.

Em consonância com Campos (2010) e Guzzo et al. (2010), ao enfatizarem a necessidade de considerar as especificidades do cenário social, histórico, político e cultural próprios da realidade brasileira para se compreender a Psicologia Escolar e Educacional, a seguir serão descritos 13 *Campi* nos quais atuam os 15 psicólogos participantes da primeira fase do estudo, pois a compreensão das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs implica o entendimento da pluralidade de realidades institucionais existentes, considerando a história, os recursos e, principalmente, o espaço destinado à Psicologia. A Figura 06 apresenta o mapa do Piauí indicando as unidades do IFPI participantes da primeira fase do estudo.

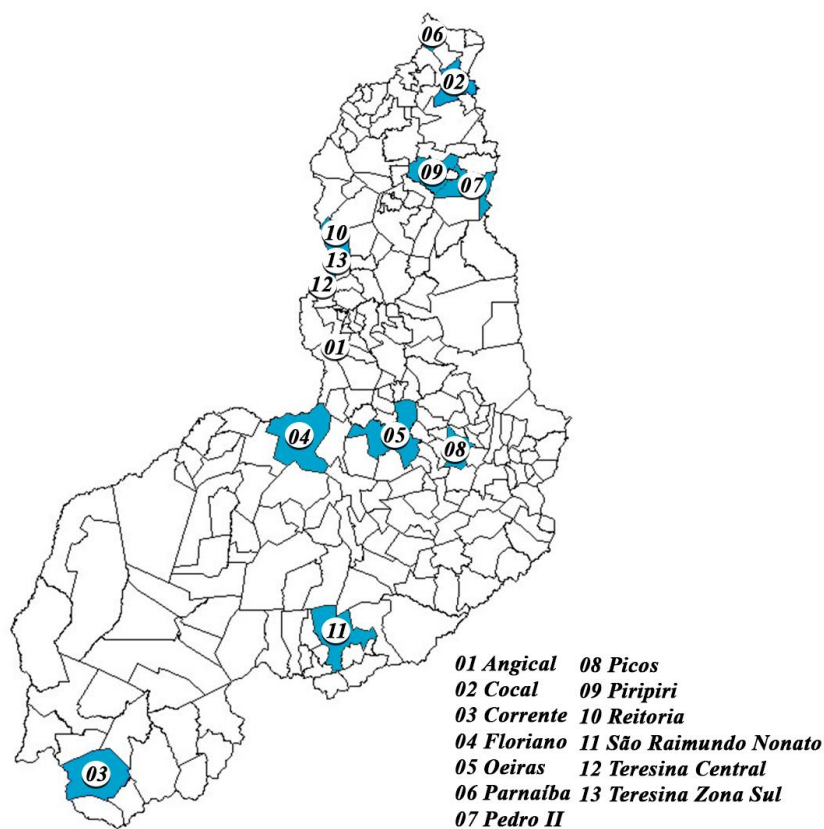


Figura 06. Unidades dos IFPIs contempladas na primeira fase do estudo.

Campus Angical

O IFPI *Campus Angical* foi inaugurado em 2009. O *Campus Angical* está localizado na mesorregião centro-norte do estado. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado (Informática e Administração) e Concomitante/Subsequente (Informática, Administração e Alimentos) ao Médio, cursos de graduação (Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Bacharelado em Administração) e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização em Atividades Físicas para os ciclos iniciais da Educação Básica). Dentre os recursos humanos, possui 67 docentes e 737 discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado na Diretoria de Ensino. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2009, mesmo ano de sua inauguração.

Campus Cocal

O IFPI *Campus Cocal* foi inaugurado em 2014. Inicialmente, ofertou vagas para o Ensino Técnico de Agricultura e Administração nas modalidades Subsequente/Concomitante ao Médio. O *Campus Cocal* está localizado na mesorregião norte do estado. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado e Concomitante/Subsequente ao Médio (Agricultura e Administração), cursos de graduação (Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Tecnólogo em Agroecologia), cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização em Agroecologia, Especialização em Ciências, Especialização em Gestão Pública e Especialização em Matemática), além de cursos de extensão (Inglês, Espanhol, Coral, Programação para Computadores, Leitura e Escrita para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Criação da Minhocaria, Apicultura e Melicultura, Gestão Financeira, Preparatório para o ENEM, Matemática Aplicada ao Ensino Fundamental, Aproveitamento de Resíduos para Fabricação de Sabão, Normas e Organização da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT). Dentre os recursos humanos, possui 47 docentes e 600 discentes, além

dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado no Setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2014, mesmo ano de sua inauguração.

Campus Corrente

O IFPI *Campus* Corrente foi inaugurado em 2010. Inicialmente, ofertou vagas para o curso de Licenciatura em Matemática e para os cursos técnicos de Agronegócios e Informática. O *Campus* Corrente está localizado na Chapada das Mangabeiras, mesorregião sudoeste do estado, e também tem atendido a estudantes da Bahia. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado (Administração, Informática e Meio Ambiente) e Concomitante/Subsequente (Administração, Agricultura, Agropecuária, Informática e Meio Ambiente) ao Médio, cursos de graduação (Tecnologia em Gestão Ambiental e Licenciatura em Matemática) e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização em Estudos Geoambientais e Licenciamento, e Especialização em Ensino de Matemática). Dentre os recursos humanos, possui 58 docentes e 800 discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado na Diretoria de Ensino. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2011.

Campus Floriano

O IFPI *Campus* Floriano surgiu em 1994 como UNED/Floriano. Em 2008, com a transformação do CEFET/PI em IFPI, a UNED/Floriano passou a ser um *Campus*, que hoje se constitui em um polo educacional de quase cinquenta municípios nordestinos. O *Campus* Floriano está localizado na mesorregião sudoeste do estado. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado (Informática, Edificações, Meio Ambiente e Eletromecânica) e Concomitante/Subsequente (Edificações e Eletromecânica) ao Médio, cursos de graduação (Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Análise e

Desenvolvimento de Sistemas) e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* (Especialização em Ensino de Matemática do Ensino Médio pela Universidade Aberta do Brasil – UAB; e Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT), além do Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio (CAPMEM) e Programa da Casa de Leitura. Dentre os recursos humanos, possui 84 docentes e 1300 discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado no Setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2011.

Campus Oeiras

O IFPI *Campus Oeiras* foi inaugurado em 2012. Inicialmente, ofertou somente cursos de extensão. No segundo semestre de 2014, após a chegada de novos servidores e a melhoria na infraestrutura, ofertou vagas para o Ensino Técnico nas modalidades Integrado e Concomitante/Subsequente ao Médio em Administração e em Agricultura, com o início das aulas em 2015. O *Campus Oeiras* está localizado na mesorregião sudeste do estado. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado (Agricultura e Administração) e Concomitante/Subsequente (Administração, Fruticultura, Agropecuária) ao Médio, cursos de graduação (Bacharelado em Administração e Licenciatura em Física) e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Saúde do Escolar, Fitotecnia, Práticas em Educação Especial e Inclusiva), além do curso de Cooperativismo ofertado pelo PROEJA e de cursos ofertados pelo MedioTec. Dentre os recursos humanos, possui 40 docentes e 450 discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado no setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2014.

Campus Parnaíba

O IFPI *Campus* Parnaíba teve início, em 2007, como UNED/Parnaíba. Inicialmente, ofertou Ensino Técnico nas modalidades Integrado e Concomitante/Subsequente ao Médio em Edificações, Eletrotécnica e Informática. Em 2008, com a transformação do CEFET/PI em IFPI, a UNED/Parnaíba passou a ser um *Campus*. O *Campus* Parnaíba está localizado na mesorregião norte do estado. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado e Concomitante/Subsequente (Edificações, Eletrotécnica e Informática) ao Médio, cursos de graduação (Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Tecnólogo em Processos Gerenciais) e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas), além do curso técnico em Energias Renováveis, pelo PRONATEC, e da oferta da EJA. Dentre os recursos humanos, possui 75 docentes e 851 discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado no Setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2009.

Campus Pedro II

O IFPI *Campus* Pedro II foi inaugurado em 2013. Inicialmente, ofertou vagas para cursos de extensão e de Pós-Graduação *Lato Sensu*; em 2014, passou a ofertar vagas para Ensino Técnico Integrado e Concomitante/Subsequente ao Médio; e, em 2017, para cursos de graduação. O *Campus* Pedro II está localizado na mesorregião centro-norte do estado. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado (Administração, Informática, Meio Ambiente) e Concomitante/Subsequente (Administração e Eventos) ao Médio, cursos de graduação (Administração e Licenciatura em Ciências Biológicas), cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Ciência, Geopolítica e Saúde) e cursos de extensão (Educação no Trânsito, Idiomas, Informática, Livras, Música e Saúde). Dentre os recursos humanos, possui 59 docentes e 600

discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado no Setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2014.

Campus Picos

O IFPI *Campus* Picos foi inaugurado em 2007, como UNED/Picos. Inicialmente, ofertou Ensino Técnico Integrado e Concomitante/Subsequente ao Médio em Administração, Eletrotécnica e Desenvolvimento de Software. Com a transformação do CEFET/PI em IFPI, a UNED/Picos passou a ser um *Campus* e foram implantados, em 2009, cursos de graduação (Licenciatura em Química e Licenciatura em Física). O *Campus* Picos está localizado na mesorregião sudeste do estado. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado (Administração, Eletrotécnica e Informática) e Concomitante/Subsequente (Administração e Informática) ao Médio, cursos de graduação (Licenciatura em Química, Licenciatura em Física e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização em Ensino de Física, Especialização em Engenharia de Software e MBA em Gestão Estratégica de Mercado), além do curso de Técnico em Comércio ofertado pelo PROEJA e de cursos ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Dentre os recursos humanos, possui 69 docentes e 797 discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado no Setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2009.

Campus Piripiri

O IFPI *Campus* Piripiri foi inaugurado em 2010, ano de centenário do município. Inicialmente, ofertou apenas Ensino Técnico Integrado e Concomitante/Subsequente ao Médio em Administração e em Vestuário e curso de Licenciatura em Matemática. O *Campus* foi marcado por uma grande rotatividade de servidores, após a inauguração do *Campus*

Campo Maior. O *Campus* Piripiri está localizado na mesorregião norte do estado. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado e Concomitante/Subsequente (Administração, Vestuário, Informática) ao Médio, cursos de graduação (Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Administração e Design de Moda) e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização em Docência do Ensino Superior, Especialização em Docência em Educação Básica e Especialização em Educação Matemática), além do curso de Administração ofertado pelo PROEJA e do curso de Licenciatura em Matemática ofertado pelo PARFOR. Dentre os recursos humanos, possui 56 docentes e 656 discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado no Setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2010, mesmo ano de sua inauguração.

Campus São Raimundo Nonato

O IFPI *Campus* São Raimundo Nonato foi inaugurado em 2010 e ofertou, inicialmente, o curso de Licenciatura em Matemática e os cursos técnicos em Informática e em Guia de Turismo. O *Campus* São Raimundo Nonato está localizado na mesorregião sudoeste do estado e atende a população do território da Serra da Capivara. Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado (Administração e Informática) e Concomitante/Subsequente (Administração, Informática e Guia de Turismo) ao Médio, e cursos de graduação (Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Gastronomia). Dentre os recursos humanos, possui 68 docentes e 548 discentes, além dos demais profissionais, incluindo um psicólogo lotado no Setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo foi em 2012.

Campus Teresina Central

O IFPI *Campus* Teresina Central surgiu, em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, com sede no bairro Pirajá, em Teresina. Em 1934, foi transferido para uma sede

própria, localizada na Praça Pedro II, e, em 1937, passou a ser denominado Liceu Industrial do Piauí. Em 1938, constituiu-se uma nova sede na Praça da Liberdade, sua atual localização. Em 1942, passou a ser Escola Industrial de Teresina, proveniente da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, que dividiu as escolas da rede em industriais e técnicas. Em 1966, passou a ser designada Escola Industrial Federal do Piauí, sendo ampliado através da construção do prédio B. Em 1967, passou a ser ETFPI. Em 1999, transformou-se em CEFET-PI, ofertando ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional e tecnológica, graduação e pós-graduação. Por fim, em 2008, com a Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, passou a *Campus* Teresina Central do IFPI. O *Campus* Teresina Central está localizado no município de Teresina, na mesorregião centro-norte do estado.

Atualmente, o referido *Campus* oferta Ensino Técnico Integrado (Administração, Contabilidade, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Mecânica) e Concomitante/Subsequente (Administração, Contabilidade, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Instrumento Musical, Mecânica, Refrigeração e Climatização) ao Médio, cursos de graduação (Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Bacharelado em Engenharia Mecânica, Tecnólogo em Alimentos, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnólogo em Geoprocessamento, Tecnólogo em Gestão Ambiental, Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, Tecnólogo em Radiologia e Tecnólogo em Secretariado) e cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado em Engenharia de Materiais e PROFMAT), além dos cursos técnicos em Qualidade, em Desenho de Construção Civil, em Redes de Computadores e em Manutenção Automotiva ofertados pelo MedioTec, e de outros ofertados pelo PRONATEC. Dentre os recursos humanos, possui 297 docentes e 4322 discentes, além dos demais profissionais, incluindo três psicólogos, sendo dois lotados no Setor de Saúde e um no Departamento Pedagógico. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2004.

Campus Teresina Zona Sul

O IFPI *Campus Teresina Zona Sul* teve início, em 2007, com a cessão das instalações do CEFET/PI, ligado à Prefeitura Municipal de Teresina. A partir de 2008, a então UNED/Teresina Zona Sul entrou em funcionamento com a oferta de 280 vagas e o remanejamento de aproximadamente 426 alunos dos cursos de Edificações, Estradas e Saneamento. O *Campus Teresina Zona Sul* está localizado no município de Teresina, mesorregião centro-norte do estado. O primeiro ano letivo teve início em 11 de fevereiro de 2008, com a oferta Ensino Técnico Integrado e Concomitante/Subsequente ao Médio em Edificações, Estradas, Saneamento Ambiental, Gastronomia e Vestuário e o curso de Cozinha pelo PROEJA. Em 2009, foram ofertados dois novos cursos: Técnico em Cozinha e Técnico em Panificação, ambos na modalidade Concomitante/Subsequente. Em 2011, o *Campus* passou a ofertar curso superior em Gastronomia e, em 2012, Licenciatura em Informática.

Atualmente, oferta Ensino Técnico Integrado (Edificações, Saneamento e Vestuário) e Concomitante/Subsequente (Cozinha, Edificações, Estradas, Panificação, Vestuário) ao Médio, cursos de graduação (Informática, Design de Moda e Gastronomia), além do curso de Cozinha ofertado pelo PROEJA, e de cursos ofertados pelo PARFOR e PRONATEC. Dentre os recursos humanos, possui 95 docentes e 997 discentes, além dos demais profissionais, incluindo dois psicólogos lotados no Setor de Saúde. O ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus* foi em 2008.

Reitoria

A *Reitoria* do IFPI é a unidade responsável pela administração e supervisão das atividades do IFPI. Esse órgão possui a Pró-Reitoria de Administração (PROAD), a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI).

Inicialmente, localizou-se no *Campus* IFPI Teresina Central e, desde 2014, passou a ter sede própria no bairro Santa Isabel, em Teresina. A Reitoria possui um psicólogo lotado na PROEX. O ano de ingresso do primeiro psicólogo na Unidade foi em 2013.

IFPIs: uma síntese integradora

Constatou-se que os *Campi* participantes da pesquisa abrangeram as quatro mesorregiões do estado, o que reafirma o processo de interiorização dos IFPIs, em consonância com o processo de interiorização dos demais IFETs (Brasil, 2008; Prediger & Silva, R. A. N., 2014). Verificou-se, ainda, que alguns *Campi* do interior do estado (Floriano, Parnaíba e Picos) e da capital (Teresina Zona Sul) surgiram como UNED do CEFET-PI e que após a Lei Nº 11.892 (Brasil, 2008) foram transformados em *Campus* e que a inserção do psicólogo nesses *Campi* ocorreu apenas após essa transformação. Nos demais *Campi*, o ingresso do psicólogo ocorreu tanto concomitantemente (Angical, Cocal e Piriipiri) como após (Corrente, Oeiras, Pedro II, Reitoria, São Raimundo Nonato e Teresina Central) a sua criação. Com exceção dos *Campi* Teresina Zona Sul e Teresina Central, os demais *Campi* participantes possuíam apenas um psicólogo em sua equipe profissional.

Todos ofertavam Ensino Técnico Integrado e Concomitante/Subsequente ao Médio e **cursos superiores**, e alguns ofertavam também cursos de pós-graduação (Angical, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Pedro II, Picos, Piriipiri e Teresina Central) e programas de educação profissional do governo federal como PROEJA, PRONATEC, MedioTec, PARFOR, CERTIFIC, etc. (Cocal, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Pedro II, Picos, Piriipiri, Teresina Central e Teresina Zona Sul), corroborando o IFPI como um espaço híbrido na medida em que permite diversas trajetórias formativas na mesma instituição (Brasil, 2015; Cezar & Ferreira, L. S., 2016; Oliveira & Escott, 2015; Prediger & Silva, R. A. N., 2014). O corpo docente dos *Campi* variou de 40 a 297 e o corpo discente variou de 450 a 4322. Além

disso, o setor de lotação do psicólogo nos *Campi* variou entre Diretoria de Ensino/Departamento Pedagógico (Angical, Corrente, Teresina Central), Setor de Saúde (Cocal, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Picos, Piri-piri, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul) e PROEXT (Reitoria).

Dessa forma, percebeu-se que o espaço destinado à Psicologia nessas instituições ocorreu principalmente após a Lei Nº 11.892 (Brasil, 2008) e que não há uniformidade no setor de lotação desses profissionais, o que pode refletir no desenho de práticas desenvolvidas. Verificou-se também uma variedade de cursos ofertados e da quantidade de docentes e discentes a depender do *Campus*, o que pode sugerir alta demanda para a presença de apenas um, dois ou três psicólogos.

Refletiu-se, ainda, que *Campus* com realidades distintas no que se refere a cursos ofertados, mesorregião localizada e recursos físicos e humanos disponíveis contavam com a mesma quantidade de psicólogos, desconsiderando que, apesar de fazerem parte de uma mesma instituição, possuía uma pluralidade de realidades institucionais, como indica Ferro (2017), em pesquisa no IFG, ao afirmar que os *Campi* possuem diferentes estágios de desenvolvimento e que isso reflete no lugar da Psicologia nestes locais.

5.2 Eixo de Análise 02: Psicóloga (s) e Psicólogo (s) dos IFPIs: Delineamentos e Trajetórias

Este eixo de análise discute os delineamentos e as trajetórias dos psicólogos dos IFPIs e subdivide-se em: Unicidade e potencialidades dos psicólogos dos IFPIs; Territórios de formação inicial e continuada dos IFPIs; e Atuação profissional nos IFPIs: Protagonismo da Psicologia Escolar e Educacional.

5.2.1 Unicidade e Potencialidades dos Psicólogos dos IFPIs

Os participantes do estudo foram compostos predominantemente por mulheres (86,6%), piauienses (93,3%), casadas (66,6%) e idade média de 33,07 anos (DP=3,751; Amplitude de 25 a 40). A Tabela 04, a seguir, apresenta estas informações pormenorizadas:

Tabela 04

Dados de identificação dos participantes do estudo.

Participante	Sexo	Idade	Naturalidade	Estado Civil
P1	Feminino	34 anos	Piauiense	Casada
P2	Feminino	25 anos	Piauiense	Solteira
P3	Feminino	32 anos	Piauiense	Casada
P4	Feminino	35 anos	Piauiense	União Estável
P5	Feminino	30 anos	Piauiense	Casada
P6	Feminino	33 anos	Piauiense	Solteira
P7	Feminino	34 anos	Piauiense	Solteira
P8	Feminino	33 anos	Paulista	Casada
P9	Feminino	34 anos	Piauiense	Casada
P10	Feminino	30 anos	Piauiense	Casada
P11	Feminino	29 anos	Piauiense	Casada
P12	Masculino	40 anos	Piauiense	Casado
P13	Feminino	38 anos	Piauiense	Casada
P14	Masculino	34 anos	Piauiense	Solteiro
P15	Feminino	36 anos	Piauiense	Casada

A maioria dos participantes da pesquisa foi do sexo feminino, o que se coaduna aos estudos que apontaram a Psicologia como uma profissão predominantemente feminina, sendo 90% composta por mulheres (CFP, 2013b). No estado do Piauí, do total de 2538 psicólogos, 2102 são mulheres, 346 são homens e 90 não informaram o sexo (CFP, 2018). Essa maioria feminina também foi identificada em estudos sobre as práticas da Psicologia no IFBA (Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G., 2018) e no IFMA (Ferreira, B. O.; Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017; Ferreira, B. O.; Oliveira, K. A. S. & Lima, T. F. C., 2018).

A faixa-etária jovem predominante também foi apontada no perfil dos psicólogos do IFMA (Ferreira, B. O.; Oliveira, K. A. S. & Lima, T. F. C., 2018). Em relação à naturalidade,

todos, exceto P8, eram piauienses. Essa informação pode sugerir que, apesar do ingresso ocorrer por meio de um concurso federal a nível nacional, a maioria dos psicólogos atuantes nos IFPIs era piauiense. No que se refere ao estado civil, a maioria, representada por P1, P3, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P15, era casada; P2, P6, P7 e P14 eram solteiros; e P4 encontrava-se em união estável.

5.2.2 Territórios de Formação Inicial e Continuada dos IFPIs

A formação inicial dos psicólogos participantes do estudo ocorreu no estado do Piauí (100%), predominantemente em IES pública (64,3%), com ano de conclusão médio 2007 (DP=2,464; Amplitude de 2005 a 2014). O ano de conclusão dos cursos de graduação em Psicologia variou de 2005 a 2014, sendo, dessa forma, profissionais que possuíam de quatro a 13 anos de formação profissional, o que indica a presença concomitante de profissionais recém-formados e de profissionais com maior tempo de formação e, possivelmente, maiores experiências em Psicologia. Esse perfil de formação inicial dos psicólogos do IFPI foi semelhante ao dos psicólogos do IFMA, com formação majoritária em IES pública e ano de conclusão diversificado, porém com uma variação maior, de cinco a 29 anos de formação (Ferreira, B. O.; Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017; Ferreira, B. O.; Oliveira, K. A. S. & Lima, T. F. C., 2018). A Tabela 05, a seguir, apresenta detalhadamente os dados de formação inicial e continuada dos psicólogos referente aos seus cursos de Psicologia.

Tabela 05

Dados de formação inicial e continuada dos participantes do estudo.

Participante	Formação Inicial			Formação Continuada				
	Dependência Administrativa da IES	Ano de Conclusão	Pós-graduação	Tipo de Formação	Dependência Administrativa da IES	Curso Complementar (a partir de 80h)	Tipo de Formação	Dependência Administrativa da IES
P1	Pública	2007	Mestrado em Educação	Em serviço	Privada	Formação em Gestalt-Terapia	Externa	Privada
P2	Pública	2014	Especialização em Ciências Criminais	Externa	Privada	Personal Professional Coaching e Life Coaching	Em serviço	Privada
			Especialização em Gestalt-Terapia com Ênfase com Psicoterapia	Externa	Privada		Externa	Privada
P3	Pública	2008	Mestrado em Psicologia	Externa	Filantrópica	Formação Continuada de Trabalhadores	Em serviço	Pública
			Especialização em Gestão de Pessoas	Externa	Privada	Psicopedagogia Clínica	Externa	Privada
			Especialização em Gestão Escolar	Externa	Privada	Fundamentos Avançados em Psicopedagogia	Externa	Privada
			Especialização em Psicologia Escolar	Externa	Privada	Psicologia Organizacional: Recrutamento e Seleção	Externa	Privada
			Especialização em Educação do Campo	Em serviço	Pública	Psicologia Forense	Externa	Privada
								Gestão em Saúde da Família
P4	Pública	2006	Especialização em Neuropsicologia	Externa	Privada	Tanatologia	Externa	Pública
P5	Privada	2010	Especialização em Docência do Ensino	Externa	Pública	Psicooncologia	Externa	Pública

P6	Pública	2008	Especialização em Terapia Cognitivo- Comportamental	Externa	Privada	Psicopatologia e Psicofarmacologia	Externa	Privada
P7	Privada	2005	Especialização em Docência do Ensino Superior	Externa	Pública	Tanatologia	Externa	Privada
P8	Pública	2007	Especialização em Psicologia Clínica Especialização em Psicologia da Educação	Externa	Privada	Suicidologia	Externa	Privada
				Externa	Privada	Técnicas de estudo Planejamento e elaboração de projetos Metodologia da Pesquisa e da Produção Científica	Em serviço Em serviço	Privada Privada
P9	Pública	2008	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Externa	Privada	Tanatologia Educação inclusiva: novos conceitos, novas emoções	Em serviço Externa	Privada Privada
P10	Privada	2009	Especialização em Psicologia Escolar e Educativa Mestrado em Educação	Em serviço	Privada	Cultura de paz, educação e valores humanos	Externa	Pública
				Em serviço	Privada	Competências organizacionais para técnicos administrativos Psicologia do Desenvolvimento	Em serviço	Pública
P11	Privada	2011	Especialização em Psicopedagogia Especialização em Neuropsicologia	Externa	Privada	Abordagem Centrada na Pessoa	Externa	Privada
				Externa	Privada	Procognitiva	Externa	Privada

			Especialização em Terapia Cognitivo- Comportamental	Externa	Privada			
P12	Privada	2006	Especialização em Terapia Cognitivo- Comportamental	Externa	Privada	Psicodiagnóstico	Externa	Privada
						Curso Integração de Competências no Desempenho da Atividade Judiciária com Usuários e Dependentes de Drogas	Em serviço	Pública
						Bullying nas Escolas	Externa	Privada
						Educação Inclusiva	Externa	Privada
						Saúde Emocional do Educador	Externa	Privada
P13	Pública	2005	Especialização em Psicologia da Educação	Externa	Pública	Braille para professores – uma abordagem prática	Externa	Pública
			Mestrado em Saúde Coletiva	Externa	Privada			
P14	Pública	2007	MBA em Gestão de Recursos Humanos	Externa	Privada			
			Especialização em Saúde Mental	Externa	Pública			
			Especialização em Terapias Cognitivo- Comportamental e Analítico- Comportamental	Externa	Privada			
P15	Pública	2007	Saúde mental: promoção e prevenção	Externa	Privada	Educação e Psicologia em parceria	Externa	Privada
						Educação e Cidadania	Externa	Privada

A formação continuada dos participantes ocorreu em nível de pós-graduação e de cursos complementares. Todos os participantes realizaram pós-graduações *Lato Sensu* (100%), diversificadas na área clínica (P2, P4, P6, P7, P11, P12 e P14), educacional (P3, P5, P7, P8, P10 e P13), do trabalho (P3 e P14), interface clínica e educação (P9 e P11), jurídica (P1) e da saúde (P14 e P15). Alguns participantes realizaram mais de uma pós-graduação *Lato Sensu*, inclusive na mesma área.

Vale mencionar que das seis participantes que realizaram pós-graduações na área educacional, três (P8, P10 e P13) realizaram cursos que focalizaram, de maneira específica, na Psicologia Escolar e Educacional, duas (P5 e P7) realizaram cursos de Docência do Ensino Superior e uma (P3) realizou cursos de Gestão Escolar, de Educação do Campo e de Psicologia Escolar e Educacional. Das sete participantes que realizaram pós-graduações na área clínica, uma (P7) foi direcionada para a Psicologia Clínica em geral, duas (P4 e P11) para a Neuropsicologia e quatro (P2, P6, P12 e P14) para abordagens clínicas específicas, como Gestalt-Terapia, Terapia Cognitivo-Comportamental, etc.

A minoria dos participantes (26,6%), representada por P1, P3, P10 e P13, também realizou, além das especializações, pós-graduações *Stricto Sensu*, diversificadas na área educacional (P1 e P10), Psicologia Geral (P3) e saúde (P13). A maioria dos participantes realizou pós-graduação como formação externa, exceto P1 que realizou Mestrado em Educação como formação em serviço e P10 que concluiu Especialização em Psicologia Escolar Educacional e Mestrado em Educação como formação em serviço. A maioria dos participantes, representada por P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15, realizou seus cursos de pós-graduações em IES privada, sendo que P3 também realizou um curso (Mestrado em Psicologia) em IES filantrópica e um curso (Especialização em Educação do Campo) em IES pública, e P13 realizou a Especialização em Psicologia da Educação em IES pública. P5, por sua vez, realizou curso de pós-graduação apenas em IES pública.

Essas informações se assemelham à trajetória formativa de psicólogos que atuavam em outros IFETs na medida em que em ambos possuíam como nível máximo de titulação a pós-graduação *Lato Sensu* (Feitosa, 2017; Prediger, 2010) e *Stricto Sensu* (Prediger, 2010) e se diferenciam na medida em que naqueles estudos os cursos foram em sua totalidade voltados para a área educacional ou para a interface clínica e educação, e nesta pesquisa os cursos foram diversificados e voltados principalmente para a área educacional e para a área clínica. Entretanto, no estudo realizado por Prediger (2010), nenhuma participante possuía pós-graduação especificamente em Psicologia Escolar e Educacional, enquanto neste estudo quatro psicólogas possuíam formação direcionada para essa área.

Além de pós-graduações, a maioria dos participantes (73,3%), representada por P1, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P15, indicou ter realizado cursos complementares. Decidiu-se contabilizar apenas os cursos com carga-horária a partir de 80 horas, por considerar que fornece maiores subsídios teórico-práticos. Os cursos contemplaram a área educacional (P3, P8, P9, P10, P12, P13 e P15), clínica (P1, P6, P10, P11, P12), da saúde (P3, P7, P8), do trabalho (P1, P3, P10), jurídica (P3, P12), interface clínica e educação (P3) e interface saúde e educação (P12). Os cursos complementares foram realizados, em sua maioria, como formação em serviço e em IES privada. Além disso, vários participantes realizaram mais de um curso complementar e, algumas vezes, na mesma área. Essa diversificação na formação continuada em nível de cursos complementares dos participantes também foi verificada no estudo de Prediger (2010).

Em resumo, ao compararem-se as formações continuadas em nível de pós-graduações e em nível de cursos complementares, constatou-se que nas primeiras predominaram do tipo *Lato Sensu*, sendo que a maioria dos participantes realizou cursos na área clínica, e, nas segundas, a maioria dos participantes realizou cursos na área educacional.

5.2.3 Atuação Profissional nos IFPIs: Protagonismo da Psicologia Escolar e Educacional

O setor de lotação dos psicólogos dos IFPIs variou entre Setor de Saúde (73,3%), representado por P1, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P14 e P15; Diretoria de Ensino/Departamento Pedagógico (20%), representado por P2, P4 e P12; e PROEX, representado por P14 (6,7%). Verificou-se, destarte, predominância dos psicólogos no Setor de Saúde, mesmo tratando-se de uma instituição de ensino. Constatou-se, ainda, uma ausência de consenso quanto ao setor de lotação dos psicólogos da mesma instituição de trabalho, os IFETs, e do mesmo estado, o Piauí. Nos estudos realizados por A. A. Antunes (2017), David (2017), Feitosa (2017) e Prediger (2010) também se evidenciaram diversidade na lotação dos psicólogos. No entanto, diferentemente dos resultados encontrados nesta pesquisa, todos os setores, com exceção da CRHAS, eram relacionados a atividades pedagógicas, como Apoio Acadêmico, Assistência Estudantil, Diretoria de Ensino, CAE e CAPD.

A área de atuação dos psicólogos diversificou-se entre Psicologia Escolar e Educacional (100%); Psicologia da Saúde (33,3%), representada por P2, P4, P5, P10 e P14; Psicologia Clínica, representada por P10, P11, P14 e P15 (26,7%); Psicologia Organizacional e do Trabalho, representada por P13 e P15 (13,3%), e Psicologia Social (6,7%), representada por P2, o que sugere que todos os psicólogos atuavam na área de Psicologia Escolar e Educacional, e que alguns psicólogos, como P2, P4, P5, P10, P11, P13, P14 e P15, atuavam concomitantemente em mais de uma área.

Essa identificação com diversas áreas de atuação nos IFPIs pode estar relacionada tanto à ausência de um delineamento de práticas condizentes com a realidade desta instituição e à pluralidade de ações relacionadas às diversas áreas da Psicologia previstas na descrição do cargo de psicólogo (Brasil, 2005; Feitosa, 2017) quanto ao desafio oriundo da inserção

recente desses profissionais na Educação Profissional e Tecnológica (Jorge, 2017) e da construção de práticas a partir dessa nova configuração (Prediger & Silva, R. A. N., 2014).

Entretanto, “a realidade demonstra que não há possibilidades, por mais que se tenham conhecimentos acadêmicos em diversas áreas, um profissional atuar em múltiplos campos ao mesmo tempo” (Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G., 2018, p. 31). No caso dos IFPIs, essa realidade se repete, havendo a necessidade dos psicólogos direcionarem a sua atuação para uma área principal da Psicologia.

Dessa forma, a maioria dos psicólogos apontou a Psicologia Escolar e Educacional (93,3%) como sua área de atuação principal nos IFPIs, exceto P14 (6,7%) que indicou a Psicologia da Saúde. Entretanto, apesar de P11 ter indicado a área da Psicologia Escolar e Educacional, a descrição de suas principais práticas desenvolvidas aproximou-se mais da Psicologia Clínica e/ou Psicologia da Saúde do que da referida área. Os estudos realizados por A. A. Antunes (2017), David (2017), Feitosa (2017), Ferro (2017) e Prediger (2010) também apontaram a Psicologia Escolar e Educacional como principal área de atuação dos psicólogos dos IFETs, o que se assemelhou ao encontrado na realidade piauiense. Estudos realizados por B. O. Ferreira, F. M. D. S. Campos e T. F. C. Lima (2017) e por B. O. Ferreira, K. A. S. Oliveira e T. F. C. Lima (2018), por sua vez, indicaram que a atuação dos psicólogos no IFMA abrangia duas áreas: Psicologia Escolar e Educacional e Saúde do Trabalhador.

A carga-horária semanal de trabalho variou de 30 horas (13,3%), representada por P3 e P14; a 40 horas (86,7%), representada por P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P15; com turno de trabalho predominante manhã e tarde (66,6%), representado por P2, P4, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P15; seguido de manhã, tarde e noite intercalados (20%), representado por P1, P5 e P6; manhã (6,7%), representado por P3; e, por fim, tarde (6,7%), representado por P14. Em relação ao tempo de atuação profissional como psicólogo variou de dois a 13 anos, como psicólogo em IFETs variou de um a oito anos, como psicólogo no IFPI

variou de um a oito anos, e como psicólogo no *Campus* em que atuava variou de um a oito anos. Portanto, os resultados referentes ao período de atuação do psicólogo nos IFETs foram variados, indo desde um curto até um longo período de atuação, assim como os encontrados nos estudos de David (2017), Feitosa (2017), Ferro (2017) e Prediger (2010).

Esses resultados também sugeriram que nenhum participante teve tempo igual de atuação como psicólogo e como psicólogo em IFETs, o que pode estar relacionado à configuração recente dos Institutos Federais. Além disso, todos os participantes, exceto P3, P6, P9 e P15, possuíam tempo igual de atuação como psicólogo em IFETs, como psicólogo no IFPI e como psicólogo de seu *Campus* atual, o que indica que seu *Campus* do IFPI atual foi o primeiro contexto de atuação desses profissionais em IFETs. P3 possuiu tempo igual de atuação como psicólogo do IFPI e de seu *Campus* atual e foi o único participante que também perpassou por outro IFET que não o IFPI. Por sua vez, P6, P9 e P15 possuíam tempo igual de atuação como psicólogo em IFET e como psicólogo do IFPI e foram os únicos que já atuaram em outros *Campi* do IFPI. A maioria dos participantes declarou não atuar profissionalmente em outro local além do IFPI, exceto P11, P13 e P14, que também atuavam em estabelecimentos de saúde públicos e/ou privados. Um dado relevante sugerido pelos resultados é que P11 e P14, dois dos três participantes que atuavam em outro local além do IFPI, foram os únicos que não possuíam as suas principais práticas dentro da Psicologia Escolar e Educacional no IFPI. A Tabela 06, a seguir, apresenta as informações discutidas neste tópico.

Tabela 06

Dados de atuação profissional dos participantes do estudo.

Participante	Setor de lotação no IFPI	Área (s) de atuação no IFPI	Principal área de atuação no IFPI	Carga-horária	Turno	Tempo de atuação como:				Outro local de trabalho
						Psicólogo	Psicólogo em IFETs	Psicólogo no IFPI	Psicólogo no <i>Campus</i> em que atua	
P1	Setor de Saúde	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã, Tarde e Noite	10 anos	08 anos	08 anos	08 anos	Não
P2	Diretoria de Ensino	Psicologia Escolar e Educacional; da Saúde; e Social	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	02 anos	01 ano	01 ano	01 ano	Não
P3	Setor de Saúde	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	30h	Manhã	09 anos	07 anos	02 anos	02 anos	Não
P4	Diretoria de Ensino	Psicologia Escolar e Educacional; e da Saúde	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	09 anos	05 anos e 09 meses	05 anos e 09 meses	05 anos e 09 meses	Não
P5	Setor de Saúde	Psicologia Escolar e Educacional; e da Saúde	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde e Noite (às vezes)	07 anos	03 anos	03 anos	03 anos	Não
P6	Setor de Saúde	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã, tarde e noite	09 anos	08 anos	08 anos	06 anos	Não
P7	Setor de Saúde	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e tarde	11 anos	07 anos e 11 meses	07 anos e 11 meses	07 anos e 11 meses	Não
P8	Setor de Saúde	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	09 anos	08 anos	08 anos	08 anos	Não
P9	Setor de Saúde	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	09 anos e 10 meses	04 anos	04 anos	03 anos	Não
P10	Setor de Saúde	Psicologia Clínica; Psicologia Escolar	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	08 anos	06 anos	06 anos	06 anos	Não

P11	Setor de Saúde	e Educacional; Psicologia da Saúde Psicologia Clínica; Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	06 anos	03 anos e 07 meses	03 anos e 07 meses	03 anos e 07 meses	Sim
P12	Departamento Pedagógico	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	06 anos	06 anos	06 anos	06 anos	Não
P13	Pró-Reitoria de Extensão	Psicologia Organizacional; Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	13 anos	06 anos	06 anos	06 anos	Sim
P14	Setor de Saúde	Psicologia Clínica; Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia da Saúde	Psicologia da Saúde	30h	Tarde	10 anos	07 anos	07 anos	07 anos	Sim
P15	Setor de Saúde	Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Clínica; Psicologia Organizacional	Psicologia Escolar e Educacional	40h	Manhã e Tarde	11 anos	03 anos	03 anos	02 anos	Não

Em relação às principais práticas profissionais desenvolvidas pelos psicólogos em sua atuação profissional, constatou-se o desenvolvimento de ações com foco na Psicologia Escolar e Educacional tanto em nível individual como coletivo. Também se evidenciaram práticas com foco principal na Psicologia Clínica (P11) e na Psicologia da Saúde (P11 e P14). Esse perfil pode revelar uma integração nas práticas desenvolvidas por psicólogos de *Campi* distintos, reveladas pela preponderância da Psicologia Escolar e Educacional em comparação às outras áreas de atuação.

Os participantes P11 e P14 foram, dessa forma, excluídos da segunda fase do estudo, por desenvolverem a maioria das suas práticas em áreas distintas da Psicologia Escolar e Educacional e possuírem um perfil de atuação distinto do foco desse estudo. Destarte, 13 dos 15 participantes da primeira fase foram selecionados para a segunda fase do estudo e convidados para a realização de uma entrevista semiestruturada. Destes, dez participaram da segunda fase, abrangendo 09 *Campi* do IFPI. (*ver* item 5.3).

A Figura 07, a seguir, apresenta o mapa do Piauí indicando as unidades do IFPI componentes da segunda fase do estudo, uma vez que seus psicólogos indicaram desenvolver suas práticas principais em Psicologia Escolar e Educacional.

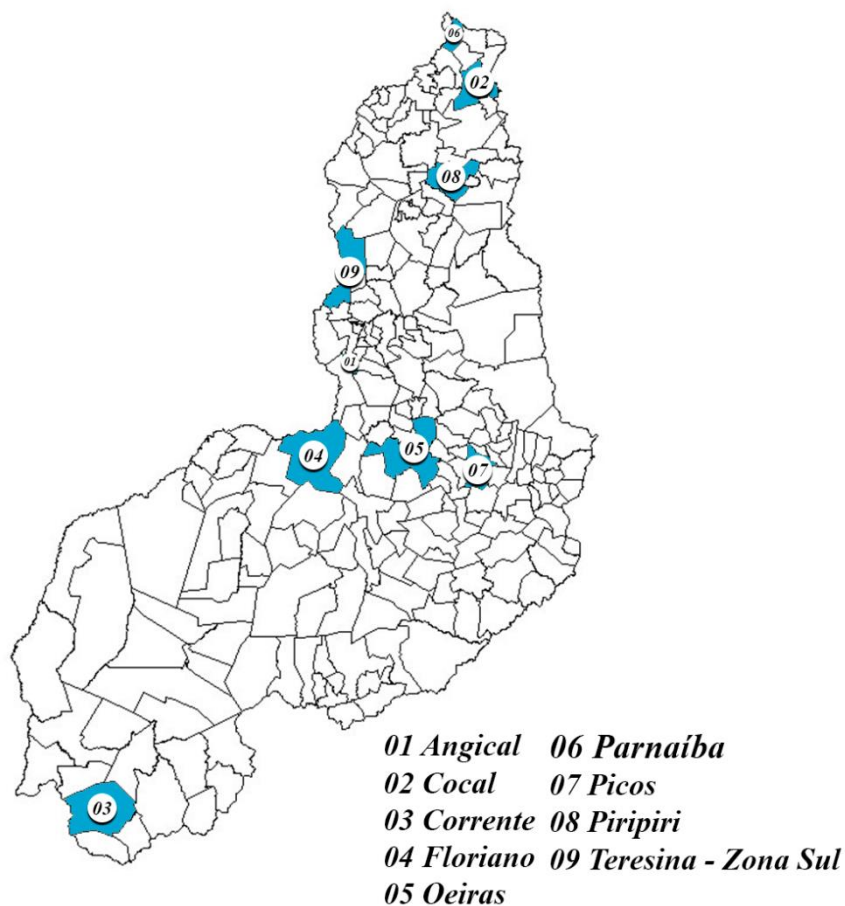


Figura 07. Unidades dos IFPIs contempladas na segunda fase do estudo.

As práticas dos psicólogos escolares e educacionais que atuam nos *Campi* mostrados na Figura 07 serão apresentadas e discutidas no capítulo subsequente, em uma análise mais aprofundada.

Capítulo 6. “No meio do furacão tentando se firmar”: Educação Profissional e Tecnológica e Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na segunda fase do estudo, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com dez participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) que desenvolveram suas práticas principais em Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs. Nesta fase, realizaram-se descrições empíricas e teóricas, organizadas em eixos de análise, além do estabelecimento das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs como unidade de análise central. Por fim, retornou-se à realidade dos dados para explicá-los, analisando os indícios de criticidade revelados pelas práticas relatadas.

6.1 Eixo de Análise 03: Educação Profissional e Tecnológica: Concepções de psicólogos escolares e educacionais dos IFPIs.

As psicólogas escolares e educacionais¹ dos IFPIs revelaram as suas concepções de Educação Profissional e Tecnológica, respaldadas pelas vivências no cotidiano de *Campus* de Instituições Federais que ofertam essa modalidade de ensino no estado do Piauí. *Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho* foi uma concepção revelada pela maioria das participantes da pesquisa (P1, P2, P4, P6, P7, P8 e P10), conforme as falas a seguir:

[...] porque a ideia é que desde o começo ele adquira um ofício, inclusive os professores cobram muito isso [...] P1.

[...] uma educação mais voltada para prática, para o trabalho [...] P2.

[...] eu acredito que ainda tenha que haver algumas mudanças e principalmente visando também às modificações do mundo do trabalho para que a gente tenha de fato uma educação de qualidade [...] P4.

[...] eu acho que a formação técnica é muito importante nessa questão de facilitar a entrada deles no mercado, de até preparar mesmo já de tão cedo um profissional né

¹ Todos os participantes da segunda fase da pesquisa foram mulheres. Dessa forma, optou-se pela utilização da expressão no gênero feminino no decorrer de todo o capítulo.

para o mercado, não só pra fazer o Ensino Médio com foco numa universidade, mas também que se ele quiser fazer uma universidade e trabalhar o aluno já sai preparado pras duas coisas, eu acho muito importante. P6

A Educação Profissional e Tecnológica eu percebo como a modalidade de educação que foca na construção, na formação focada para uma profissão [...] P7.

[...] uma formação que o aluno ao sair do IFPI já tenha uma profissão. P8

Eu penso que a gente ainda trabalha um pouco no plano do ideal sabe?! Eu falo assim de ideal ainda no sentido de mercado, no sentido de formação dos profissionais que trabalham com Educação Profissional e Tecnológica, da abertura que o mercado tem ou da aceitação que o mercado tem em relação a esses profissionais, essa formação para o trabalho [...] P10.

Como indicado nas falas anteriores, a Educação Profissional e Tecnológica possui uma relação intrínseca com o trabalho. Depreende-se que trabalho foi entendido enquanto processo econômico, em concepção distinta da proposta por Karl Marx e da adotada pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (Campos & Facci, 2017). Essa concepção se coadunou em parte à proposta desta modalidade educacional, pois ambas remeteram à formação profissional e à inserção no mercado de trabalho. Porém, a perspectiva de educação crítica e humana que ultrapassa a formação destinada exclusivamente a uma formação para o trabalho é abarcada nas finalidades dos IFETs (Brasil, 2008; Oliveira & Escott, 2015).

É nessa direção que duas das participantes (P2 e P8) ampliaram a concepção anterior e relacionaram *Educação Profissional e Tecnológica e Formação Integral e Crítica*, superando a visão dicotômica entre educação teórica e educação prática constituída historicamente (Manfredi, 2002; Lima, E. R. S., Silva, F. N. & Silva, L. L. S., 2015). Dessa forma, o trabalho relacionado à educação prática foi entendido como atividade, como concebido por Karl Max, e essencial para a humanização do homem (Campos & Facci, 2017). As falas a seguir exemplificam essa concepção:

[...] eu acho que o diferencial do Instituto é trazer as propedêuticas (história, geografia, etc.), aqui no Instituto onde eu trabalho eu observo a grande diferença na qualidade da educação dos alunos que tem acesso às propedêuticas lá no Ensino Médio mais o Técnico, e dos alunos que só tem acesso ao Técnico, então é muito diferente [...] eu

meio que crítico o ensino só técnico sem essa visão teórica, sem essa reflexão que as propedêuticas oferecem para o aluno. P2

[...] uma proposta de formação integral e integrada, que hoje é esse o objetivo das instituições que propõem a Educação Profissional e Tecnológica. P8.

Em sua fala, P2 fez uma comparação entre o currículo ofertado para o Ensino Técnico Integrado ao Médio e o currículo ofertado o Ensino Técnico Concomitante/Subsequente ao Médio, sugerindo que o primeiro fornece ao aluno possibilidades para um enfoque de educação mais crítico e emancipatório, contribuindo para a formação da consciência dos alunos (Campos & Facci, 2017; Vigotsky, 2001, 2007; Meira, 2014).

Outra concepção indicada foi *Educação Profissional e Tecnológica e Diversas Modalidades Educacionais*. Quatro participantes (P3, P5, P6 e P7) remeteram aos diversos níveis e modalidades educacionais, não restringindo a Educação Profissional e Tecnológica ao Ensino Técnico, mas sim possuindo concepção semelhante à proposta pela LDBEN (Brasil, 2015) e pela Lei Nº 11.892 (Brasil, 2008), essa segunda na medida em que essas instituições foram consideradas responsáveis pela implementação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica (Prediger & Silva, R. A. N., 2014). Cezar e L. S. Ferreira (2016) e Prediger e R. A. N. Silva (2014) também refletem que os IFETs constituem-se em um espaço híbrido de educação. As falas a seguir ilustram essa perspectiva:

[...] atende todos os públicos possíveis que são inseridos aqui desde o Ensino Médio Integrado ao Técnico, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente, EJA, agora o novo projeto do governo MedioTec, o Ensino Superior, Licenciatura, Pós-Graduações, Bacharelados, cursos tecnológicos, então a educação profissional ela é um mosaico, eu enxergo ela como um mosaico e dentro desse mosaico ela se torna muito plural, muito rica, muito complexa [...] P3.

[...] tem acesso ao curso profissionalizante, ao curso técnico, ao superior. P5

A gente tem aqui todas as modalidades de ensino, ensino tecnológico [...] ensino médio integrado [...] ensino técnico [...] P6.

[...] na modalidade do Ensino Médio Integrado, Técnico Concomitante/Subsequente, no meu *Campus* a gente trabalha com essas formações técnicas. P7

Outra concepção de algumas participantes (P2, P3 e P8) foi a *Educação Profissional e Tecnológica como Direcionada a Classes Menos Favorecidas Socioeconomicamente*, fruto da constituição histórica dessa modalidade educacional que dividia Educação Profissional e Educação Superior, sendo que a primeira possuía um caráter assistencialista e era voltada para as classes menos favorecidas socioeconomicamente (Manfredi, 2002). Verificou-se, ainda, que P2 remeteu diretamente à dicotomia entre Educação Teórica/Intelectual e Educação Prática/Manual, como observado nas falas a seguir:

[...] eles colocavam muito essa questão dessa diferenciação, dessa dicotomia da educação brasileira que aconteceu desde o início da Educação, onde existia a escola pros ricos né, que era uma educação mais voltada para o lado intelectual, teórico; e a educação pros mais pobres né, que aí era uma educação mais voltada pra prática, e aí acaba que a Educação Profissional e Tecnológica é ainda voltada pra população mais pobre né [...] P2.

[...] ela veio com o objetivo de possibilitar às classes, principalmente às mais vulneráveis, a conseguir acesso aos outros níveis de ensino [...] P3.

Na realidade, assim, a Educação Profissional e Tecnológica foi uma conquista, um avanço, que a gente sabe que anteriormente a Educação Profissional estava voltada para as classes menos favorecidas, ela tinha essa proposta, esse objetivo, e com o surgimento das escolas técnicas, depois dos CEFETs e depois dos Institutos, a Educação Profissional e Tecnológica deu um salto né com o desenvolvimento de um Ensino Médio Integrado [...] P8.

Duas participantes (P1 e P6) remeteram à *Proximidade dos Institutos Federais, responsáveis pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica, à Realidade de uma Universidade*, o que pode estar relacionada tanto pelo foco na tríade ensino, pesquisa e extensão como pelos aspectos estruturais e de recursos que se assemelham a uma Universidade. Essa visão é consoante com a própria legislação de criação dos IFETs que equiparam essas instituições às Universidades Federais (Brasil, 2008). P6 comparou, inclusive, à sua trajetória formativa. As falas a seguir mostram essa concepção:

[...] realmente como se fosse uma educação a mais, um conhecimento a mais que eles podem tá tendo desde o Ensino Médio, uma forma de estar na escola também

diferente, porque o Ensino Médio regular focado só no vestibular não cobra tanto assim, por exemplo, aqui eles aprendem desde o Ensino Médio a fazer trabalhos de pesquisa, já trabalham com ensino, pesquisa e extensão, os Institutos Federais já trazem esse diferencial também, possibilita que ele vá pra Universidade mais amadurecido do que o aluno do ensino regular. P1.

[...] eu acho que é um diferencial, eu sempre digo isso pra eles “você vão sair daqui não como qualquer outro aluno de ensino médio...”, eu lembro bastante que eu fui uma aluna que só fiz o Ensino Médio, não fiz nenhum curso técnico, então isso é muito diferente, você chega numa universidade e é uma estrutura totalmente diferente e eles já estão sendo preparados meio que em uma estrutura parecida com o que eles vão encontrar na Universidade [...] P6.

Educação Profissional e Tecnológica e Democratização do Acesso à Educação foi uma concepção de duas participantes (P3 e P5) e pode ser expressa pelas falas a seguir:

A Educação Profissional e Tecnológica veio com a premissa de democratizar a educação, ela veio com o objetivo de possibilitar às classes, principalmente às mais vulneráveis, a conseguir acesso aos outros níveis de ensino [...] P3.

Eu acredito que com a expansão das Instituições de Ensino Tecnológico existe mais acessibilidade à educação. Eu acredito que os adolescentes, os jovens e até mesmo aquelas pessoas que ficaram afastadas muito tempo da escola estão tendo mais oportunidade de se inserir, tem acesso ao curso profissionalizante, ao curso técnico, eu acredito muito na questão da acessibilidade à educação. P5.

Essa concepção pode ser compreendida dentro da Lei de criação dos IFETs na medida em que uma das finalidades da nova configuração administrativa dessa instituição é articular a educação às demandas regionais (Brasil, 2008), o que favorece a democratização do acesso à educação. Além disso, pode estar relacionada à localização dos IFPIs no estado do Piauí, pois conforme a descrição da singularidade de cada Instituto (*ver* item 6.1), os *Campi* recebem alunos não somente da cidade em que o IFPI está localizado, mas também de diversas cidades circunvizinhas, inclusive de outros estados, como o *Campus* Corrente e o *Campus* Floriano, por exemplo. Além disso, a expansão e interiorização dos IFPIs pode ter reduzido o fluxo migratório das cidades que possuem essas instituições, pois ofertam educação pública em diversos níveis e modalidades de ensino. Essa compreensão é abordada nas discussões de Saviani e Duarte (2012), no entanto, esses autores consideram que o acesso ao conhecimento

ocorre de forma desigual e que o discurso de democratização de acesso ao conhecimento e/ou educação é contraditório, por si, com a sociedade capitalista e de classes existente.

Outra importante concepção revelada por duas participantes (P6 e P10) foi *Educação Profissional e Tecnológica e Busca pelo Ensino Médio e/ou Superior*, o que pode ser devido a uma mesma instituição fornecer diversos níveis ou modalidades de ensino, permitindo trajetórias formativas diversas em um mesmo espaço físico (Oliveira & Scott, 2015). As falas a seguir exemplificam essa ideia:

[...] ainda existe muito a presença da busca pela instituição pra fazer o Ensino Médio e não cursar o Ensino Técnico né, que acaba sendo um desafio pra equipe como um todo, porque esse aluno chega aqui cheio de expectativas de estudar no IFPI e não de fazer um curso técnico que é a principal proposta, e aí acaba tendo muitas dificuldades, alguns querem desistir [...] P6.

[...] eu falo muito da realidade com que eu trabalho, no meu *Campus* a Educação Profissional e Tecnológica não é o principal objetivo de pelo menos grande parte dos alunos, eles procuram o Instituto pelo Ensino Médio, pelo Ensino Superior, só que como é o Ensino Médio Integrado, por exemplo, eles terminam fazendo a parte da Educação Profissional e Tecnológica, o Ensino Médio Integrado, mas com o objetivo mesmo do Ensino Médio, que aqui na região o Instituto é considerado uma das melhores escolas, então eles vem de todas as regiões circunvizinhas em busca do Ensino Médio, é o nosso maior público, vem muito também pelo Ensino Superior, a outra parcela que vem só pelo Ensino Técnico, que são os alunos do Concomitante/Subsequente, é um pouco mais reduzida e é onde temos os maiores índices de evasão, então acho que isso também é um dado importante [...] P10.

Em sua fala, P10 refletiu sobre o relevante aspecto da evasão escolar, cujo dado não deve ser compreendido apenas em termos quantitativos, mas também qualitativos, pois como sugerido pela participante, a busca por uma formação que se distingue da proposta curricular do Instituto pode favorecer esse indicador de fracasso escolar.

Além das concepções reveladas anteriormente, a maioria das participantes explicitou a *Educação Profissional e Profissional como Relevante e/ou Transformadora de Vidas* (P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9 e P10). Concomitantemente, as psicólogas P2 e P10, embora tenham percebido a importância dessa modalidade educacional, também relacionaram a *Educação*

Profissional e Tecnológica e Aspectos que Precisam ser Revistos. P4 também compartilhou dessa concepção, como exemplificado nas falas a seguir:

[...] eu acho que o interessante seria que todo mundo tivesse um acesso às propedêuticas de qualidade também e não só ao Técnico, então eu meio que critico o ensino só técnico sem essa visão teórica, sem essa reflexão que as propedêuticas oferecem para o aluno. P2

[...] propõe ser um ensino integrado, mas é só uma sobreposição de disciplinas que talvez não funcione como deveria, eu acredito que ainda tenha que haver algumas mudanças né e principalmente essas mudanças visando também às modificações do mundo do trabalho para que a gente tenha de fato uma educação de qualidade, por enquanto ainda tem muita disparidade entre o que realmente se propõe e os efeitos que ela realmente traz para esse público, não sei se é tão eficiente quanto deveria. P4

[...] acho que a gente trabalha muito nessa questão do ideal, eu não sei se eu me arriscaria, porque estudei/pesquisei pouco sobre isso, mas não sei até que ponto os cursos que são ofertados são tão adequados pra nossa região, então acho que isso precisaria ser melhor visto e avaliado [...] eu acho que ainda tem muitas inadequações, eu acho que tem alguns vãos históricos que precisariam ser revistos pra que realmente atingisse os objetivos e funcionasse como deveria funcionar, até porque querendo ou não a gente tá falando de formação também dentro de uma população que ainda é carente nesse sentido, então acho que a gente não pode nunca negligenciar a importância disso, falando mais uma vez do *Campus* aqui, a gente tem histórias e histórias, os alunos voltam muito aqui e a gente vê o quanto o Instituto transformou vidas da região mesmo, não só daqui, mas de outras cidades circunvizinhas. P10

Dessa forma, essas participantes apresentaram uma visão crítica considerando os aspectos curriculares (P9 e P4) e regionais (P10) da cidade na qual o *Campus* em que atuam está localizado, revelando também uma percepção de educação que deve emancipar e transformar, em consonância com a proposta dos IFETs (Brasil, 2008; Oliveira & Escott, 2015) e com a contribuição da instituição educacional e do processo educativo para a constituição e formação da consciência do sujeito (Campos & Facci, 2017).

Por fim, P9 também relevou a concepção de *Educação Profissional e Tecnológica e Currículo Disfuncional*, com alguns professores possuindo uma visão simplista e que remetia às formulações científicas utilizadas como justificativas para o fracasso escolar através da atribuição de causas pessoais, raciais ou culturais, como as Teorias Raciais, a Psicologia

Diferencial e a Teoria da Carência Cultural, criticadas por Patto (2010). Essa concepção pode ser exemplificada pela fala a seguir:

Eu percebo como uma grande oportunidade, mas ainda há um grande desafio justamente pela adequação ao público ao qual se destina [...] o principal desafio acredito que é o próprio engessamento da educação, essa perspectiva da educação bancária que eu ainda vejo que é forte, quando a gente começa a dialogar com o público de professores sobre a necessidade de alterar a metodologia e aí a gente começa a trazer os autores que falam a respeito disso, o engajamento dos docentes é pouco porque eles não enxergam isso como prática importante, o currículo ele vem muito formal e não permite muitas alterações, e a gente tem uma dificuldade muito grande do aluno por conta disso, a principal dificuldade que eu percebo é a falta de abertura pra flexibilidade, o que termina trazendo prejuízo pra esses alunos que não conseguem aprender, e aí ele não se sente parte daquele ambiente. P9

Considera-se pertinente o aspecto refletido e questionado de uma educação bancária, inflexível e com alto nível de exigência escolar, desconsiderando ritmos, estilos de aprendizagem e a contextualização do conhecimento. Dessa forma, P9 revelou um ponto de criticidade importante em sua prática profissional ao sugerir a necessidade de flexibilidade nos currículos e nos métodos de ensino adotados.

Tabela 07

Combinação de concepção de Educação Profissional e Tecnológica.

Concepção de Educação Profissional e Tecnológica	Participantes
Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho; Proximidade dos Institutos Federais, responsáveis pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica, à Realidade de uma Universidade; Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas.	P1
Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica e Formação Integral e Crítica; Educação Profissional e Tecnológica e Classes Menos Favorecidas Socioeconomicamente; Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas; Educação Profissional e Tecnológica e Aspectos que Precisam ser Revistos.	P2
Educação Profissional e Tecnológica e Classes Menos Favorecidas Socioeconomicamente; Educação Profissional e Tecnológica e Diversas Modalidades Educacionais; Educação Profissional e Tecnológica e Democratização do Acesso a Educação; Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas.	P3
Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica e Aspectos que Precisam ser Revistos.	P4

Educação Profissional e Tecnológica e Diversas Modalidades Educacionais; Educação Profissional e Tecnológica e Democratização do Acesso à Educação; Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas.	P5
Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica e Diversas Modalidades; Proximidade dos Institutos Federais, responsáveis pela Educação Profissional e Tecnológica, à Realidade de uma Universidade; Educação Profissional e Tecnológica e Busca pelo Ensino Médio e/ou Superior; Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas.	P6
Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica e Diversas Modalidades.	P7
Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica e Formação Integral e Crítica; Educação Profissional e Tecnológica e Classes Menos Favorecidas Socioeconomicamente; Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas.	P8
Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas; Educação Profissional e Tecnológica e Currículo Disfuncional.	P9
Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho; Educação Profissional e Busca pelo Ensino Médio e/ou Superior; Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas; Educação Profissional e Tecnológica e Aspectos que Precisam ser Revistos.	P10

Em síntese, as participantes revelaram dez concepções de Educação Profissional e Tecnológica: Educação Profissional e Tecnológica e Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica e Formação Integral e Crítica; Educação Profissional e Tecnológica e Diversas Modalidades Educacionais; Educação Profissional e Tecnológica e Classes Menos Favorecidas Socioeconomicamente; Proximidade dos Institutos Federais, responsáveis pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica, à Realidade de uma Universidade; Educação Profissional e Tecnológica e Democratização do Acesso à Educação; Educação Profissional e Tecnológica e Busca pelo Ensino Médio e/ou Superior; Educação Profissional e Tecnológica como Relevante e/ou Transformadora de Vidas; Educação Profissional e Tecnológica e Aspectos que Precisam ser Revistos; e Educação Profissional e Tecnológica e Currículo Disfuncional. Todavia, conforme mostrado na Tabela 07, todas as participantes revelaram uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que abrangeu uma combinação de concepções.

6.2 Eixo de Análise 04: Psicologia Escolar e Educacional: Concepções de Psicólogos Atuantes Nessa Área Junto aos IFPIs.

Esse eixo de análise discute as concepções teóricas de Psicologia Escolar e Educacional reveladas pelas participantes da pesquisa atuantes nessa área junto aos IFPIs e subdivide-se em: Concepções teóricas de Psicologia Escolar e Educacional; Percepção de Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e nos IFPIs; e Pressupostos Teóricos Adotados.

6.2.1 Concepções teóricas de Psicologia Escolar e Educacional

A maioria das participantes da pesquisa revelou uma concepção de *Psicologia Escolar e Educacional enquanto Área da Psicologia* (P1, P3, P4, P7, P9 e P10) e de *Psicologia Escolar e Educacional e Diversos Atores Escolares* (P1, P3, P8, P9 e P10). Essas duas concepções se relacionam tanto às delimitações presentes nos documentos norteadores da profissão como às principais pesquisas e discussões da referida área, que enfatizam a Psicologia Escolar e Educacional enquanto campo teórico e prático da ciência psicológica que deve ser destinada a toda a comunidade escolar para garantir uma atuação mais efetiva (Cassins et al., 2007; CFP, 1992, 2007, 2013a; Dias, A. C. G., Patias & Abaid, 2013; Tanamachi & Meira, 2003).

Além disso, outra concepção revelada por metade das participantes (P1, P6, P7, P8 e P10) foi *Psicologia Escolar e Educacional Relacionada aos Fenômenos Escolares e/ou Processo de Ensino e Aprendizagem*, como exemplificada nas falas a seguir:

Área da Psicologia que se preocupa com as questões escolares, com o processo de ensino e aprendizagem. P1
 [...] às vezes é preciso realmente colocar o pé na parede e dizer: não, o meu trabalho é escolar, eu estou aqui pra facilitar e contribuir com esse processo de ensino e aprendizagem. P6

[...] é a área da Psicologia que focaliza em melhorar, auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, e prover medidas pra que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra da forma mais satisfatória e tranquila possível. P7

Pra mim a Psicologia tem dentro do contexto educacional uma proposta de compreender as questões que estão subjetivas ao processo de ensino e aprendizagem, ela tá lá pra facilitar todo esse processo. P8

[...] eu trabalho sempre no viés das escolhas saudáveis que possam viabilizar o processo de ensino e aprendizagem de maneira satisfatória e quando eu falo satisfatória eu não falo só de notas boas, eu falo de boas vivências, de vivências saudáveis no ambiente escolar, de construção mesmo de um clima legal, de um clima educacional legal, eu acho que a gente tem um papel muito importante nisso. P10

Essa visão de uma prática direcionada à resolução de problemas relacionados à aprendizagem dos alunos é uma forma de atuação denominada tradicional, que também possui como marca a sua consolidação histórica no campo da Psicologia Escolar e Educacional. No entanto, não deve ser considerada como menos importante que uma forma de atuação emergente, pois também fornece contribuições relevantes para o processo educativo ao propiciar um processo de ensino e aprendizagem satisfatório que, por exemplo, não foca somente em aspectos quantitativos, mas também qualitativos, como as boas vivências explicitadas por P10 (Martínez, 2009).

Além disso, o processo de ensino e aprendizagem pode ser considerado como o principal processo que acontece no espaço escolar, pois as instituições educacionais são os espaços responsáveis pela socialização do conhecimento acumulado pela humanidade (Campos & Facci, 2017) e que, assim, propicia desenvolvimento, em consonância com a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural que propõe que a aprendizagem precede o desenvolvimento (Barroco & Souza, M. P. R., 2012; Vigotsky, 2007).

Psicologia Escolar e Educacional e Desenvolvimento Humano em uma Concepção Global de Homem foi outra concepção revelada por metade das participantes (P1, P5, P6, P7 e P9):

[...] se preocupa como aspectos afetivos, emocionais, comportamentais e cognitivos podem afetar o exercício educacional. P1

Psicologia Escolar no meu ponto de vista é muito abrangente no sentido de que, apesar de ser no contexto escolar, a gente vai lidando com o sujeito em todos os seus aspectos como ser humano, em todas suas relações sociais seja com a escola ou com um familiar que influenciam muito no processo, então é um trabalho muito dinâmico onde a gente precisa o tempo todo estar atenta a todos os aspectos [...]. P5

[...] a formação escolar hoje não é só aquela formação de conteúdo e aí que entra a grande chave do nosso trabalho, que seria justamente trabalhar essas outras habilidades [...] de trazer os outros aspectos, emocionais, habilidades sociais e de trabalhar isso dentro do espaço da escola e contribuir com uma formação integral do sujeito. P6

[...] de uma forma que além de uma formação profissional também tenha uma formação cidadã, eu vejo nesse sentido. P7

Eu entendo a área da Psicologia Escolar como tentando promover o diálogo com os diversos atores dessa escola, ao melhor desenvolvimento das pessoas que estão lá, ao desenvolvimento integral [...] P9.

As falas anteriores indicaram uma concepção qualitativa de desenvolvimento humano, por revelarem uma concepção global de ser humano que propicia uma formação integral ou cidadã, importante no ambiente educacional. Essa concepção é relevante na medida em que, por conceber o homem como um todo e não se centrar apenas nos aspectos cognitivos, permite posturas ativas e criativas que contemplam diversos aspectos do ser humano, base para o desenvolvimento de formas de atuação emergentes pelo psicólogo escolar e educacional (Martínez, 2009).

Outra concepção revelada por três participantes da pesquisa foi *Psicologia Escolar e Educacional e Distanciamento da Perspectiva Clínica de Atuação Profissional* (P6, P8 e P10), indicando por parte das psicólogas escolares e educacionais uma reflexão crítica sobre a perspectiva clínica que historicamente esteve presente no ambiente escolar, quando a Psicologia Escolar e Educacional se firmou direcionando olhares reducionistas aos fenômenos escolares. Concomitantemente, também revelou uma postura profissional ativa e comprometida, consoante com a perspectiva de atuação profissional proposta por Patto (Barbosa, 2011, 2012; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015). Essa visão pode ser exemplificada nas falas a seguir:

[...] eu acho que até pela imaginação das pessoas, pelo conhecimento de mundo ser grande, vasto, a gente chega e tem lugar que quer que a gente faça clínica e não o trabalho de psicóloga escolar, às vezes exigem algumas atividades que fogem um pouco do que seria o trabalho do profissional da área escolar e na verdade tem muita coisa pra ser feita [...] às vezes é preciso realmente colocar o pé na parede e dizer: não, o meu trabalho é escolar [...] P6.

[...] durante algum tempo ela teve um viés meio clínico, mas eu acho que hoje já tem uma percepção diferente de atuação, já estamos conseguindo ter contornos mais objetivos, mais diretos, em que a gente tá saindo um pouco mais do viés clínico e trabalhando mesmo numa perspectiva educacional, em parceria [...] P8.

[...] eu sinto esse reconhecimento da Psicologia Escolar e Educacional como um apoio, um suporte aos processos educativos não só nessa questão de tá diagnosticando alguma coisa, de tá apontando para onde ir, por onde ir, eu tento não me colocar nesse papel, porque às vezes eu não sei mesmo para onde ir, eu fico tentando não me colocar nesse papel de guru, as vezes eu não tenho mesmo as respostas, mas assim de pensar junto mesmo, de tentar colocar o olhar da Psicologia Escolar e Educacional em tudo que é feito na escola, em tudo que é produzido na escola [...] P10.

As falas anteriores manifestaram uma ideia de mudança da compreensão das psicólogas escolares e educacionais sobre o papel do psicólogo em uma instituição com fins educacionais, considerando pertinente a adoção de uma perspectiva de atuação educacional em contraponto a uma perspectiva de atuação clínica que preconiza a avaliação e o diagnóstico, o que manifesta uma ideia de movimento e de processo na prática profissional. Essa concepção remeteu, ainda, à noção de que o psicólogo não deve ser visto como o profissional que resolve todos os problemas, ou seja, não deve ser visto como consultor especialista que possui todas as respostas, mas como profissional que também faz parte deste espaço escolar e do que é produzido nele (Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Patto, 2010).

Psicologia Escolar e Educacional e Saúde Mental foi outra concepção revelada nas verbalizações de algumas participantes (P2, P5 e P10):

Eu vejo muito como um espaço de cuidado à saúde mental dos indivíduos que estão inseridos no contexto escolar. Resumindo é basicamente isso. P2.

[...] então assim eu acredito que a gente pode trabalhar muito na questão da prevenção, de realmente tentar sensibilizar um olhar mais positivo em relação à saúde mental. P5

[...] eu vejo a Psicologia Escolar e Educacional como uma possibilidade que nós temos enquanto profissionais de atingir esse público que é tão diverso em busca da saúde, de uma saúde que vá também facilitar o processo de ensino e aprendizagem. P1.

Essa perspectiva trazida pelas participantes trouxe à tona uma discussão sobre a promoção de saúde também no ambiente educacional. Nesse caso, a concepção de saúde deve ser mais abrangente, superando a simplista noção de ausência de doença e atingindo os variados aspectos da vida humana, inclusive a educação. Dessa forma, a escola possui um papel na promoção de saúde dos indivíduos que a compõem, de modo a oportunizar ações que focalizem a saúde, quando almeja a promoção, e não mais a doença, quando almeja a prevenção (Contini, 2000).

Com base nessa discussão, o dado que revela que a maioria das participantes da pesquisa estava lotada profissionalmente no Setor de Saúde do *Campus* do IFPI em que atua (*ver* item 6.2.3) é contraditório por ser uma instituição educacional e, paradoxalmente, pode ser visto como um potente espaço de aproximação aos demais membros da equipe interdisciplinar para a promoção de saúde se o conceito de saúde adotado por esses profissionais for amplo, ou pode ser visto como um potente espaço de exclusão se o conceito de saúde adotado for reducionista.

Uma das psicólogas escolares e educacionais revelou a concepção de *Psicologia Escolar e Educacional e Possibilidade de Mudanças no Homem e na Sociedade* (P3):

[...] eu vejo principalmente como uma área que possibilita toda a comunidade acadêmica a conseguir uma sociedade mais justa e mais igualitária através do acesso à educação. E através da nossa atuação, promover essa questão da dignidade humana, de uma sociedade mais igualitária, da gente conseguir mudar essa realidade social, entender o que a gente tá vivendo agora não somente no país, mas no mundo, porque a gente tá globalizado, mas tá cada dia mais separado, então eu vejo a Psicologia Escolar e Educacional acima de tudo como uma possibilidade de tornar o ser humano melhor, eu sou meio idealista, mas como diz Paulo Freire, uma otimista crítica (risos). P3

Essa concepção enfatizou a relevância atribuída por P3 à atuação do psicólogo no contexto educacional, baseada em um compromisso social com a profissão e com a sociedade, através de práticas emancipatórias que promovam o desenvolvimento integral do indivíduo e

que propiciem mudanças nas condições de vida da população, pois qualquer intervenção, mesmo a nível individual, deve possuir como foco o social (Bock, 1999; Martínez, 2009; Vigotsky, 2007).

Psicologia Escolar e Educacional e Dificuldade de Delimitação da Atuação frente à Interferência de Profissionais de Outras Áreas foi uma concepção revelada por uma das participantes da pesquisa (P4), conforme a fala a seguir:

[...] algo que chama muita atenção da gente é que entre os campos de atuação talvez seja esse o que tenha mais ruído, o que tenha mais interferência, porque a gente tá lidando com profissionais que tem atribuições muito semelhantes às nossas, então fica muito difícil pra gente delimitar de fato o que é da ossada do psicólogo e o que é dos outros profissionais, a gente tá o tempo todo sofrendo essas interferências que nem sempre são bem-vindas [...] P4.

Essa concepção indicou que possuir diversos membros compondo a equipe escolar pode refletir nas interferências de uma profissão em outra, dificultando a delimitação da atuação profissional, sugerindo que essas atuações podem até se confundirem.

Tabela 08

Combinação de concepção de Psicologia Escolar e Educacional.

Concepção de Psicologia Escolar e Educacional	Participantes
Psicologia Escolar e Educacional enquanto Área da Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional e Diversos Atores Escolares; Psicologia Escolar e Educacional relacionada aos Fenômenos Escolares e/ou Processo de Ensino e Aprendizagem; Psicologia Escolar e Educacional e Desenvolvimento Humano em uma Concepção Global de Homem; Psicologia Escolar e Educacional e Saúde Mental.	P1
Psicologia Escolar e Educacional e Saúde Mental.	P2
Psicologia Escolar e Educacional enquanto Área da Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional e Diversos atores escolares; Psicologia Escolar e Educacional e Possibilidade de Mudanças no Homem e na Sociedade.	P3
Psicologia Escolar e Educacional enquanto Área da Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional e Dificuldade de Delimitação frente à Interferência de Profissionais de Outras Áreas.	P4
Psicologia Escolar e Educacional e Desenvolvimento Humano em uma Concepção Global de Homem; Psicologia Escolar e Educacional e Saúde Mental.	P5
Psicologia Escolar e Educacional relacionada aos Fenômenos Escolares e/ou	P6

Processo de Ensino e Aprendizagem; Psicologia Escolar e Educacional e Desenvolvimento Humano em uma Concepção Global de Homem; Psicologia Escolar e Educacional e Distanciamento da Perspectiva Clínica de Atuação Profissional.	
Psicologia Escolar e Educacional enquanto Área da Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional relacionada aos Fenômenos Escolares e/ou Processo de Ensino e Aprendizagem; Psicologia Escolar e Educacional e Desenvolvimento Humano em uma Concepção Global de Homem.	P7
Psicologia Escolar e Educacional e Diversos Atores Escolares; Psicologia Escolar e Educacional relacionada aos Fenômenos Escolares e/ou Processo de Ensino e Aprendizagem; Psicologia Escolar e Educacional e Distanciamento da Perspectiva Clínica de Atuação Profissional.	P8
Psicologia Escolar e Educacional enquanto Área da Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional e Diversos Atores Escolares; Psicologia Escolar e Educacional e Desenvolvimento Humano em uma Concepção Global de Homem.	P9
Psicologia Escolar e Educacional enquanto Área da Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional e Diversos atores escolares; Psicologia Escolar e Educacional relacionada aos Fenômenos Escolares e/ou Processos de Ensino e Aprendizagem; Psicologia Escolar e Educacional e Distanciamento da Perspectiva Clínica de Atuação Profissional; Psicologia Escolar e Educacional e Saúde Mental.	P10

Em síntese, as participantes revelaram sete concepções de Psicologia Escolar e Educacional: Psicologia Escolar e Educacional enquanto Área da Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional e Diversos Atores Escolares; Psicologia Escolar e Educacional relacionada aos Fenômenos Escolares e/ou Processos de Ensino e Aprendizagem; Psicologia Escolar e Educacional e Desenvolvimento Humano em uma Concepção Global de Homem; Psicologia Escolar e Educacional e Distanciamento da Perspectiva Clínica de Atuação Profissional; Psicologia Escolar e Educacional e Saúde Mental; Psicologia Escolar e Educacional de Possibilidade de Mudanças no Homem e na Sociedade; Psicologia Escolar e Educacional e Dificuldade de Delimitação frente à Interferência de Profissionais de Outras Áreas. Todas as participantes, exceto P2, revelaram uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que abrangeu uma combinação de concepções, conforme Tabela 08, apresentada anteriormente.

6.2.2 Concepções de Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e nos IFPIs

As participantes da pesquisa também discorreram, de maneira mais específica, sobre as suas percepções de Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e nos IFPIs, articulando, assim, essa área da Psicologia com o *locus* de suas práticas profissionais. *Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional* foi uma concepção revelada pela maioria das participantes (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P9 e P10), como pode ser vista a seguir:

[...] eu vejo como um caminho sendo aberto a facção, porque por mais que eu já esteja aqui há quase dez anos, ainda tem muita discussão introdutória sobre essa questão se é clínica, se é escolar [...] eu acho que tá tendo um diálogo no sentido de uniformizar esse entendimento de ser Psicologia Escolar mesmo né, no princípio como eram poucos profissionais começou com concurso um, dois *Campi* que tinha psicólogo né, mas agora praticamente todos têm e aí a gente vem, estimula e fomenta os encontros, tem grupos de discussão e aí tem um diálogo no sentido de uniformizar o entendimento escolar mesmo né, então acho que são poucos ainda que fazem essa parte clínica, mas é esse entendimento de focar na Psicologia Escolar. P1.

[...] eu vim de algumas realidades que eu tive a oportunidade de perceber a diversidade que as nossas atuações profissionais como psicóloga escolar tem dentro dos Institutos Federais, outras realidades totalmente diferentes, tanto na identidade do psicólogo como na atuação [...] eu percebo que a identidade ainda é muito fragmentada também por conta da descrição de cargos, a gente não tem uma descrição de cargos unificada, tem alguns profissionais que fazem escolar, outros tentam levar também pra organizacional, eu percebo que ainda tá muito carente de uma unicidade, não é nem unicidade, porque não dá pra ter unicidade numa pluralidade dessas, mas que diga: “olha, é isso”. Apesar de entrarmos com a expectativa de ser psicólogo escolar e educacional, desde a hora que a gente vê o edital já percebemos que nem eles sabem o que a gente vai fazer lá, então falta essa diretriz, digamos assim, o código de vaga seria para psicólogo escolar, o código de vaga seria para psicólogo organizacional, e aí a gente fazia nossas atribuições de acordo com o que preconiza, entendeu?! P3

[...] a gente tem uma luta muito grande pra alinhar as nossas práticas em Psicologia Escolar [...] a gente tá o tempo todo no meio do furacão tentando se firmar. P4

Eu percebo que ainda é uma área, vamos dizer assim, com pouca definição [...] eu acho que ainda não são muito definidas as nossas atribuições, é uma queixa que eu vivencio aqui no Instituto, é uma queixa que a gente tem muito presente, na questão da dificuldade da gente definir as nossas atribuições, que pela descrição do nosso cargo é um psicólogo generalista né, um faz tudo na verdade, o que na nossa prática não cabe, a gente vê que na nossa realidade não tem como alcançar todas aquelas áreas que são colocadas, então eu acho que definir essas atribuições seria a principal questão nesse momento, da gente entender qual o nosso papel aqui dentro. P5

Eu percebo que a gente ainda tá tendo que construir a identidade do psicólogo na educação, nos IFPIs, eu nem vou dizer na Educação Tecnológica porque aqui é tudo

[...] e a gente tá tentando consolidar essa identidade do psicólogo escolar dentro do IFPI pra que a gente possa realmente fazer um trabalho mais direcionado à área escolar né, eu acho que dentro do IFPI a Psicologia Escolar tá tentando se consolidar, tentando criar uma identidade de trabalho: “não é isso que o psicólogo faz, eu posso chamar ele nessas e nessas situações”, porque muitas vezes realmente as pessoas acabam confundindo. P6

[...] acho que foi em 2011, quando a gente já era um grupinho considerável, a gente se reuniu e a gente traçou como estratégia seguir a Psicologia Escolar porque a gente tá dentro de uma escola e é o foco que a gente vai trabalhar, porque pela nossa descrição de cargos, não sei se você já chegou a ler a descrição de cargos, mas você tem que fazer milhões de coisas e não tem condições, não tem condições. P7

Olha, eu percebo que ela tem uma grande visibilidade em alguns *Campi*, não em todos. Nesses *Campi* que ela tem visibilidade, eu percebo realmente que ela consegue ser bem efetiva [...] o nosso grupo de psicólogo tenta focar nisso, na Psicologia Escolar. P9.

[...] focamos no alinhamento das ações em Psicologia Escolar [...] muitos Institutos em que a Psicologia está à frente da gente, de atuações amplas, bem fundamentadas, embasadas em pesquisas, os projetos são muito legais, não que a gente esteja atrás, acho que não, já temos conseguido construir muita coisa, mas a gente viu o quanto ainda precisava fundamentar um pouco mais [...] P10.

As falas das participantes exemplificadas anteriormente remeteram à indefinição da identidade do psicólogo (P1, P3, P5 e P6), principalmente devido à falta de clareza sobre qual área seguir em uma instituição educativa bastante diversa, além da ausência de delimitação na descrição de cargos; a diferenças na identidade conforme os variados contextos, ou seja, os variados *Campi* dos Institutos Federais (P3, P9 e P10); ao desbravamento (P1 e P4) e ao caminho original, potente e de luta traçado através da tentativa de consolidação da identidade profissional do psicólogo dos IFPIs como psicólogo escolar e educacional (P1, P4, P6, P7, P9 e P10). É nesse sentido que psicólogos do IFBA refletem que “esse profissional que se requer tantas habilidades ao mesmo tempo pode, em um primeiro momento, encontrar-se desconexo com a sua identidade profissional diante de tantas atribuições a serem desempenhadas” (Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G., 2018, p. 31).

A identidade traz a noção de movimento, transformação e mudança, inclusive quando se refere, especificamente, à identidade profissional do psicólogo (Ciampa, 1999; Krawulski, 2004; Mazer & Melo-Silva, 2010), formada pela combinação de diversos elementos: aspectos

pessoais, como história de vida; formação profissional; atuação profissional e normatização de conduta na profissão (Krawulski, 2004; Mazer & Melo-Silva, 2010). Além disso, esse processo de criação e construção da atuação do psicólogo nos IFETs também foi vista em outras pesquisas que tiveram como cenário os Institutos Federais (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010).

Outra concepção revelada por algumas participantes foi *Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Expectativas de Atuação* (P1, P3, P6 e P8), como expressa nas falas a seguir:

[...] tem uma expectativa de que a gente faça atendimento clínico mesmo, terapia [...] é uma demanda grande não só na escolar, mas organizacional, clínica, é uma demanda em todos os aspectos e só a escolar já é grande né [...]. P1

[...] cada gestor quer direcionar o trabalho pra uma determinada demanda e aí a gente sabe que às vezes não é possível, por exemplo, ter um consultório clínico dentro da escola não é possível, dar conta de organizacional e de escolar ao mesmo tempo a gente sabe que é impossível, mas tem gestores que cobram, e diariamente eu vejo no grupo nacional [...] P3.

[...] às vezes realmente eles esperam uma atuação generalista, que a gente faça todas as áreas, uma pessoa só e a verdade é que tem muita coisa pra ser feita. P6

Eu acho que a gente ainda tem muitos desafios, ainda esperam da gente esse papel clínico, mas a gente tem conseguido [...] a gente tá conseguindo se colocar em outros contextos pra sair desse viés eminentemente clínico que muitas vezes a gestão e a própria instituição acaba colocando o psicólogo. Hoje, nos Institutos Federais, independente da quantidade de alunos, muitas vezes só tem um psicólogo, porque eles ainda acreditam que o papel do psicólogo é mais clínico, que o atendimento é o principal, e não é. P8

As falas anteriores sugerem uma expectativa de atendimento clínico por parte da gestão e/ou do público-alvo da atuação do psicólogo (P1, P3, P8) e/ou de uma atuação generalista que contemple mais de uma área da Psicologia (P1, P3, P6). Esses dados foram semelhantes aos encontrados em pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs, cujos resultados indicaram uma expectativa de atuação individualizada e direcionada principalmente ao aluno, em uma compreensão relacionada ao modelo clínico

(Antunes, A. A., 2017; Feitosa, 2017, Ferro, 2017; Prediger, 2010; Prediger & Silva, R. A. N., 2014; Sommer, L. C. O. & Bordas, 2018).

Essa perspectiva de atuação profissional também possui relação com a discussão sobre identidade profissional (Ciampa, 1999; Krawulski, 2004; Mazer & Melo-Silva, 2010) e com a ideia de que os psicólogos explicam e resolvem todos os problemas, derivada de um desconhecimento sobre a atuação do psicólogo e da noção clínica atribuída ao psicólogo, oriunda da constituição histórica da Psicologia, em geral, e da Psicologia Escolar e Educacional, em particular (Barbosa, 2011, 2012; Dias, A. C. G., Patias & Abaid, 2013; Krawulski, 2004; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015; Pasqualini, Souza, M. P. R. & Lima, 2013).

Algumas psicólogas escolares e educacionais participantes da pesquisa apontaram a *Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e sua Importância para a Educação Pública* (P1, P2 e P10).

Primeiro que é um diferencial né, não só a Psicologia, mas toda a equipe multiprofissional que os Institutos Federais oferecem né, essa questão do psicólogo escolar é uma demanda que todas as escolas, inclusive de ensino médio regular, deveriam ter. P1

Eu acho um grande ganho né, principalmente em termos de educação pública, onde a maioria das escolas não conta com psicólogo né, só as escolas particulares, e aí a inserção da Psicologia nesse espaço da educação pública é um diferencial muito grande [...] P2.

[...] um campo de atuação muito importante para o psicólogo, inclusive na história da Psicologia Escolar e Educacional porque querendo ou não quais são as outras escolas a nível público que a gente conhece que têm psicólogos?! Então nesse sentido eu acho que tem um papel extremamente importante de luta, de busca e de reconhecimento inclusive pela classe, pela área de atuação [...] acho que os Institutos Federais têm um papel importante na construção do papel do psicólogo escolar e educacional por já ser, pelo menos até onde eu conheço, a instituição que há mais tempo tem profissional concursado, que demora mais tempo justamente por ser concursado e que tem um papel extremamente importante nessa construção da profissão em si, do fortalecimento da área de atuação. P10

Essa concepção remeteu à presença de psicólogos escolares e educacionais nos IFETs como uma conquista para a educação pública, considerando todas as contribuições que esses profissionais podem fornecer para o processo educacional, superando inclusive uma noção excludente presente na realidade piauiense em que, em sua maioria, são escolas privadas e/ou filantrópicas que contam com o psicólogo em seu dia-a-dia. No Piauí, os psicólogos na rede pública de ensino estão presentes, ainda em quantidade reduzida, em Gerências Regionais de Educação. Entretanto, isto se deve também à ausência de aprovação e/ou sanção de legislações que garantam a presença desses profissionais compondo a equipe de escolas públicas no país, como o Projeto de Lei 3688/2000 (Petroni & Souza, V. L. T., 2017).

Duas participantes da pesquisa revelaram a concepção de *Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Modalidades e Públicos Diversos* (P1 e P5), característico da realidade dos IFETs enquanto “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (Brasil, 2008), ofertando diversos níveis e/ou modalidades de ensino e contemplando diversos públicos, desde adolescentes até adultos e idosos, o que pode refletir em alta demanda para apenas um profissional, como indicado por P1. Essa visão pode ser vista nas falas a seguir:

[...] então é uma demanda grande pra um profissional só e são três turnos, e são variados públicos né, de adolescentes até adultos, até EJA [...] P1.

[...] a gente trabalha com um público que é imenso, desde adolescente, até adulto, e às vezes idosos que voltam pra fazer um curso técnico, por exemplo. Então, assim, a gente tem um amplo público né, um público diversificado. P5

Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Novas Posturas Profissionais foi outra concepção de duas psicólogas escolares e educacionais (P3 e P8), como expressa a seguir:

[...] uma proposta de fazer uma Psicologia Escolar mais crítica, em conjunto com a comunidade acadêmica, partindo de temas geradores, de diagnóstico educacional, aí a gente tá conseguindo construir algo mais voltado mesmo pra área da Educação [...] P3.

[...] a gente tá conseguindo assumir outras posturas, como fazendo parte das políticas de Assistência Estudantil, fazendo parte das políticas de evasão escolar, trabalhando fora desse trabalho eminentemente de atendimento, de orientação, a gente já tá conseguindo trabalhar em outros contextos dentro da política de educação dos Institutos, que eu acho que é o mais importante [...] você tem que tá inserido em outros contextos pra desenvolver um trabalho mais efetivo. P8

Essa concepção revelou indícios de mudanças e transformações nas práticas profissionais, sugerindo uma perspectiva crítica de atuação, com ações que contemplam toda a comunidade acadêmica (Cassins et al., 2007; CFP, 1992, 2007, 2013a) e envolvem também políticas públicas, relevante forma de atuação emergente do psicólogo (Martínez, 2007).

Tabela 09

Combinação de concepção de Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e nos IFPIs.

<u>Concepção de Psicologia Escolar e Educacional</u>	<u>Participantes</u>
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Expectativa de Atuação; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e sua Importância para a Educação Pública; Psicologia Escolar e Educacional e Modalidades e Públicos Diversos.	P1
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e sua Importância para a Educação Pública.	P2
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Expectativa de Atuação; Psicologia Escolar e Educacional e Novas Posturas Profissionais.	P3
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional.	P4
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Modalidades e Públicos Diversos.	P5
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Expectativa de Atuação.	P6
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional.	P7
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Expectativa de Atuação; Psicologia Escolar e Educacional e Novas Posturas Profissionais.	P8
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional.	P9
Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional; Psicologia Escolar e Educacional e sua Importância para a Educação Pública.	P10

Em suma, as participantes revelaram cinco concepções de Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e nos IFPIs: Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Identidade Profissional; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Expectativa de Atuação;

Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e sua Importância para a Educação Pública; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Modalidades e Públicos Diversos; Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e Novas Posturas Profissionais. A maioria das participantes, representadas por P1, P3, P5, P6, P8 e P10, revelou uma concepção de Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e nos IFPIs que contemplou uma combinação de concepções, conforme Tabela 09, apresentada anteriormente.

6.2.3 Pressupostos Teóricos Adotados

Como pressupostos teóricos para fundamentação da atuação profissional, as psicólogas escolares e educacionais participantes da pesquisa citaram autores direcionados à área da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil e no Piauí, como Ana Bock, Beatriz de Souza Paula, Claisy Marinho-Araújo, Fauston Negreiros, Maria Helena Patto, Marilene Proença, Milka Meireles, Raquel Guzzo (P1, P2, P5, P7, P8 e P10); das Teorias Comportamentais, como Terapia Cognitivo-Comportamental e Análise do Comportamento (P4, P6, P7, P8, P9 e P10); do Desenvolvimento Humano, como César Cool, Luria, Vigotsky, Wallon (P2, P3, P5, P9 e P10); das Teorias Humanistas como Gestalt e Abordagem Centrada na Pessoa (P1, P2, P5 e P10); da Psicologia Histórico-Cultural (P3, P4, P5 e P8); da Psicopedagogia, como Ruth Scheefer, Sonia Vaz (P1, P8 e P9); e da Educação, como Paulo Freire, Demerval Saviani, Emilia Ferreiro, Celso Antunes (P3 e P8).

Em suma, todas as participantes, exceto P6, revelaram uma fundamentação teórica em diversas áreas do conhecimento, como expressa na Tabela 10 a seguir:

Tabela 10

Combinação de pressupostos teóricos adotados pelas psicólogas escolares e educacionais.

Concepção de Psicologia Escolar e Educacional	Participantes
Psicologia Escolar e Educacional; Teorias Humanistas; Psicopedagogia.	P1
Psicologia Escolar e Educacional; Teorias Humanistas.	P2
Desenvolvimento Humano; Psicologia Histórico-Cultural; Educação.	P3
Teorias Comportamentais; Psicologia Histórico-Cultural.	P4
Psicologia Escolar e Educacional; Desenvolvimento Humano; Teorias Humanistas; Psicologia Histórico-Cultural.	P5
Teorias Comportamentais.	P6
Psicologia Escolar e Educacional; Teorias Comportamentais.	P7
Psicologia Escolar e Educacional; Teorias Comportamentais; Psicologia Histórico-Cultural; Psicopedagogia; Educação.	P8
Desenvolvimento Humano; Teorias Comportamentais; Psicopedagogia.	P9
Psicologia Escolar e Educacional; Desenvolvimento Humano; Teorias Comportamentais; Teorias Humanistas.	P10

Esses resultados se coadunam aos encontrados em pesquisa que objetivou analisar as concepções e práticas de psicólogos que atuavam na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo frente às queixas escolares e que os participantes indicaram tanto autores ligados à Educação e à Psicologia Escolar e Educacional como à área clínica como referências da atuação profissional (Yamamoto et al., 2013).

Além disso, a Tabela 10 permitiu verificar que, muitas vezes, os pressupostos teóricos adotados por uma mesma psicóloga escolar e educacional possuíam concepção de homem e de sociedade opostas. No entanto, isto pode decorrer de um movimento de mudança de perspectiva teórica (P3), da necessidade de uma demanda (P8) ou de outro fator não revelado nesta pesquisa, como visto a seguir:

Eu estou num momento de ruptura epistemológica. Eu trabalhava até uns quatro anos atrás muito com os pressupostos da Análise do Comportamento, eu ainda não me divorciei completamente da Análise do Comportamento, mas no momento eu estou trabalhando muito com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. P3
[...] eu trabalho com a Psicologia sócio-histórica, mas eu não utilizo só autores dessa área, eu utilizo também autores de outras áreas também, porque o trabalho é muito plural, se você vai trabalhar com os alunos prevenção ao suicídio você já tem que trabalhar com outros autores, eu gosto muito de trabalhar com habilidades sociais, então eu utilizo muito a Zilda, Almir Del Prette, porque eu gosto de trabalhar com habilidades sociais, então dependendo da questão que eu tô trabalhando eu vou buscando outras fontes. P8

Consoante a essa noção, a história da Psicologia como ciência e profissão não foi estática, sendo marcada por movimentos e transformações de conhecimentos e de atuações. Nessa perspectiva, no exercício da profissão e no espaço de atuação dos IFPIs, as participantes podem se redefinir profissionalmente, uma vez que a identidade profissional é metamórfica e abrange aspectos pessoais, formativos, profissionais e de normatização da profissão (Bock, 2009; Krawulski, 2004).

6.3 Eixo de Análise 05: Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica nos IFPIs: práticas, desafios e perspectivas.

Este eixo de análise discute as práticas, desafios e perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional na Educação Profissional e Tecnológica nos IFPIs revelada pelas participantes da pesquisa e subdivide-se em: Práticas em Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs; Desafios da Prática Profissional nos IFPIs e Estratégias de Enfrentamento; Perspectivas para Prática do Psicólogo Escolar e Educacional nos IFPIs.

6.3.1 Práticas em Psicologia Escolar e Educacional

Demandas Educacionais

As psicólogas escolares e educacionais indicaram como principais demandas educacionais em sua atuação profissional nos IFPIs a orientação para o estudo (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10); as dificuldades de aprendizagem (P1, P4, P6, P7, P8 e P10); o relacionamento interpessoal (P1, P2, P3, P6 e P8); as questões familiares (P1, P2, P4, P7 e P10); a educação inclusiva (P1, P3, P6 e P10); o bullying (P4, P6, P8 e P10); a adaptação à realidade dos IFPIs (P2, P7 e P9); a saúde mental (P5, P6 e P10); a orientação profissional (P1 e P4); a automutilação (P7 e P10) e a indisciplina (P4 e P5). Essas demandas se centram em

aspectos de aprendizagem ou comportamentais dos alunos, semelhantes aos resultados obtidos em pesquisa que objetivou conhecer concepções e práticas de psicólogos escolares e educacionais de João Pessoa relacionadas às queixas escolares (Cavalcante & Aquino, 2013).

Público-Alvo

Todas as psicólogas escolares e educacionais apontaram mais de um público-alvo de sua atuação profissional, sendo: alunos, professores e família (P2, P6, P8, P9 e P10); alunos, professores, família e servidores (P1, P3, P4 e P5); e alunos, professores e servidores (P7), como expresso na Figura 08 a seguir:

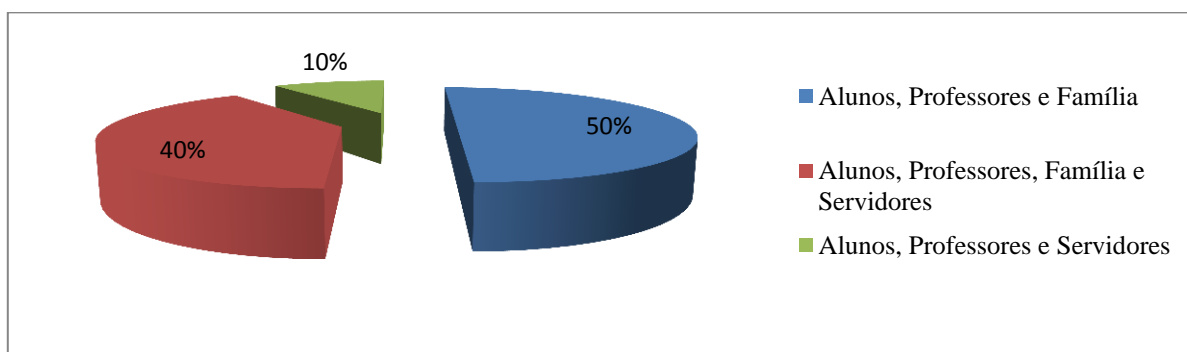


Figura 08. Porcentagem do público-alvo da prática dos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs.

Dessa forma, todas as participantes da pesquisa (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) indicaram os alunos e os professores como público-alvo de sua atuação profissional nos IFPIs. Juntamente, a maioria também incluiu a família (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9 e P10) e metade (P1, P3, P4, P5 e P7) incluiu servidores/gestão.

Como em outros estudos que possuíram como objeto de estudo a atuação do psicólogo escolar e educacional (Peretta et al., 2014; Silva, S. M. C. & Lima, C. P. et al., 2012; Yamamoto et al., 2013), o público-alvo da prática profissional desse profissional abrangeu diversos atores escolares. Esse dado é relevante na medida em que sugere indícios de

criticidade no exercício profissional no ambiente escolar ao envolver toda a comunidade escolar como preconiza as pesquisas e/ou documentos norteadores (Cassins et al, 2007; CFP, 1992, 2007, 2013a).

Níveis/Modalidades de Ensino

O IFPI é uma instituição que oferta educação superior, básica e profissional, constituindo-se em um espaço educativo híbrido frente a uma diversidade de níveis e/ou modalidades de ensino (Brasil, 2008; Cezar & Ferreira, L. S., 016; Prediger & Silva, R. A. N., 2014). Todas as psicólogas escolares e educacionais indicaram desenvolver práticas junto a mais de um nível e/ou modalidade de ensino nos IFPIs, sendo: Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente ao Médio e Ensino Superior (P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10); Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Superior, EJA e PRONATEC (P1); Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente, Ensino Superior e EJA (P3), como ilustrado na Figura 09:

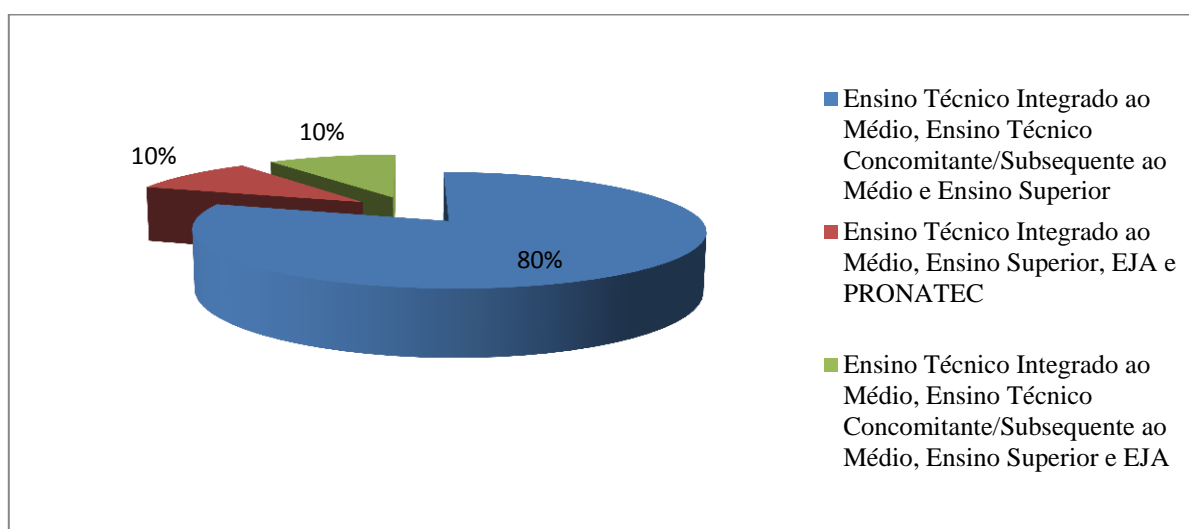


Figura 09. Porcentagem dos níveis/modalidades de ensino contemplados na prática dos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs.

Dessa forma, todas as participantes da pesquisa (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) desenvolveram práticas junto ao Ensino Técnico Integrado ao Médio e ao Ensino Superior. A maioria (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) também desenvolveu ações junto ao Ensino Técnico Concomitante/Subsequente ao Médio. Duas participantes (P1 e P3) incluíram EJA e uma participante (P1) incluiu PRONATEC.

Esses dados foram semelhantes aos demais estudos sobre a atuação do psicólogo dos IFETs, que indicaram um foco de atuação no Ensino Técnico Integrado ao Médio (David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017), na medida em que todas as psicólogas escolares e educacionais desta pesquisa revelaram atuar junto a esse nível e/ou modalidade de ensino. Porém, foram diferentes na medida em que nos IFPIs se verificou uma atuação ampla, envolvendo não somente um nível e/ou modalidade de ensino. Vale mencionar, ainda, que as ações desenvolvidas junto ao Ensino Técnico Integrado ao Médio são mais sistemáticas quando comparadas às ações desenvolvidas junto aos demais níveis e/ou modalidades de ensino (Ensino Técnico Concomitante/Subsequente ao Médio; Ensino Superior; EJA; PRONATEC), as quais são esporádicas, pontuais e mediante demandas espontâneas.

Além disso, é importante considerar que todas as participantes indicaram atuar junto à metade (P5, P6, P7 e P8) e/ou a maioria (P1, P2, P3, P4, P9 e P10) dos níveis ou modalidades ofertados em seus *Campi*. A Pós-Graduação não foi contemplada por nenhuma das participantes, uma delas (P3) por não ser ofertada no *Campus* do IFPI em que atua profissionalmente. Em seguida, cursos que contemplavam a Educação Profissionalizante, como PRONATEC, MEDIOTECH, e a formação continuada, como PARFOR e EJA foram os menos contemplados, por vezes por não ser abrangido na atuação (P3, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) e por vezes por não ser ofertado no *Campus* (P1, P2, P4, P9) em que a psicóloga escolar e educacional atua. Todavia, a prática dessas psicólogas escolares e educacionais mostrou-se

potente na medida em que procurou atender a públicos e demandas diversas, apesar de seus *Campi* contarem, em sua maioria, com apenas um psicólogo (*ver* item 6.1).

Ações Desenvolvidas

Em relação às ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares e educacionais junto aos alunos, todas indicaram realizar atendimento individualizado direcionado a orientações e/ou aconselhamento; projetos coletivos em formato de palestras, oficinas e/ou cines debates direcionado a temas diversos como bullying, orientação profissional etc.; e orientação para o estudo (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10). Além disso, mencionaram realizar seleção e acompanhamento de alunos bolsistas da POLAE, inclusive através de visitas domiciliares (P1, P4, P6, P7, P9 e P10); acolhimento de novos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio através do Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI) ou do Ensino Superior através de projeto em conjunto com as Coordenações de cursos (P4, P5, P7 e P10); pesquisas educacionais sobre perfil do estudante e estilos de aprendizagem para embasar demais ações (P3, P8 e P9); atividade coletiva em sala de aula frente a demandas espontâneas (P1, P2 e P6); orientação profissional (P1 e P4) e mediação de conflitos (P2), como pode ser visualizado na Tabela 11 a seguir:

Tabela 11

Ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais junto aos alunos.

Ações	Frequência ²	Porcentagem ²
Atendimento Individualizado	10	100%
Projetos Coletivos	10	100%
Orientação para o Estudo	10	100%
Seleção e Acompanhamento de alunos bolsistas da POLAE	06	60%
Acolhimento de Alunos Novatos	04	40%
Pesquisas Educacionais	03	30%
Atividade Coletiva em Sala de Aula frente a	03	30%

² A soma total da frequência e da porcentagem não são 10 e 100%, respectivamente, pois as psicólogas escolares e educacionais indicaram desenvolver mais de um tipo de ação junto aos alunos.

Demandas Espontâneas		
Orientação Profissional	02	20%
Mediação de Conflitos	01	10%

No que concerne às ações desenvolvidas junto aos professores, tiveram-se: participação em momentos de discussão pedagógica, como Conselhos de Classe, reuniões de professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9 e P10); palestras nos encontros pedagógicos (P1, P2, P3, P5, P9 e P10); orientações aos professores (P4, P6, P7, P8 e P10) e projetos coletivos (P3 e P9), como pode ser visto na Tabela 12:

Tabela 12

Ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais junto aos professores.

Ações	Frequência ³	Porcentagem ³
Participação em Momentos de Discussão Pedagógica	08	80%
Palestras nos Encontros Pedagógicos	06	60%
Orientação aos Professores	05	50%
Projetos Coletivos	02	20%

As ações desenvolvidas junto à família incluíram palestras nas reuniões de pais e atendimento individualizado direcionado a orientações (P1, P2, P5, P6, P9 e P10), como mostrado na Tabela 13, a seguir:

Tabela 13

Ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais junto à família.

Ações	Frequência ⁴	Porcentagem ⁴
Palestras nas Reuniões de Pais	06	60%
Atendimento Individualizado	06	60%

Por fim, as psicólogas escolares e educacionais indicaram realizar junto aos servidores palestras e atividades pontuais coletivas de socialização de novos servidores (P1, P3, P4 e

³ A soma total da frequência e da porcentagem não são 10 e 100%, respectivamente, pois a maioria das psicólogas escolares e educacionais indicou desenvolver mais de um tipo de ação junto aos professores.

⁴ A soma total da frequência e da porcentagem não são 10 e 100%, respectivamente, pois não foram todas as psicólogas escolares e educacionais que indicaram desenvolver ações junto aos pais. Além disso, todas as que indicaram desenvolver, mencionaram mais de um tipo de ação junto a esse público.

P5); e atendimento individualizado a servidores (P1) mediante demanda espontânea, como pode ser visto na Tabela 14, a seguir:

Tabela 14

Ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais junto aos servidores.

Ações	Frequência ⁵	Porcentagem ⁵
Palestras e Atividades Pontuais Coletivas	04	40%
Atendimento Individualizado	01	10%

Verificou-se, dessa forma, uma maior diversidade de ações desenvolvidas junto aos alunos, seguidas pelas desenvolvidas junto aos professores e, por fim, junto às famílias e aos servidores, de maneira equivalente. Os projetos, em específico, foram desenvolvidos somente junto aos alunos e aos professores.

Todas as psicólogas escolares e educacionais relataram desenvolver projetos junto aos alunos englobando: temas transversais como bullying, sexualidade, inteligência emocional, habilidades sociais, valorização à vida, reeducação contra cultura do estupro, etc. (P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10); orientação profissional (P1, P4, P5, P7 e P10); educação em saúde como janeiro branco, setembro amarelo, etc. (P1, P4 e P6); acompanhamento e orientação a alunos repetentes (P1 e P5); formação para líderes de turma (P4 e P8) e arte e formação humana (P3). Duas participantes relataram desenvolver projeto junto aos professores direcionado à discussão de temas transversais como adaptação curricular, educação inclusiva, etc. (P3 e P9). Essas informações se assemelharam às obtidas em pesquisa na qual a maioria dos projetos desenvolvidos foi direcionada aos alunos e teve temas relacionados ao público infante-juvenil (Yamamoto et al., 2013).

As práticas elencadas anteriormente sugeriram, concomitantemente, ações tanto com foco individual como com foco coletivo junto aos variados público-alvo da atuação do

⁵ A soma total da frequência e da porcentagem não são 10 e 100%, respectivamente, pois não foram todas as psicólogas escolares e educacionais que indicaram desenvolver ações junto aos servidores. Além disso, uma das que indicaram desenvolver, mencionou mais de um tipo de ação junto a esse público.

psicólogo: alunos, professores, família e/ou servidores. Dessa forma, coexistiram formas de atuação tradicionais (atendimento individualizado, orientação para o estudo, atividade coletiva em sala de aula frente a demandas, orientação profissional, mediação de conflitos, orientação aos professores, palestras pontuais nos Encontros Pedagógicos, nas reuniões de pais e/ou para os servidores) e emergentes (projetos coletivos, seleção e acompanhamento de alunos bolsistas da POLAE, acolhimento a alunos novatos, pesquisas educacionais, participação em momentos de discussão pedagógica) por parte das psicólogas escolares e educacionais participantes da pesquisa (Martínez, 2009). Estudo sobre as práticas dos psicólogos no IFMA também pontuaram formas de atuação tradicionais e emergentes desenvolvidas por seus profissionais (Ferreira, B. O.; Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017).

Percebeu-se, ainda, que as práticas assemelharam-se às preconizadas pelos órgãos norteadores da profissão (Cassins et al., 2007, CFP, 1992, 2007), sendo relevante notabilizar a atuação junto a políticas públicas educacionais, cuja ação do psicólogo escolar e educacional nesse âmbito deve ser considerada expressão do compromisso com os processos educativos (Martínez, 2009; Silva & Barroco, 2015; Souza, M. P. R., 2010).

Algumas práticas mencionadas também foram apontadas por psicólogos de outros IFETs no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, como a discussão temática (Castro, 2017; Costa, 2018; Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017; Pereira, C. G. C., 2017; Ribeiro & Carmo, 2018; Schweickardt & Bittencourt, 2017; Sodré, 2017; Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G., 2018; Trigueiro, 2017), os projetos (David, 2017; Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017; Ferro, 2017), a orientação para os estudos (Torres, 2017), a orientação profissional (Alencar & Sá, 2017; Costa, L. S., 2017; Dantas & Ruas, 2017; David, 2017; Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017; Ferro, 2017; Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G., 2018), o acolhimento a alunos (Alencar & Sá, 2017; Pereira, Sousa, A. A. & Silva, V. F., 2017), a formação de professores

(Souza, H. S. M. & Pires, 2017) em palestras nos encontros pedagógicos ou em momentos de discussão pedagógica, o atendimento individualizado/orientações a professores e/ou familiares (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010), a participação em momentos de discussão pedagógica, como Conselhos de Classes e reuniões de professores (David, 2017; Ferro, 2017; Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G., 2018); a participação em reuniões de pais (Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017); a atuação na POLAE (Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G., 2018); a mediação de conflitos (Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017) e a realização de pesquisas educacionais (Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C., 2017).

Em suma, dentre as principais práticas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional indicadas nesta pesquisa, percebeu-se que formas de atuação emergentes começaram a ganhar notoriedade nesses espaços que se encontram em processo de construção e consolidação de suas práticas (Jorge, 2017; Martínez, 2009; Prediger & Silva, R. A. N., 2014). Além disso, verificou-se o envolvimento dos diversos atores educacionais nas práticas desenvolvidas (Cassins et al., 2007; CFP, 1992, 2013a; Tanamachi & Meira, 2003), buscando superar o modelo clínico-médico estabelecido historicamente (Antunes, M. A. M., 2008; Barbosa, 2011, 2012; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015) e alcançar um modelo de atuação institucional, em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional (Antunes, M. A. M., 2008; Barbosa, 2011, 2012; Campos, 2010; Maia Filho & Chaves, 2016; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015; Petroni & Souza, V. L. T., 2017).

Acrescenta-se também que, semelhante ao que estudos apontam sobre a atuação do psicólogo no Ensino Superior, verificou-se uma atuação caracterizada pela revisão de práticas consolidadas historicamente e pela inserção de novas práticas (Santos, A. S. et al., 2015)

direcionadas para a coletividade e que trabalham as relações presente no ambiente educacional, com foco nas políticas educacionais e nos demais fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Jorge, 2017), o que sugere um viés crítico nessas práticas.

Dessa forma, corrobora-se a necessidade de atuação do psicólogo escolar e educacional junto a novos contextos educativos (Barbosa, 2011, 2012), como o contexto da Educação Profissional e Tecnológica, para que as práticas desenvolvidas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional nesses locais sejam fortalecidas, contextualizadas e efetivas.

Diretrizes para a Atuação do Psicólogo

Um aspecto importante referente à prática do psicólogo escolar e educacional referiu-se às diretrizes para a atuação do psicólogo nos IFPIs. Todas as psicólogas escolares e educacionais mencionaram a descrição de cargos, porém enfatizaram a dificuldade em orientar as suas práticas por esse documento, por ser generalista e abranger diversas áreas da Psicologia, o que refletiu na identidade do psicólogo (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10), como também indicado por L. C. O. Sommer e M. A. G. Bordas (2018) em relato referente às práticas dos psicólogos no IFBA.

Diante disso, três psicólogas mencionaram se orientar pelas atribuições do psicólogo previstas na POLAE (P1, P2 e P5) e seis mencionaram um movimento do grupo de psicólogos dos IFPIs em defenderem o desenvolvimento de práticas em Psicologia Escolar e Educacional (P1, P4, P6, P7, P9 e P10), o que revelou um importante posicionamento político.

Políticas Educacionais

As psicólogas escolares e educacionais relataram estarem inclusas nas políticas de Assistência Estudantil (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) e de Inclusão (P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P10). Dessa forma, existem psicólogas atuando em apenas uma (P1, P3, P8 e P9) e em ambas as políticas (P2, P4, P5, P6, P7 e P10), conforme indicado na Figura 10:

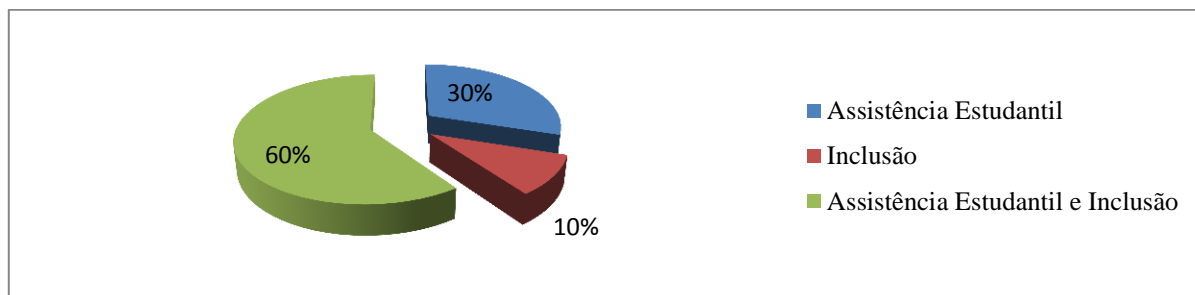


Figura 10. Porcentagem das políticas públicas contempladas na prática dos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs.

A prática em políticas educacionais vem sendo discutida como relevante eixo e forma de atuação emergente do psicólogo, sendo essencial a sua participação não somente na efetivação como também na discussão e na elaboração de políticas públicas (Martínez, 2009; Souza, M. P. R., 2010). Assim, notabiliza-se a importância de que as psicólogas escolares e educacionais nos IFPIs desenvolvam práticas e contribuam para a efetivação das políticas de Assistência Estudantil e de Inclusão.

Fragilidade da Rede de Apoio Interdisciplinar e Intersetorial

A maioria das participantes (P1, P2, P4, P6, P9 e P10) revelou a fragilidade da rede de apoio interdisciplinar e intersetorial dos municípios do interior do estado do Piauí, o que refletiu na necessidade de realização de acompanhamento individualizado no contexto dos IFPIs frente a alunos em situações de risco, como exemplificado nos relatos a seguir:

[...] de ter uma expectativa de que a gente faça atendimento clínico mesmo, terapia, principalmente no interior que não tem tanto psicólogo assim, que tem uma demanda grande de pessoas pra rede pública e a Psicologia ainda é deficitária né [...] P1.

[...] como aqui é muito isolado, a rede também é meio complicada de atendimento, então quando o caso exigir um acompanhamento mais aprofundado eu encaminho pro NASF ou pro CAPS, e aí continuo esse acompanhamento [...] P2.

[...] são os alunos mesmo que me procuram quando querem avaliação psicológica pra ter um atendimento externo porque a gente não realiza terapia no Instituto [...] a rede de atendimento em saúde que a gente tem é muito carente no interior, então

geralmente eles me procuram para resolver situações de avaliação psicológica para receber o encaminhamento adequado. Eu tenho tanto o pessoal dos CAPS da região, que a gente tem uma diferenciação na nossa rede porque aqui funciona o IFPI, mas a gente só tem 10% dos alunos daqui, o restante são do entorno, dos pequenos municípios, então é claro que eu tenho que ter ligação com todos esses municípios para fazer o encaminhamento dos alunos, mas eles sabem de tudo isso [...]. P4

[...] tem muita demanda de saúde mental, às vezes eu até tento fugir um pouco disso, mas acaba ficando difícil, como o nosso público é geralmente muito carente e não têm plano de saúde, às vezes eles demoram pra conseguirem um acompanhamento fora, e às vezes é um caso que tem ideação suicida ou tentativa e aí isso acaba tomando muito meu tempo, então a gente tem que tá dando esse suporte [...] P6.

[...] a gente pega algumas demandas de suicídio, é uma demanda muito forte aqui na cidade [...] não tem como a gente não entrar um pouquinho na clínica também, principalmente a gente que trabalha no interior, a gente vai encaminhar um aluno que está com risco de suicídio pro CAPS e o profissional demora muito a atender, então é toda uma dificuldade. P9.

[...] já aconteceram casos de eu fazer acompanhamentos que são mais voltados pra psicoterapia mesmo por uma questão de fragilidade da rede, o aluno tinha muitas ideações suicidas e eu fiquei muito preocupada mesmo de ele não conseguir na rede e ficar sem acompanhamento e eu está negligenciando [...] P10.

De maneira descontextualizada, os relatos anteriores poderiam ser criticados por terem indicado um viés clínico de atuação em Psicologia Escolar e Educacional, na medida em que sugeriram um acompanhamento individualizado semelhante à psicoterapia realizado junto ao aluno, em ambiente escolar. No entanto, partindo da compreensão singularidade-particularidade-universalidade do estudo e considerando todo o contexto social, histórico, cultural e educativo, as psicólogas escolares e educacionais revelaram um olhar de cuidado amplo, integral e crítico com os indivíduos público-alvo de sua atuação.

Além disso, estavam cumprindo os princípios éticos da profissão, conforme os segundo e terceiro princípios fundamentais que afirmam, respectivamente, que o psicólogo “trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CFP, 2005, p. 7) e “atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural” (CFP, 2005, p. 7). As falas retrataram, ainda, um compromisso ético-político (Patto, 1997; Yamamoto, 2012) com a profissão.

6.3.2 Desafios na Prática Profissional nos IFPIs e Estratégias de Enfrentamento

Desafios na Prática do Psicólogo Escolar e Educacional nos IFPIs

Todas as psicólogas escolares e educacionais elencaram desafios em sua prática profissional, como a compreensão da equipe, principalmente dos professores e da gestão, sobre o real papel do psicólogo escolar e educacional (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8 e P9); a carga-horária extensa e a grande quantidade de disciplinas dos alunos que dificultam a execução de projetos e/ou atividades coletivas (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P10); a diversidade de modalidades educacionais e de públicos nos IFPIs que resultam em alta demanda (P2, P3, P4, P5, P6 e P8); a pouca quantidade de psicólogos por *Campus* (P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9 e P10); o psicólogo ser demandado por áreas diversas (P1, P5, P6 e P9); a interferência da política partidária dos IFPIs na prática do psicólogo (P1, P4, P6 e P7); os recursos físicos e/ou materiais (P6, P7 e P9) e a demanda de educação inclusiva (P3 e P10).

Os desafios no exercício profissional podem ser acentuados em *locus* recente de inserção do psicólogo, como os IFPIs, que estão tendo que construir suas práticas a partir de sua organização administrativa e de seu novo cenário (Brasil, 2005; Koehler & Mata, 2017; Prediger & Silva, R. A. N., 2014). Estudos de Psicologia Escolar e Educacional que tiveram como local de pesquisa os Institutos Federais também identificaram desafios na atuação dos psicólogos, como o desconhecimento da área da Psicologia Escolar e Educacional e o olhar que se construiu sobre o aluno e sobre o psicólogo nos IFETs (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010; Ferreira, B. O.; Oliveira, K. A. S. & Lima, T. F. C., 2018) e a pouca quantidade de psicólogos por *Campus* face a alta demanda (Ferreira, B. O.; Oliveira, K. A. S. & Lima, T. F. C., 2018), também apontados nesta pesquisa.

Outro aspecto a ser considerado se refere à experiência na área da Psicologia Escolar e Educacional, que pode se configurar tanto em desafio como em facilitador para a atuação do

psicólogo no recente cenário dos IFPIs. A Figura 11, a seguir, ilustra a experiência anterior em Psicologia Escolar e Educacional das psicólogas entrevistadas:

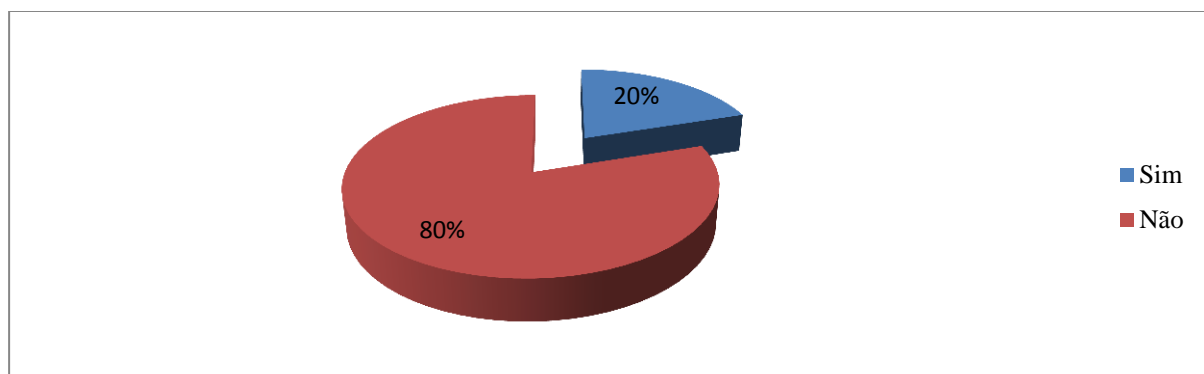


Figura 11. Porcentagem das psicólogas escolares e educacionais dos IFPIs que possuíam experiência anterior em Psicologia Escolar e Educacional.

A maioria das participantes da pesquisa não teve experiência profissional anterior em Psicologia Escolar e Educacional (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8 e P9). As participantes P3 e P10 atuaram anteriormente como psicólogas escolares e educacionais e em seguida assumiram o concurso dos IFPIs. É importante mencionar que os IFPIs foram o primeiro espaço de atuação profissional de P1, P7 e P9 como psicólogas. As demais participantes (P2, P4, P5, P6 e P8), por sua vez, já trabalharam anteriormente nas áreas de Psicologia Social Comunitária, Psicologia Clínica e Psicologia Organizacional. Essa realidade se assemelhou à encontrada em estudo de L. C. O. Sommer e M. A. G. Bordas (2018) no IFBA, no qual a maioria dos psicólogos possuíam pouca experiência em Psicologia Escolar e Educacional e experiências anteriores em outras áreas, como clínica, organizacional, hospitalar e social.

Estratégias de Enfrentamento aos Desafios Profissionais nos IFPIs

No relato das psicólogas escolares e educacionais participantes da pesquisa, foi possível perceber como estratégias de enfrentamento aos desafios da prática profissional nos IFPIs: o diálogo e o compartilhamento de experiências com psicólogos de outros *Campi* dos

IFPIs através de meios de comunicação virtuais (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) ou de encontros anuais (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P9 e P10) para o alinhamento das práticas desenvolvidas; a definição e concordância pela atuação em Psicologia Escolar e Educacional (P1, P4, P6, P7, P9 e P10); a explicação sobre o papel do psicólogo escolar e educacional para a gestão e/ou comunidade escolar (P2, P3 e P4); a parceria com professores para a realização de projetos junto aos alunos (P2, P3 e P7); a mediação da gestão para a maior frequência dos professores nos projetos (P10) e a solicitação de mudança no setor de lotação no IFPI, do Setor de Saúde para a Coordenação Pedagógica (P4). Algumas dessas estratégias também foram verificadas em outros estudos nos IFETs, como a parceria com diversos profissionais para a realização de trabalhos coletivos (Antunes, A. A., 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Prediger, 2010). Outras estratégias, por sua vez, podem ser consideradas inovadoras e próprias dos psicólogos dos IFPIs, como a formação de um coletivo de fortalecimento de divulgação e de práticas em Psicologia Escolar e Educacional.

6.3.3 Perspectivas para a Prática do Psicólogo Escolar e Educacional nos IFPIs

As participantes da pesquisa elencaram como perspectivas em sua atuação profissional nos IFPIs o aumento na quantidade de psicólogos por *Campus* (P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9 e P10); a construção de uma Psicologia mais engajada socialmente, com possibilidade de atingir um maior público e mais espaços na instituição (P1, P2, P3, P5, P6 e P9); a compreensão do papel do psicólogo escolar e educacional (P2 e P9); a melhoria de condições de atuação (P6 e P8); os IFPIs tornarem-se um ambiente menos político-partidário (P6 e P7); a melhoria na definição da identidade profissional do psicólogo nos IFPIs (P3 e P6); a desconstrução de discursos sobre a Educação Profissional e Tecnológica como direcionada apenas ao trabalho (P1); o maior desenvolvimento de pesquisas educacionais para

fundamentar as ações desenvolvidas (P9); o maior incentivo à formação profissional (P11); a parceria da gestão (P7); a redução da carga-horária (P9) e a Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs abrir caminhos para essa área em outras instituições públicas de ensino (P6). Essas perspectivas revelaram não somente a importância da luta pela Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs, mas nos diversos espaços educativos.

6.4 Eixo de Análise 06: Índícios de Criticidade na Prática do Psicólogo Escolar e Educacional nos IFPIs

Autores como Meira (1997), Patto (1987; 2005), Souza, M. P. R. (2010; 2017), Tanamachi (1997) e Tanamachi e Meira (2003) realizaram estudos nos quais elencaram indícios de embasamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional, norteados pela atuação desse profissional junto aos diversos atores escolares. Nesta pesquisa, também foi possível localizar como pistas de criticidade nas práticas desenvolvidas por todas as psicólogas escolares e educacionais dos IFPIs que participaram da segunda fase da pesquisa:

- A compreensão da importância do distanciamento da perspectiva clínica de atuação do psicólogo nos IFPIs (P6, P8 e P10) e de que não é possível fazer clínica na escola (P3), pois revelou o questionamento de práticas clínico-terapêuticas que desconsidera os demais determinantes do processo de escolarização (Meira, 1997; Patto, 1987, 2005; Souza, M. P. R., 2017);
- A contribuição do psicólogo escolar e educacional com o processo de ensino e aprendizagem (P1, P6, P7, P8 e P10), o posicionamento político de seguir a atuação em Psicologia Escolar e Educacional nos IFPIs (P1, P4, P6, P7, P9 e P10) e a solicitação de mudança de setor de lotação nos IFPIs (P4), pois revelou

- o compromisso da Psicologia com a questão educacional (Meira, 1997; Patto, 1987; Souza, M. P. R., 2010; Tanamachi, 1997);
- o A concepção de Psicologia Escolar e Educacional e Desenvolvimento Humano baseada em uma concepção global de homem (P1, P5, P6, P7 e P9), pois revelou o embasamento em uma concepção global de homem indicado por Tanamachi (1997) e Patto (1987);
 - o O desenvolvimento de projetos junto aos alunos (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) e aos professores (P3 e P9); de palestras nas reuniões de pais (P1, P2, P5, P6, P9 e P10) e nos encontros pedagógicos (P1, P2, P3, P5, P9 e P10); e a participação em momentos de discussão pedagógica (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9 e P10), pois revelou a existência de espaços reflexivos no interior da escola, inclusive sobre a prática pedagógica (Meira, 1997; Souza, M. P. R., 2010), além da construção de relações que permitiram o máximo desenvolvimento possível do homem (Tanamachi & Meira, 2003);
 - o A atuação junto às políticas educacionais de Assistência Estudantil (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) e de Inclusão (P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P10), pois revelou a contribuição das psicólogas escolares e educacionais na implantação de políticas públicas (Souza, M. P. R., 2010);
 - o Os projetos coletivos junto aos professores (P3 e P9) e as palestras nos encontros pedagógicos (P1, P2, P3, P5, P9 e P10), pois revelaram a contribuição das psicólogas escolares e educacionais na formação docente (Souza, M. P. R., 2010);
 - o A parceria de professores para viabilizar a realização de projetos junto aos alunos (P2, P3 e P7) e a parceria de outros profissionais dos IFPIs para o desenvolvimento de ações de Educação em Saúde (P1, P4 e P6), pois revelaram

a realização de um trabalho interdisciplinar e multiprofissional (Souza, M. P. R., 2010);

- A construção e o desenvolvimento de projeto para a formação de líderes de turma (P4 e P8), pois revelou uma ação que permitiu o aumento da participação popular na escola (Tanamachi & Meira, 2003);
- A realização de pesquisas educacionais, como perfil do estudante e estilos de aprendizagem (P3, P8 e P9), pois revelou a consideração dos interesses e da realidade dos alunos para o planejamento das ações educacionais (Tanamachi & Meira, 2003);
- A formação continuada também direcionada para a área educacional, seja em nível de pós-graduações *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*, seja em nível de cursos complementares (P1, P3, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13 e P15), pois revelou uma busca por reflexões teóricas para embasar as ações (Meira, 1997).

Além disso, a concepção das psicólogas sobre a importância da Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs e, de maneira específica, nos IFPIs para a educação pública (P1, P2 e P10); e a necessidade de se reinventar diante dos desafios profissionais, como através de um coletivo de discussão de práticas nos IFPIs (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) também são pistas de criticidades relevantes, considerando a realidade piauiense, principalmente o seu aspecto geográfico longilíneo e que tende a centralizar serviços especializados e de formação junto à capital. Dessa forma, assumir uma postura crítica é o caminho para transformar o atual cenário das instituições educacionais.

Síntese Integradora e Recomendações

Esta pesquisa teve como escopo a atuação do psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica, no contexto dos IFPIs. Os diferentes níveis e/ou modalidades de ensino ofertados nessas instituições de ensino pressupõem a exigência de habilidades e competências distintas para o psicólogo escolar e educacional desenvolver ações junto aos diversos membros da comunidade escolar, com características e demandas diversas, propiciando a humanização do sujeito, em meio ao acesso ao saber científico e à história da humanidade, ajudando a entender o mundo em que vivem e o lugar que ocupam nesse mundo.

A revisão teórica possibilitou a discussão sobre a Psicologia Escolar e Educacional no cenário mundial e nacional, principalmente no que se refere ao seu percurso histórico e às práticas profissionais desenvolvidas. Verificou-se que essa área de pesquisa e atuação profissional relacionada aos fenômenos escolares consolidou-se com a presença de psicólogos atuando quase que exclusivamente na Educação Básica. Na contemporaneidade, esses profissionais vêm sendo demandado a expandir a sua atuação para os variados níveis e/ou modalidades educativas, como o Ensino Superior, a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica, sendo que essa última, foco deste estudo, tem como peculiaridade perpassar todas as demais, pois abrange formações de nível médio, profissional e superior.

Os IFETs foram considerados como um espaço potencial de atuação do psicólogo escolar tanto pela singularidade de instituição educativa plural responsável pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica que propõe uma formação integral do sujeito quanto pelas diversas políticas educacionais que favorecem a atuação desse profissional. Historicamente, a Psicologia Escolar e Educacional enquanto área de conhecimento não delineou práticas relacionadas a essa modalidade tampouco a esse perfil de instituição que agrega níveis/modalidades distintas e/ou concomitantes, como no caso do Ensino Técnico

Integrado ao Médio. Somado a isso, teve-se a incipiência de estudos no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertação da CAPES compreendendo o período de 2007 a 2017, cuja primeira investigação (Dissertação de Mestrado) é datada de 2010 e, todas as demais (Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado), de 2017. Além disso, teve-se a escassez de livros abordando o tema, com destaque para as coletâneas lançadas nos anos de 2017 e no corrente ano de 2018 que se debruçou na discussão de práticas da Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. Esses aspectos que indicam uma discussão recente sobre a referida temática podem operar como dificultadores, desafios ou obstáculos para o fomento da atuação em Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que há um pioneirismo nessa atuação, com profissionais tendo que se adaptar, se redefinir profissionalmente ou, até mesmo, produzir conhecimento na própria área.

A Psicologia Histórico-Cultural foi apresentada como fundamentação teórica importante para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional, especialmente pela sua concepção de aprendizagem que gera o desenvolvimento. Partindo dessa compreensão, as instituições educacionais, com seu objetivo principal de educação formal, têm fornecido contribuições para a humanização do homem e para uma formação crítica e emancipatória.

Esta pesquisa, fundamentada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, objetivou analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs. Os seus objetivos específicos foram caracterizar o contexto de trabalho dos IFPIs; identificar o perfil sócio demográfico e profissional dos psicólogos que atuam nos IFPIs; revelar a concepção de Psicologia Escolar e Educacional entre os psicólogos atuantes nessa área junto aos IFPIs; e, por fim, discutir as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs.

Os dois primeiros objetivos específicos foram contemplados na primeira fase do estudo, que almejou conhecer os psicólogos escolares e educacionais que atuavam nos IFPIs,

mediante respostas a roteiro de análise institucional e questionário de dados sócio demográfico e profissionais. Os dois últimos objetivos específicos, por sua vez, foram contemplados na segunda fase do estudo, de maneira mais aprofundada, possibilitada pela realização de entrevistas semiestruturadas.

O primeiro objetivo específico, referente ao *contexto de trabalho dos IFPIs*, apontou uma pluralidade de realidades existentes em uma mesma instituição, o IFPI, e em um mesmo estado, o Piauí. Essa diversidade se referiu principalmente à variedade de cursos ofertados, de quantidade de docentes e discentes, de setor de lotação dos psicólogos por *Campus* e de recursos físicos disponíveis, ultrapassando os aspectos geográficos das quatro mesorregiões piauienses contempladas neste estudo. Independentemente da proporção da comunidade acadêmica, esses *Campi* possuíam, paradoxalmente, apenas um psicólogo compondo a sua equipe profissional, em sua maioria. Essa realidade pode implicar na sobrecarga de trabalho dos psicólogos e, além disso, limitar o planejamento das dimensões do trabalho, os públicos que podem usufruir dos serviços e, diretamente, implicar no delineamento de práticas a serem executadas, mais um desafio profissional para o psicólogo inserido nesse contexto.

O segundo objetivo específico, referente ao *perfil sócio demográfico e profissional dos psicólogos que atuam nos IFPIs*, evidenciou a predominância feminina piauiense entre os participantes da pesquisa. Além disso, também possuíam uma formação inicial genuinamente piauiense e uma formação continuada diversificada que abrangia pós-graduações *Lato Sensu* na área clínica, educacional, do trabalho, interface clínica e educação, jurídica, da saúde; pós-graduações *Stricto Sensu* na área educacional, Psicologia Geral, da saúde; e cursos complementares na área educacional, clínica, da saúde, do trabalho, jurídica, interface clínica e educação, interface saúde e educação. Alguns participantes realizaram mais de um curso de formação continuada, inclusive na mesma área. Em suma, verificou-se predomínio de pós-graduação *Lato Sensu* na área clínica e de cursos complementares na área educacional.

Percebeu-se, ainda, protagonismo da Psicologia Escolar e Educacional enquanto área de atuação dos psicólogos nos IFPIs, mesmo diante de uma descrição de cargos generalista e que permite diversos perfis de atuação profissional.

O terceiro objetivo específico, referente à *concepção de Psicologia Escolar e Educacional* dos psicólogos atuantes nessa área junto aos IFPIs, indicou uma variedade de concepções, muitas vezes, revelada por um mesmo psicólogo. No que se refere à Psicologia Escolar e Educacional enquanto área de conhecimento, abrangeu as noções de: área da Psicologia; direcionada aos diversos atores escolares; relacionada aos fenômenos escolares e/ou aos processos de ensino e aprendizagem; desenvolvimento humano em uma concepção integral de homem; distanciamento de uma perspectiva clínica de atuação profissional na escola; saúde mental; possibilidade de mudanças no homem e na sociedade; e de dificuldade de delimitação devido à interferência de profissionais de outras áreas do conhecimento. No que se refere à concepção de Psicologia Escolar e Educacional enquanto área de atuação nos IFETs e nos IFPIs, abrangeu, de maneira específica, as noções de: identidade profissional; expectativa de atuação clínica e/ou generalista; importância para a educação pública diante da presença de psicólogos no dia-a-dia de instituições da rede pública; direcionada a modalidades e públicos diversos; e necessidade de novas posturas profissionais.

Quanto à fundamentação teórica adotada, verificou-se uma diversidade de atores da Educação e das diversas áreas da Psicologia, sendo que algumas participantes referiram-se a autores com concepções de homem e de sociedade opostas, o que possivelmente ocorreu tanto pela mudança de perspectiva teórica quanto pela necessidade de uma demanda específica ou por algum fator não mencionado, revelando, assim, movimento e transformação. Esse cenário também pode ter ocorrido justamente em decorrência da Psicologia Escolar e Educacional não ter direcionado historicamente sua produção de conhecimento para algumas das modalidades

inerentes a esse território institucional, bem como não ter delineado práticas direcionadas a instituições com multiplicidade de níveis de ensino, o que reflete na identidade profissional.

Por fim, o quarto objetivo específico, referente às *práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs*, apontou que as demandas educacionais foram referentes principalmente aos aspectos de aprendizagem ou comportamentais dos alunos e que o público-alvo de atuação do psicólogo foi diversificado, sendo que todas as participantes indicaram alunos e professores e alguns também mencionaram família e/ou servidores/gestão. As participantes atuavam junto a mais de um nível e/ou modalidade de ensino, sendo que todas atuavam junto ao Ensino Técnico Integrado ao Médio e ao Ensino Superior. Verificou-se que as práticas desenvolvidas junto ao Ensino Técnico Integrado ao Médio eram mais sistemáticas enquanto as desenvolvidas junto ao Ensino Técnico Concomitante/Subsequente ao Médio, Ensino Superior, EJA e/ou PRONATEC eram esporádicas e/ou frente a demandas espontâneas. Além disso, a diversidade e amplitude de ações era maior junto aos alunos, seguido pelos professores e, por fim, às famílias e servidores em quantidade equivalente.

As práticas desenvolvidas pelas psicólogas escolares e educacionais indicaram ações com foco individual e coletivo junto aos variados públicos de atuação da instituição de ensino, sugerindo formas de atuação tradicionais e emergentes, sendo que estas últimas se notabilizaram por seu caráter inovador diante da defesa pela atuação em Psicologia Escolar e Educacional, principalmente diante do ingresso mediante um concurso público que possui uma descrição de cargo que possibilita diversos perfis de atuação junto à instituição. É importante assinalar que tanto práticas tradicionais quanto práticas emergentes possuem a sua relevância para o processo educacional, mas que se diferenciam na medida em que o primeiro tipo se direciona para a resolução de demandas explícitas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e o segundo tipo se direciona para demandas não explícitas, favorecendo uma atuação institucional, ativa e inovadora. Os resultados obtidos sugeriram um movimento de

mudança da perspectiva clínica para a perspectiva institucional de atuação do psicólogo, com indícios de criticidade que indicaram atualidade e inovação.

A atuação das psicólogas escolares e educacionais na efetivação de políticas públicas educacionais de Assistência Estudantil e/ou Educação Inclusiva foi outro aspecto relevante verificado. A fragilidade da rede de apoio interdisciplinar e intersetorial nos municípios do interior do Piauí refletiu na necessidade das psicólogas, por vezes, realizarem acompanhamento individualizado no contexto dos IFPIs, o que revelou o cumprimento do Código de Ética do Psicólogo, o qual pontua a necessidade de análise do contexto em que esse profissional desenvolve suas ações, eliminando qualquer forma de negligência. Além disso, relevou uma intervenção integral propiciada por um importante olhar de cuidado ao outro. As psicólogas indicaram, dessa forma, um compromisso ético-político com a profissão.

Além disso, as psicólogas escolares e educacionais criaram estratégias de enfrentamento para os desafios encontrados na prática profissional, como o compartilhamento de práticas entre os psicólogos dos IFPIs através de encontros virtuais e presenciais, diante do quadro reduzido de psicólogos; a parceria com professores para a realização de projetos diante da grande quantidade de disciplinas dos alunos; dentre outras. Mesmo diante dos desafios, acentuados pela pouca experiência na área por parte da maioria das participantes, as psicólogas conseguiram identificar perspectivas positivas para a sua atuação profissional.

Em meio aos obstáculos, destacou-se uma significativa potencialidade do grupo de psicólogos escolares e educacionais dos IFPIs, que vislumbraram ações de coletivização para ampliar seus processos de formação continuada, em meio à socialização de práticas, estudos, percalços e recursos experimentados. A politização da atuação profissional das psicólogas escolares e educacionais no enfrentamento dos desafios inerentes ao pioneirismo do trabalho – prática imperiosa e efetiva e que produzem com seus encontros – fomentou reflexão, diálogo e autoavaliação, a partir das quais remodelavam práticas em meio à democratização

do conhecimento, outrora ensejadas aos discentes, agora usufruídas dessa possibilidade de enfrentamento às adversidades. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, verificou-se, desse modo, a indissociabilidade entre indivíduo, relações e comunidade, pois as práticas culturais são demarcadas e concretizadas no interior das comunidades que os sujeitos vivem.

A questão geográfica foi o principal percalço encontrado no decorrer desta pesquisa, superado mediante disponibilidade dos participantes, o que também revelou que o recorte longilíneo do estado é um dos desafios que os próprios psicólogos enfrentam em suas práticas profissionais e que, de maneira estratégica e inovadora, edificaram o que pode ser denominado de coletivo para discutir as práticas e potencializar o espaço educativo.

Frente a esse panorama, a realização desta investigação científica contribuiu para suprir a lacuna existente em torno da temática da atuação do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica nos IFPIs e evidenciou a relevância de estudos abrangendo novas modalidades e contextos educacionais, principalmente em âmbito regional, na medida em que favorece a reflexão sobre a necessidade de que as práticas desenvolvidas sejam contextualizadas e que reafirma que a aprendizagem em ambiente formal de ensino também promove o desenvolvimento e a transformação do sujeito. Sugerem-se, dessa forma, estudos futuros focalizando a atuação do psicólogo frente às diversas modalidades educacionais, como Educação Profissional e Tecnológica, EJA, Ensino Superior, etc., e abrangendo especificamente outras regiões brasileiras.

Referências

- Alencar, E. R. D. & Sá, I. R. M. (2017). Boas vindas, Técnico: Acolhimento e prevenção ao bullying escolar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 15-31). Teresina, PI: EDUFPI.
- Almeida, M. R. (2018b). A re-escolha profissional no ensino superior: construindo possibilidades de intervenção coletiva em uma Universidade Federal do Semiárido Potiguar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 113-123). Teresina, PI: EDUFPI.
- Almeida, M. R. (2018a). Saúde mental de estudantes universitários: relatando experiências no campo da práxis. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 130-141). Teresina, PI: EDUFPI.
- Alves, A. M. (2010). O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9 (1), 1-13. Recuperado de <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>
- Alves, H. C. O. (2017). Intervenção em grupo no contexto escolar: uma forma de prevenir e promover saúde mental. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 136-146). Teresina, PI: EDUFPI.
- Antunes, A. A. (2017). *Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>
- Antunes, M. A. M. (2008, julho/dezembro). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (2), 469-475. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020
- Aquino, F. S. B.; Lins, R. P. S.; Cavalcante, L. A. & Gomes, A. R. (2015, janeiro/abril). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572015000100071&script=sci_abstract&tlng=pt
- Araújo, E. P. & Nascimento, I. M. C. (2017). Promoção do aprender a aprender no ensino superior: um caminho para o sucesso acadêmico. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 129-144). Teresina, PI: EDUFPI.
- Araújo, L. V., Carvalho, R. M. M., Braga, C. A. M. & Costa, S. G. (2017). Bolsa Formação Profissional: uma análise sobre a experiência do estudante colaborador. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 80-93). Teresina, PI: EDUFPI.
- Asbahr, F. S. F. (2010). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo).

- Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 104-123. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500008
- Barbosa, D. R. (2011). Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Tese de doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-br.php>
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012, janeiro/junho). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 163-173. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018
- Barroco, S. M. S. & Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, 23 (1), 111-132. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100006
- Barroso, M. L. F. & Peixoto, A. C. A. (2018). Violação de direitos dos adolescentes: proposta de uma política protetiva no Instituto Federal do Amapá. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 130-146). Teresina, PI: EDUFPI.
- Bernardes, M. E. M. (2010, julho/dezembro). O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. *Psicologia Política*, 10(20), 297-313. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: uma proposta de atuação. In Guzzo, R. S. L. (Org., 2014). *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp.277-296). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Bittencourt, A. L. P. & Sgualdi, M. I. (2017). Práticas meditativas na escola. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 117-130). Teresina, PI: EDUFPI.
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4 (2), p. 315-329. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>
- Brandão, C. T. (2017). Ensino Técnico e Capacitação Profissional: um relato de pesquisa no Instituto Federal do Amapá. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 212-232). Teresina, PI: EDUFPI.
- Brasil (2015). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 11 ed. Brasília, DF. Recuperado de <http://www.camara.leg.br/editora>

- Brasil (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Brasil (2006). *Lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006*. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11352.htm
- Brasil (2005). *Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC*. Brasília, DF.
- Brasil, R. T. (2012, julho/dezembro). Psicologia Escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200004
- Braz-Aquino, F. S. & Albuquerque, J. A. (2016). Contribuições da teoria histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 225-235. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200225
- Brito, D. D. S. (2017). A Escola como um Espaço de Construção para a Promoção da Saúde Mental: Um Relato de Experiência. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 155-166). Teresina, PI: EDUFPI.
- Campos, H. R. F. (2010). Reflexões sobre a evolução e tendências contemporâneas na historiografia da psicologia educacional no Brasil. In Yamamoto, O. H. & Costa, A. L. F. (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp.215-227). Natal, RN: EDUFRN.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2010). *O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado*. In Almeida, S. F. C. (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.
- Campos, H. R. & Facci, M. G. D. (2017). Educação e constituição do sujeito. In Beatón, G. A., Calejon, M. C. & Elejalde, M. F. (Orgs.), *Enfoque histórico cultural: problemas de las prácticas profesionales* (Vol. 2, pp. 163-175). São Paulo, SP: Terracota Editora.
- Cassins, A. M.; Paula Junior, E. P.; Voloschen, F. D.; Conti, J.; Haro, M. E. N.; Escobar, M.; Barbieri, V. & Schmidt, V (2007). *Manual de psicologia escolar/educacional*. Curitiba, PR: Gráfica e Editora Unificado.
- Castro, G. D. (2017). Artesanato e multiplicidade do fazer em psicologia escolar: atuação no desenvolvimento dos sujeitos e na aprendizagem. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 20-36). Teresina, PI: EDUFPI.
- Cavalcante, L. A. & Aquino, F. S. B. (2013, abril/junho). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18 (2), 353-362. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722013000200016&script=sci_abstract&tlng=pt
- Cezar, T. T. & Ferreira, L. S. (2016). A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. *Revista Ibero-Americana de*

- Estudo em Educação*, 11 (4), 2141-2158. Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8248>
- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, 16 (4), 659-675. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016
- Chagas, J. C. & Pedroza, R. L. S. (2013, janeiro/junho). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 35-43. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100004
- Chaves, N. M. (2017). Habilidades Sociais e o Contexto Educacional: Uma Análise da Psicologia no IFB/Campus Taguatinga Centro. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 106-121). Teresina, PI: EDUFPI.
- Ciampa, A. C. (1999). Identidade. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-77). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Conselho Federal de Psicologia, CFP (1992). *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil*. Brasília, DF: CFP. Recuperado de http://site.cfp.org.br/leis_e_normas/atribuies-profissionais-do-psicologo-no-brasil/
- Conselho Federal de Psicologia, CFP (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília, DF: CFP. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia, CFP (2007). *Resolução CFP Nº 013/2007*. Brasília, DF: CFP. Recuperado de <http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007/>
- Conselho Federal de Psicologia, CFP (2013a). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília, DF: CFP. Recuperado de <http://crepop.pol.org.br/novo/cat/publicacoes/referencias-tecnicas>
- Conselho Federal de Psicologia, CFP (2013b). *Uma profissão de muitas e diferentes mulheres: resultado preliminar da pesquisa 2012*. Brasília, DF: CFP. Recuperado de <http://site.cfp.org.br/publicacoes/relatorios-e-cartilhas/page/3/>
- Conselho Federal de Psicologia, CFP (2018). *A psicologia brasileira apresentada em números*. Recuperado de <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>
- Contini, M. L. J. (2000). Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, 20 (2). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200008
- Correia, A. M. B. (2017). Reflexões de uma Psicóloga Escolar no Ensino Superior: uma análise de como os testes psicológicos podem auxiliar na identificação e prevenção do suicídio. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 58-84). Teresina, PI: EDUFPI.

- Costa, L. S. (2017). A orientação profissional na Rede Federal: relatos de uma experiência no Distrito Federal. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 147-162). Teresina, PI: EDUFPI.
- Costa, M. O. (2018). Utilizando a arte como mediadora de processos grupais em Psicologia Escolar: Projeto Psiarte. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 42-55). Teresina, PI: EDUFPI.
- Costa, M. O. (2017). Interface entre a Psicologia e a Educação: notas para construção de uma Psicologia Escolar crítica a partir da Pedagogia histórico-crítica. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 53-67). Teresina, PI: EDUFPI.
- Costa, S. G. & Santos, L. B. (2018). Acolhimento a estudantes em situação de sofrimento psíquico na escola: uma experiência com servidores do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 100-117). Teresina, PI: EDUFPI.
- Cronemberges, M. (2018). Saberes dos diretores de escolas municipais e de Institutos Federais sobre os sintomas da Síndrome de Burnout em professores. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 117-129). Teresina, PI: EDUFPI.
- Dantas, M. V. & Ruas, A. S. (2017). A Hipnose Ericksoniana no Programa de Orientação Profissional: experiência do IFBA Vitória da Conquista, campus Vitória da Conquista. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 193-211). Teresina, PI: EDUFPI.
- David, M. M. (2017). *Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/855>
- Dias, A. C. G.; Patias, N. D. & Abaid, J. L. W. (2014, janeiro/abril). Psicologia Escolar e possibilidades de atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 105-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282330520011>
- Dias, T. T. L. F. & Alencar, E. R. D. (2017). Estágio supervisionado em psicologia escolar/educacional no contexto do Instituto Federal do Piauí Campus Parnaíba. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 145-157). Teresina, PI: EDUFPI.
- Dugnani, L. A. C. & Souza, V. L. T. (2016, abril/junho). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia*, 33 (2), 247-259. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200247
- Faria, A. A. G. B. T. (2017). Experiências e sentidos da escola na perspectiva dos jovens no Instituto Federal de Alagoas – IFAL. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 78-94). Teresina, PI: EDUFPI.

- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na Educação Superior* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>
- Feitosa, L. R. C. (2018). Intervenção com Estudantes em Estágio Supervisionado: Contribuições da Psicologia Escolar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 31-41). Teresina, PI: EDUFPI.
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araújo, C. M. (2017). Psicologia Escolar e Educação Superior nos Institutos Federais: Perspectivas para a Atuação Profissional. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 68-86). Teresina, PI: EDUFPI.
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araújo, C. M. (2016). Psicologia escolar e a educação profissional e tecnológica: contribuições para a Educação Superior. In Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (Org.), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 97-113). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S. & Lima, T. F. C. (2017). A Psicologia no IFMA: do percurso histórico à atuação dos psicólogos escolares. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 87-98). Teresina, PI: EDUFPI.
- Ferreira, B. O., Oliveira, K. A. S. & Lima, T. F. (2018). Tecendo práticas e saberes de psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 31-46). Teresina, PI: EDUFPI.
- Ferreira, C. C. & Costa, M. O. (2017). Psicologia Escolar e o Campo de Estágio no Instituto Federal de Goiás: uma parceria em constante construção. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 30-41). Teresina, PI: EDUFPI.
- Ferro, A. S. (2017). *Tornar-se psicólogo escolar: a formação da identidade profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/855>
- Fonseca, B. F. S., Oliveira, M. I. A. & Oliveira, A. B. L. (2018). A extensão como estratégia de intervenção: transpondo conceitos e práticas de assistência estudantil no IFS/Campus Nossa Senhora da Glória. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 13-30). Teresina, PI: EDUFPI.
- Freitas, C. S. C., Ribeiro, D. E. M., Abreu, F. R. & Siqueira, M. L. (2018). Serviço de psicologia em foco: relato de experiência acerca da implantação de uma sede em IES do Piauí. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 118-131). Teresina, PI: EDUFPI.
- Gebrim, L. B. & Vectore, C. (2016). Psicologia Escolar e Educacional: perspectivas para atuação do psicólogo no ensino superior. In Campos, H. R.; Souza, M. P. R. & Facci, M. G. D. (Orgs.) *Psicologia e políticas educacionais* (pp.325-346). Natal, RN: EDUFRN.

- Guzzo, R. S. L. (2008). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In Wechsler, S. M. (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 75-92). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G.; Tizzei, R. P. & Silva Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/20717>
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (2016), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 21-35). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2018). Piauí. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=22>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2011). Censo demográfico 2010: retratos do Piauí e do Brasil. Recuperado de <https://censo2010.ibge.gov.br/>.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, IFPI (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*. Teresina. Recuperado de <http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2016a). *Sinopse estatística da educação básica 2008*. Brasília. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2016c). *Sinopse estatística da educação básica 2016*. Brasília. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2016b). *Sinopse estatística da educação básica 2009*. Brasília. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Jorge, J. P. (2017). Psicologia escolar e educação profissional e tecnológica: uma prática em construção. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (pp. 35-52). Teresina, PI: EDUFPI.
- Jorge, J. P. (2018). Saúde mental discente: reflexões a partir da experiência como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 93-103). Teresina, PI: EDUFPI.
- Koehler, S. E. (2018). Aprendizes e tensões: o psicólogo escolar como gestor na educação profissional. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 13-30). Teresina, PI: EDUFPI.

- Koehler, S. E. & Mata, L. (2017). História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (pp. 16-34). Teresina, PI: EDUFPI.
- Krawulski, E. (2004). Construção da identidade profissional do psicólogo: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano do trabalho (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86913>
- Lima, E. R. S.; Silva, F. N. & Silva, L. L. S. (2015). Educação profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. *Holos*, 4, 119-129. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/3185/1131>
- Lima, T. B. C., Alencar, E. R. D. & Sousa, S. T. A. (2017). Orientação Profissional: escolas possíveis. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 158-170). Teresina, PI: EDUFPI.
- Lopes, J. & Almeida, L. S. (2015, janeiro/março). Questões e modelo de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32 (1), 75-85. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2015000100075&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lukács, G. (1967). *Estetica I: La peculiaridade de lo estético*. Grijalbo.
- Lukács, G. (1970). *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Macedo, E. C. (2018). Pensando a educação inclusiva no IFRN: quando o aluno com autismo conclui a educação básica. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 200-213). Teresina, PI: EDUFPI.
- Maia Filho, O. N. & Chaves, H. V. (2016, julho/setembro). A relação entre psicologia e educação: ofícios entrelaçados. *Acta Scientiarum Education*, 38 (3), 309-318. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/28071/17042>
- Manfredi, S. M. (2002). História da educação profissional no Brasil. In Manfredi, S. M., *Educação profissional no Brasil* (pp. 63-108). São Paulo, SP: Cortez.
- Marcelino, F. T. (2017). A produção de conhecimento sobre cotas raciais no portal de periódicos da CAPES. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 202-220). Teresina, PI: EDUFPI.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016, abril/junho). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da Educação Superior. *Estudos de Psicologia*, 33 (2), 199-211. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200199
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). Encontros, desafios e impasses: a história da articulação entre a Psicologia e a Educação no Brasil. In Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014), *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 13-22). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). Memória e atualidade. In Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014), *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 55-68). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2009, janeiro/junho). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13 (1), 169-177. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020
- Matioli, A. S. & Martínez, V. C. V. (2018). Autolesão na adolescência: um estudo psicanalítico. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 161-181). Teresina, PI: EDUFPI.
- Matioli, A. S. & Martínez, V. C. V. (2017). Brincadeiras Perversas: Uma Leitura Psicanalítica. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 193-212). Teresina, PI: EDUFPI.
- Mazer, S. M. & Melo-Silva, L. L. (2010, jun.). Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 30 (2), 276-295. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200005
- Medeiros, A. J. G. & Lopes, A. P. N. S. (2018). Impasses e perspectivas da psicologia escolar e educacional nas questões de gênero do IFAL. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 143-160). Teresina, PI: EDUFPI.
- Medeiros, M. W. A. (2017). A interiorização das universidades federais: desafios e potencialidades da psicologia escolar em novos contextos. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 233-248). Teresina, PI: EDUFPI.
- Meira, M. E. M. (2014). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da educação. In Meira, M. E. M. & Facci, M. G. D. (2014), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).
- Meireles, A. M., Lustosa, C. C. F. & Costa, M. O. (2018). Diagnóstico da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do departamento IV do Campus Goiânia: eletrônica, eletrotécnica e telecomunicações nos anos de 2013 a 2016. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 78-95). Teresina, PI: EDUFPI.
- Morais, A. X., Benelli, S. J. & Santos, V. C. A. (2017). Internato e subjetividade em um estabelecimento escolar agrícola: relato de experiência em torno dos impasses e possibilidades. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 32-47). Teresina, PI: EDUFPI.

- Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016, setembro/dezembro). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (3), 503-514. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00503.pdf>
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2017a). *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior* (Vol. 01). Teresina, PI: EDUFPI.
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2017b). *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior* (Vol. 02). Teresina, PI: EDUFPI.
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2017c). *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior* (Vol. 03). Teresina, PI: EDUFPI.
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2017d). *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior* (Vol. 04). Teresina, PI: EDUFPI.
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2018a). *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior* (Vol. 05). Teresina, PI: EDUFPI.
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2018b). *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior* (Vol. 06). Teresina, PI: EDUFPI.
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2017c). *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior* (Vol. 07). Teresina, PI: EDUFPI.
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2018d). *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior* (Vol. 08). Teresina, PI: EDUFPI.
- Neves, G. B. & Alves, C. T. (2017). Acolhimento e Qualidade de Vida no Trabalho dentro da Comunidade Acadêmica. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 139-154). Teresina, PI: EDUFPI.
- Nunes, L. L.; Alves, S. S.; Ramalho, J. V.; Aquino, F. S. B. (2014, julho/setembro). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educ. Pesqui.*, 40 (3), 667-682. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300006
- Oakland, T. & Sternberg, A. (2001). Psicologia escolar: uma visão internacional. In Guzzo, R. S. L., Almeida, L. S. & Wechsler, S. M. (Orgs.), *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp.13-28). Campinas, SP: Alínea.
- Oliveira, A. R. M. & Escott, C. M. (2015, julho/setembro). Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. *Ensaio: aval. Pol. Publ.*, 23 (88), 717-738. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0717.pdf>
- Oliveira, T. F. & Bardagi, M. P. (2017). Desenvolvimento de Crenças de Autoeficácia Acadêmica: propostas de intervenção. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em*

- psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 122-138). Teresina, PI: EDUFPI.
- Oliveira-Menegotto, L. M. & Fontoura, G. P. (2015, maio/agosto). Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 377-385. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572015000200377&script=sci_abstract&tlng=pt
- Paccini, J. L. V. (2017). Psicologia histórico-cultural na confluência da formação do psicólogo escolar. In Beatón, G. A., Calejon, M. C. & Elejalde, M. F. (Orgs.), *Enfoque histórico cultural: problemas de las prácticas profesionales* (Vol. 2, pp. 33-47). São Paulo, SP: Terracota Editora.
- Pacheco, E. M. (2011). *Os Institutos Federais: uma revolução profissional e tecnológica*. Brasília, DF: MEC/SETEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf
- Paes, R. S. S. Z. & Barcelos, J. L. P. B. (2017). Permanência Escolar: Contribuições do trabalho da psicologia na Coordenação de Assistência Estudantil. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 51-65). Teresina, PI: EDUFPI.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27 (2), 362-371. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>
- Pasqualini, M. G.; Souza, M. P. R. & Lima, C. P. (2013, janeiro/junho). Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 15-24. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100002
- Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2005). Os males da Psicologia: uma proposta na contramão. In Patto, Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia (pp. 169-173). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1999). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8 (1), 47-62. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Pereira, C. G. C. (2017). Trabalhando sexualidade na escola – relato de uma experiência no IFPI – Campus Piripiri. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 171-182). Teresina, PI: EDUFPI.

- Pereira, E. A. & Bock, A. M. B. (2018). A dimensão subjetiva da escolarização de jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus do Instituto Federal de São Paulo. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 15-31). Teresina, PI: EDUFPI.
- Pereira, L., Sousa, A. A. & Silva, V. F. (2017). Semana da Acolhida: relato de experiência de uma construção coletiva do IFMG campus Ribeirão das Neves. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 48-62). Teresina, PI: EDUFPI.
- Peretta, A. A. C. S.; Silva, S. M. C.; Souza, C. S.; Oliveira, J. O.; Barbosa, F. M.; Sousa, L. R. & Rezende, P. C. M. (2014, maio/agosto). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 293-301. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572014000200293&script=sci_abstract&tlng=pt
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2017, janeiro/abril). Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (1), 13-20. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000100013&script=sci_abstract&tlng=pt
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (2), 449-459. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932014000200013&script=sci_abstract&tlng=pt
- Pfromm Neto, S. (2008). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In Wechsler, S. M. (Org., 2008), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 21-38). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Pimenta, M. C. & Andrade, P. C. R. (2017). Tecnologia da Informação e Comunicação: a prática pedagógica do IFNMG/campus Montes Claros. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 131-148). Teresina, PI: EDUFPI.
- Pimenta, M. C., Gomes, E. M. & Gonçalves, R. F. (2018). Trabalho e qualidade de vida: um estudo sobre os servidores da reitoria do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais IFNMG. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 147-164). Teresina, PI: EDUFPI.
- Pinto, M. C. C. (2018). Psicologia Escolar e ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão: possibilidades de atuação. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 61-74). Teresina, PI: EDUFPI.
- Prediger, J. & Decker, C. (2017). Clube dos Saberes: experimentações com o ensinar e o aprender nos espaços escolares/acadêmicos. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 37-50). Teresina, PI: EDUFPI.

- Prediger, J. (2010). *Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>
- Prediger, J. & Silva, R. A. N. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 34 (4), 931-939. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400931
- Prefeitura Municipal de Teresina (2018). *Teresina tem a melhor educação pública entre as capitais do Brasil*. Recuperado de <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Teresina-tem-a-melhor-educacao-publica-entre-as-capitais-do-Brasil/19624>
- Quirino, M. F. (2018). A experiência política dos representantes de alunos no Instituto Federal Fluminense Campus Macaé: um estudo de caso sobre formas de atuação política e resistências no território escolar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 87-100). Teresina, PI: EDUFPI.
- Ribeiro, A. B. & Carmo, C. C. (2018). O respeito à diversidade e o combate ao bullying: um projeto para o respeito às diferenças com alunos ingressantes no Ensino Médio Profissionalizante do IFAP. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 46-60). Teresina, PI: EDUFPI.
- Ribeiro, I., Agustini, J. & Johann, M. D. (2018). O trabalho integrado da psicologia escolar no núcleo pedagógico do IFSC Campus Florianópolis-Continente. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 59-79). Teresina, PI: EDUFPI.
- Ribeiro, L. P., Andrade, L. G. D. & Ferreira, K. P. L. (2018). IFMG campus Ribeirão das Neves se familiarizando com a APAE. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 124-142). Teresina, PI: EDUFPI.
- Rodrigues, B. (2017). *Confira as melhores escolas públicas e privadas do Piauí*. Recuperado de <https://www.gp1.com.br/noticias/confira-as-melhores-escolas-publicas-e-privadas-do-piaui-425396.html>
- Rodrigues, I. A. A. (2018). A gestão da indisciplina pela família: histórico de indisciplina discente e acompanhamento frente a questões disciplinares. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 69-86). Teresina, PI: EDUFPI.
- Rodrigues, I. A. A. & Gomes, M. J. A. (2018). O conselho de classe como ferramenta de gestão da indisciplina no Instituto Federal da Paraíba Campus Campina Grande: um estudo avaliativo. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 178-199). Teresina, PI: EDUFPI.
- Rodrigues, I. A. A. & Hermida, J. F. (2018). A gestão da (in)disciplina pelo psicólogo escolar como contribuição à formação humana do jovem trabalhador: um estudo bibliográfico. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 96-112). Teresina, PI: EDUFPI.

- Rodrigues, I. A. A. & Silva, G. B. (2018). A gestão da indisciplina escolar pela coordenação de turno no Instituto Federal da Paraíba: definição de atribuições e autoavaliação funcional. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 132-149). Teresina, PI: EDUFPI.
- Rodrigues, I. A. A., Silva, G. B. & Diniz, J. A. (2017). (In)disciplina Escolar na Visão de Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados: uma proposta de pesquisa e intervenção. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 149-167). Teresina, PI: EDUFPI.
- Rosa, C. L. & Luz, C. L. M. (2017). Orientação Profissional para adolescentes: uma experiência do IFC Campus Santa Rosa do Sul. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 163-181). Teresina, PI: EDUFPI.
- Sales, A. C. M. & Medeiros, M. W. A. (2018). Plantão pedagógico: uma experiência interdisciplinar no Instituto Metr pole Digital da UFRN. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 62-77). Teresina, PI: EDUFPI.
- Sampaio, M. A. P., Santos, L. B. & Ferreira, L. M. O. (2018). Queixas escolares e medicalização: representações sociais de professores do curso de ensino médio integrado ao técnico em agropecuária do IFTO Araguatis. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 181-201). Teresina, PI: EDUFPI.
- Santana, A. C.; Pereira, A. B. M. & Rodrigues, L. G. (2014, maio/agosto). Psicologia escolar e Educação Superior: possibilidades de atuação profissional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 229-237. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0229.pdf>
- Santos, A. S.; Souto, D. C.; Silveira, K. S. S.; Perrone, C. M. & Dias, A. C. G. (2015, setembro/dezembro). Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (3), 515-524. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00503.pdf>
- Santos, L. B., Lima, E. L. L. & Ribeiro, W. M. (2017). Envolvimento escolar de alunos da Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Zona Sul: Uma análise sobre êxito e permanência. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 95-116). Teresina, PI: EDUFPI.
- Santos, L. B., Sobreira, M. A. S. P. & Xavier, T. R. T. M. (2017). O psicólogo nas redes e bancas de jornal: uma análise da representação social do sujeito psicólogo para os alunos de Agropecuária do IFTO através do olhar do humor gráfico. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 183-208). Teresina, PI: EDUFPI.

- Santos, R. M. M. & Patrono, R. M. (2017). Influência dos aspectos transferenciais na relação Professor-Aluno. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 168-186). Teresina, PI: EDUFPI.
- Santos, V. C. A., Souza, S. B. & Morais, A. X. (2017). Clima Escolar e suas possibilidades: transitando entre a estrutura e ação. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 118-135). Teresina, PI: EDUFPI.
- Santos Filho, J. M. (2017). Dialogue – aconselhamento psicológico junto aos servidores de um Instituto Federal. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 179-192). Teresina, PI: EDUFPI.
- Saviani, D. & Duarte, N. (2012). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schuler, R., Pereira, J. P. & Carmo, G. (2018). Releitura de uma experiência de Psicologia Escolar no Instituto Federal Fluminense com viés sociológico: das múltiplas reprovações à permanência, um caminho institucional possível. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 104-129). Teresina, PI: EDUFPI.
- Schweickardt, D. & Bittencourt, L. P. (2017). Despindo Preconceitos na Escola. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 182-192). Teresina, PI: EDUFPI.
- Shimabuku, R. H., Godoy, M. T. T. & Mendonça, H. (2018). Presenteísmo e a saúde do servidor no Instituto Federal de Goiás – IFG: um novo fenômeno da contemporaneidade. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 165-177). Teresina, PI: EDUFPI.
- Silva, A. M. P. M.; Negreiros, F.; Albano, R. M. & Andrade, M. S. (2016). Das interações à interatividade: um olhar sociocultural sobre a atuação do psicólogo na escola. In Negreiros, F., Silva, A. H. B. & Silva, A. M. P. M. (Orgs.). *Escola e sociedade: construtos histórico-culturais* (pp.13-28). Teresina, PI: EDUFPI.
- Silva, R. I. M. & Barroco, S. M. S. (2015) In Zibetti, M. L. T.; Souza, M. P. R. & Barroco, S. M. S. (2015) Psicologia, políticas educacionais e escolarização (pp. 21-42). Florianópolis, SC: Pandion.
- Silva, S. M. C.; Lima, C. P.; Silva, A. C. O.; Rezende, P. C. M.; Carrijo, R. S.; Ribeiro, M. J.; Mazzuchelli, D. S. R. & Barreto, V. S. (2012, janeiro/junho). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5 (1), 36-49. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202012000100004
- Silva, T. F. C. (2018). Atuação do psicólogo na Assistência Estudantil: desafios experimentados na Universidade Federal de Campina Grande. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 75-92). Teresina, PI: EDUFPI.

- Silva, T. F. C. & Silva, M. I. (2018). Considerações sobre gênero, diversidade sexual e currículo em um curso de graduação da Universidade Federal de Campina Grande. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 101-116). Teresina, PI: EDUFPI.
- Silveira, C. C. & Souza, E. T. (2017). O fazer do psicólogo escolar: algumas contribuições para a qualidade do processo ensino aprendizagem. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 99-113). Teresina, PI: EDUFPI.
- Sodré, E. N. (2017). Processos de Escolarização, Sofrimento Psíquico e Medicalização da Vida. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 167-178). Teresina, PI: EDUFPI.
- Sodré, E. N., Assis, L. C. & Duarte, R. B. (2018). A potência do trabalho multidisciplinar na assistência estudantil do Instituto Federal Fluminense. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 80-99). Teresina, PI: EDUFPI.
- Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G. (2018). Inflexões nas atribuições do psicólogo nos Institutos Federais: reflexões, desafios e possibilidades acerca da experiência do psicólogo escolar no IFBA. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 15-38). Teresina, PI: EDUFPI.
- Souza, H. S. M. & Pires, C. C. (2017). O psicólogo escolar e a formação continuada: um relato de experiências. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 85-101). Teresina, PI: EDUFPI.
- Souza, H. S. M., Pires, C. C. & Souza, L. G. (2018). A inserção do psicólogo escolar em equipes multiprofissionais na educação: experiência no IFMT Campus Rondonópolis. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 39-58). Teresina, PI: EDUFPI.
- Souza, M. P. R. (2017). A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. In Beatón, G. A., Calejon, M. C. & Elejalde, M. F. (Orgs.), *Enfoque histórico cultural: problemas de las prácticas profesionales* (Vol. 2, pp. 11-31). São Paulo, SP: Terracota Editora.
- Souza, M. P. R. (2010a). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios (Tese de Livre-Docência, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>
- Souza, M. P. R. (2010b, março). Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, 23 (83), 129-149. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>
- Souza, V. O. L. (2018a). Contribuições da Psicologia Ambiental ao psicólogo escolar: uma experiência de adaptação dos alunos do ensino médio do IFFluminense In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 06, pp. 47-61). Teresina, PI: EDUFPI.

- Souza, V. O. L. (2017). Um olhar da Psicologia sobre a relação entre Trabalho Precário e Sofrimento Psíquico dos trabalhadores de uma Instituição Federal de Ensino. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 187-201). Teresina, PI: EDUFPI.
- Souza, V. O. L. (2018b). Perspectiva psicossocial do cotidiano escolar: uma experiência de trabalho da assistência estudantil do IFFluminense. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 167-180). Teresina, PI: EDUFPI.
- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo).
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Titon, A. P. & Zanella, A. V. (2018). Encontros e tessituras possibilitados por uma pesquisa-intervenção em um campus do Instituto Federal de Santa Catarina. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 07, pp. 150-166). Teresina, PI: EDUFPI.
- Torres, C. (2017). O desenvolvimento de habilidades de estudo como possibilidade de ampliação de aprendizagem. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 01, pp. 114-128). Teresina, PI: EDUFPI.
- Trigueiro, E. S. O. (2017). Projeto Educação para a Vida – Um relato de experiência. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 02, pp. 63-77). Teresina, PI: EDUFPI.
- Urt, S. (2017). Relações de Trabalho e a Educação Profissional: concepções de professores de um Instituto Federal. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 102-117). Teresina, PI: EDUFPI.
- Viana, M. N. & Francischini, R. (Orgs., 2016). Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Brasília, DF: CFP.
- Vigotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Edição Ridendo Castigat Mores.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Wallau, R., Lorenzoni, J. C. & Ortiz, N. (2017). O Lugar da Psicologia no Instituto Federal Farroupinha Campus São Vicente do Sul e a Participação na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de Estudantes. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 42-57). Teresina, PI: EDUFPI.

- Yamamoto, K.; Santos, A. A. L.; Galafassi, C.; Pasqualini, M. G. & Souza, M. P. R. (2013). Como atuam psicólogos na educação paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (4), 794-807. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000400003&script=sci_abstract&tlng=pt
- Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicologia: ciência e profissão*, 32 (1), 06-17. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500002
- Zatti, F. & Back, L. B. (2017). Identificação dos Motivos da Evasão em Cursos Técnicos e Superiores: Relatos de uma experiência. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 66-79). Teresina, PI: EDUFPI.
- Zatti, F. & Bruch, V. L. A. (2017). O Lugar do Ensino Técnico nas Trajetórias de Carreira de Estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 03, pp. 14-29). Teresina, PI: EDUFPI.
- Zatti, F. & Zahner, M. K. (2017). Pensando a Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Contexto da Educação Profissional: Relato de uma Experiência. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 04, pp. 94-105). Teresina, PI: EDUFPI.
- Zatti, F. & Biasus, F. (2018). Um olhar para as experiências de formação de estudantes de cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 142-158). Teresina, PI: EDUFPI.
- Zatti, F., Campos, C. A. & Luna, I. N. (2018). Comprometimento com a carreira e motivos potenciais para a evasão: um estudo com graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 08, pp. 32-45). Teresina, PI: EDUFPI.
- Zatti, F. & Luna, I. N. (2018). Desenvolvimento de carreira: percursos históricos e perspectivas atuais na Psicologia Vocacional. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 05, pp. 56-68). Teresina, PI: EDUFPI.
- Zavadski, K. C. & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23 (4), 683-705. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642012000400004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Zendron, A. B. F.; Kravchychyn, H.; Fortkamp, E. H. T. & Vieira, M. L. (2013, julho/dezembro). Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. *Barbarói*, 39, 108-128. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012

Apêndice A – Roteiro de Caracterização Institucional

Prezado participante,

O presente instrumento objetiva a obtenção de informações sobre o contexto de trabalho do *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) em que você atua profissionalmente. Desde então, agradecemos a sua participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar respondendo a questões de um breve roteiro. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito do mesmo, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim, ressaltamos o caráter voluntário e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação, como rege o Comitê de Ética em Pesquisa e as Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, a qual versa sobre os aspectos éticos e legais de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cordialmente,
Thaísa da Silva Fonseca

1 Identificação:

1.1 *Campus* do IFPI: _____

1.2 Município: _____

1.3 Endereço: _____

1.4 Contato: _____

1.5 Horário de funcionamento: _____

1.6 Diretor responsável: _____

2 História:

2.1 Ano de fundação do *Campus*: _____

2.2 Ano de ingresso do primeiro psicólogo no *Campus*: _____

2.2 Descrição da história do *Campus*: _____

3 Cursos (Descrever nomes dos cursos e suas respectivas modalidades de ensino):

3.1 Cursos Técnicos Integrados ao Médio: _____

3.2 Cursos Técnicos Concomitantes: _____

3.2 Cursos Técnicos Subsequentes: _____

3.3 Cursos de Graduação: _____

3.4 Cursos de Pós-Graduação: _____

3.5 Outros Cursos e/ou Programas: _____

4 Recursos Humanos:

4.1 Equipe Profissional: _____

4.2 Quantidade de Servidores: _____

4.3 Quantidade de Psicólogos e seu respectivo setor de lotação: _____

4.4 Quantidade de Docentes: _____

4.5 Quantidade de Discentes: _____

Apêndice B – Questionário de Dados Sociodemográfico e Profissionais

Prezado participante,

O presente instrumento objetiva a obtenção de informações referentes a dados sociodemográfico e profissionais dos psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPIs). Desde então, agradecemos a sua participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar respondendo a itens de um breve questionário. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito do mesmo, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim, ressaltamos o caráter voluntário e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação, como rege o Comitê de Ética em Pesquisa e as Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, as quais versam sobre os aspectos éticos e legais de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cordialmente,
Thaísa da Silva Fonseca

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Naturalidade: _____

4. Estado civil:

() Solteiro/a

() Casado/a

() Separado/a ou divorciado/a

() Viúvo/a

() União estável

() Outro: _____

5. Instituição de ensino e ano de conclusão do curso de graduação em Psicologia:

6. Dependência administrativa da instituição de ensino em que concluiu o curso de graduação em Psicologia:

() Pública

() Privada

() Filantrópica

7. Cursos realizados:

Tipo	Nome do curso	Carga-horária do curso	Ano de Conclusão do curso	Nome da instituição e Dependência administrativa
Atualização e/ou Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Formação externa <input type="checkbox"/> Formação em serviço				Instituição: _____ <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica
Especialização <input type="checkbox"/> Formação externa <input type="checkbox"/> Formação em serviço				Instituição: _____ <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica
Mestrado <input type="checkbox"/> Formação externa <input type="checkbox"/> Formação em serviço				Instituição: _____ <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica
Doutorado <input type="checkbox"/> Formação externa <input type="checkbox"/> Formação em serviço				Instituição: _____ <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica
Outro: _____ <input type="checkbox"/> Formação externa <input type="checkbox"/> Formação em serviço				Instituição: _____ <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica

8. Nome do *Campus* do IFPI em que atua e cidade: _____

9. Setor/departamento em que está lotado: _____

10. Por favor, descreva as principais práticas que você desenvolve em sua atuação profissional no IFPI:

11. Considerando as práticas desenvolvidas, qual (is) você considera ser a (s) sua (s) área (s) de atuação no IFPI? Assinale quantas opções forem necessárias.

- () Psicologia Clínica () Psicologia Escolar e Educacional
 () Psicologia Organizacional () Psicologia da Saúde
 () Outra: _____

12. Considerando as práticas desenvolvidas, qual você considera ser a sua principal área de atuação no IFPI? Assinale apenas uma opção.

- () Psicologia Clínica () Psicologia Escolar e Educacional
 () Psicologia Organizacional () Psicologia da Saúde
 () Outra: _____

13. Carga-horária semanal de trabalho no IFPI: _____

14. Turno de trabalho no IFPI: _____

15. Há quantos anos você atua:

Como psicólogo? _____

Como psicólogo em IFETs? _____

Como psicólogo no IFPI? _____

Como psicólogo neste *Campus* do IFPI? _____

16. Outros locais de trabalho e carga-horária semanal:

Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Prezado participante,

O presente instrumento objetiva a obtenção de informações referentes às práticas dos psicólogos escolares e educacionais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPIs). Desde então, agradecemos a sua participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar na realização dessa entrevista. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito do mesmo, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim, ressaltamos o caráter voluntário e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação, como rege o Comitê de Ética em Pesquisa e as Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, as quais versam sobre os aspectos éticos e legais de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cordialmente,
Thaís da Silva Fonseca

1. O que você entende por Psicologia Escolar e Educacional?
2. Como você percebe a Psicologia Escolar e Educacional nos IFETs? E no IFPI?
3. Quais as principais demandas educacionais?
4. Quais as principais práticas que você desenvolve como psicólogo (a) escolar e educacional no IFPI?
5. Você desenvolve algum (ns) projeto (s) no IFPI? Se sim, me fale um pouco, por favor.
6. Qual (is) público-alvo de sua prática profissional no IFPI? Descreva uma prática junto a esse (s) público-alvo, por favor.
7. Você desenvolve práticas junto a qual (is) nível (is) de ensino no IFPI? Descreva uma prática junto a esse (s) nível (is), por favor.
8. Você utiliza autores/pressupostos para fundamentar teoricamente as suas práticas? Se sim, me fale um pouco, por favor.
9. Qual o principal desafio que você encontra no desenvolvimento de suas práticas na Educação Profissional e Tecnológica no IFPI?
10. Quais perspectivas você percebe para a prática do psicólogo escolar e educacional na Educação Profissional e Tecnológica no IFPI?

Apêndice D – Solicitação de Autorização Institucional

À reitoria,

Eu, **Thaís da Silva Fonseca**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Campus Ministro Reis Velloso (CMRV), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), venho por meio deste, solicitar autorização do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)** para realizar atividades de pesquisa universitária nos diversos *Campi* desta instituição por meio do projeto intitulado “**O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas**”, que tem como orientador o **Professor Dr. Fauston Negreiros**. O objetivo geral do referido projeto é analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPIs). Os objetivos específicos são: caracterizar o contexto de trabalho dos IFPIs; identificar o perfil sócio demográfico e profissional dos psicólogos que atuam nos IFPIs; compreender a concepção de Psicologia Escolar e Educacional entre os psicólogos atuantes nessa área junto aos IFPIs; e apresentar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs. A presente pesquisa, composta de duas fases, terá como procedimentos a inserção de uma mestranda em Psicologia para caracterização do contexto de trabalho da instituição e identificação do perfil sócio demográfico e profissional dos participantes, mediante aplicação de roteiros e questionários com os psicólogos dos IFPIs (estima 20) na primeira fase; e realização de entrevistas com os psicólogos escolares e educacionais do IFPI na segunda fase. Esse estudo poderá ocasionalmente trazer riscos de ordem física e/ou psicológica aos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: mal estar, ansiedade, constrangimento, melancolia, tristeza. Caso ocorram tais riscos, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e o participante será encaminhado para os dispositivos que fornecem acompanhamento profissional adequado no município do *Campus* em que atua, como NASF, CAPS, ESF, Serviços-escola de Psicologia, etc. Em caso de indisponibilidade de atendimento nos serviços públicos elencados acima, os participantes serão encaminhados, sem nenhum ônus, para estabelecimentos privados que disponibilizam tais serviços. Dessa forma, será fornecida assistência integral aos participantes. Os benefícios dessa pesquisa se constituirão na análise do fenômeno das práticas dos psicólogos escolares e educacionais na Educação Profissional e Tecnológica nos IFPIs, cenário ainda não explorado, contribuindo para a produção de conhecimento científico para a área da Psicologia e da Educação. Esse estudo poderá subsidiar práticas profissionais futuras,

de modo a também refletir na comunidade escolar. Ressalta-se a consonância do estudo com as Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério de Saúde e que a coleta de dados será iniciada somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI. A qualquer momento, vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento desta pesquisa e, sem nenhum tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização.

Parnaíba (PI), 29 de maio de 2017.

Thaís da Silva Fonseca
Email: thaisafonseca23@hotmail.com
Matrícula SIGAA: 20171008291

Prof. Dr. Fauston Negreiros
Email: faustonnegreiros@ufpi.edu.br

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas.

Pesquisadora Responsável: Thaisa da Silva Fonseca

Pesquisadores Participantes: Prof. Dr. Fauston Negreiros; Profa. Dra. Raquel Belo

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFPI/CMRV

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, José de Freitas, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Pio IX, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina, Uruçuí, Valença.

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é importante que você leia cuidadosamente este documento e compreenda as informações e instruções nele contidas. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir sua participação. Você tem o direito de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

Procedimentos: Esse estudo é composto de duas fases. A sua participação na primeira fase consistirá em responder a um roteiro de análise institucional e a um questionário de dados sócio demográfico e profissionais. Essa fase permitirá conhecer os psicólogos escolares e educacionais que atuam nos IFPIs. Caso selecionado como participante da segunda fase do estudo, a sua participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista semiestruturada.

Benefícios: Análise do fenômeno das práticas dos psicólogos escolares e educacionais na Educação Profissional e Tecnológica nos IFPIs, cenário ainda não explorado, contribuindo para a produção de conhecimento científico para a área da Psicologia e da Educação. Esse estudo poderá subsidiar práticas profissionais futuras, de modo a também refletir na comunidade escolar.

Riscos: Esse estudo poderá ocasionalmente trazer riscos de ordem física e/ou psicológica aos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: mal estar, ansiedade,

constrangimento, melancolia, tristeza. Caso ocorram tais riscos, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e o participante será encaminhado para os dispositivos que fornecem acompanhamento profissional adequado no município do *Campus* em que atua, como Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Estratégia de Saúde da Família (ESF), Serviços-escola de Psicologia, etc. Em caso de indisponibilidade de atendimento nos serviços públicos elencados acima, os participantes serão encaminhados, sem nenhum ônus, para estabelecimentos privados que disponibilizam tais serviços. Dessa forma, será fornecida assistência integral aos participantes.

Sigilo: Este estudo tem finalidade acadêmica e os dados serão empregados apenas para os fins previstos. Você não será identificado, pois seu sigilo/anonimato será garantido mediante a utilização de siglas acompanhadas de numeração na divulgação dos resultados da pesquisa.

Garantia de acesso: A qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pelo estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicitados acima e declaro que irei participar voluntariamente. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, **assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.**

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura do participante do estudo

Nº Identidade do participante do estudo

Thaís da Silva Fonseca
Pesquisadora responsável
Mestranda em Psicologia/UFPI-CMRV
E-mail: thaisafonseca23@hotmail.com
Telefone: (86) 9 9812-5389

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) – CEP: 64049-550 – Teresina/PI – Telefone: (86) 3237-2332 – E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Anexo A – Comprovante de Abertura de Processo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

COMPROVANTE DE ABERTURA DE PROCESSO



PROCESSO: 23172.000404/2017-83

INTERESSADO: THAISA DA SILVA FONSECA

INTERESSADO: INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (None)

DATA ABERTURA: 29/05/2017 09:20:13

ASSUNTO: SOLICITA AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA
REALIZAR PESQUISA UNIVERSITÁRIA COM OS
PSICÓLOGOS DOS DIVERSOS CAMPI DO IFPI.

Anexo B – Autorização Institucional

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
IFPI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
Av. Ilino Quadros, 330 - Santa Isabel - Teresina - PI, CEP. 64.853-390
Fone: (86) 3131-1414 endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aluna **THAISA DA SILVA FONSECA**, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Campus Ministro Reis Velloso, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), a realizar atividades de pesquisa universitária com os psicólogos dos diversos *Campi* deste IF, por meio do projeto intitulado: *"O psicólogo escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: práticas, desafios e perspectivas"*, que têm como orientador o Prof. Dr. Fauston Negreiros. O objetivo geral do referido projeto é identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar nos Institutos Federais.

Teresina, 31 de maio de 2017


Paulo Henrique Gomes de Lima
Reitor