



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Marina Magalhães David

Brasília, julho de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Marina Magalhães David

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação

ORIENTADORA: PROF^a. Dr^a. CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO

Brasília, julho de 2017

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Presidente

Profa. Dra. Maria Betânia Gondim da Costa

Instituto Federal de Goiás – Campus Senador Canedo

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Dra. Lígia Rocha Cavalcante Feitosa

Instituto Federal de Goiás – Campus Luziânia

Brasília, julho de 2017

Agradecimentos

À Deus, pela dádiva da vida e por preencher meus caminhos com pessoas especiais. Agradeço também por ter me protegido em tantas idas e vindas entre Brasília e Goiânia.

À minha mãe, por me ensinar a como ser uma mulher guerreira e determinada! Inspirei-me na sua força e garra em todos os momentos em que deixava de acreditar em mim mesma. Obrigada por me mostrar que eu era forte e capaz nesta trajetória. Você sempre será minha fonte de orgulho.

Ao meu pai, por estar sempre perto apesar da distância. Obrigada por torcer sempre pela minha felicidade e sucesso, com toda sabedoria e experiência que carrega contigo.

À Claisy, minha orientadora, por me acolher tão bem no Laboratório de Psicologia Escolar! Você me proporcionou a realização de um dos maiores sonhos que alimentei desde que entrei na Universidade. Agradeço por ter acreditado, apoiado e principalmente mediado o desenvolvimento de inúmeras competências durante esses dois anos. A convivência tão intensa com você me proporcionou experiências únicas inimagináveis que levarei para o resto de minha vida.

Ao Marcelo, meu amigo, irmão e eterno companheiro acadêmico. Esse trabalho é nosso! Obrigada por compartilhar comigo minhas primeiras vivências em psicologia escolar durante a graduação. Alimentamos o sonho de ser mestre juntos e vamos realizar da melhor forma possível! Obrigada pelas incontáveis horas em que você se disponibilizou para ler, discutir e refletir comigo as elaborações concretizadas neste trabalho (Agora vamos focar na sua. Abril tá chegando!!).

Ao Kassio, meu namorado, amor e companheiro. Nestes dois anos você me provou todo carinho, cuidado, paciência e amor que pode existir em um relacionamento. Obrigada por compreender minhas ausências e impaciências, sempre ao meu lado. Seu apoio foi

essencial para eu conseguir chegar até aqui! Obrigada também pelas entrevistas que me ajudou a transcrever e pelas leituras em que se dedicou a este trabalho.

À Maria Betânia, minha professora querida, que me apresentou à psicologia escolar! Seu olhar apaixonado pela área me fez acreditar que é possível contribuirmos para uma educação transformadora. Obrigada, também, por me apresentar o campo de estágio do IFG e por se disponibilizar em colaborar com minha formação como pesquisadora. Minha trajetória tem muito de você!

À Denise Fleith, por me permitir conhecer uma profissional ética que representa seriedade, competência e respeito. Além de todos os afetos acadêmicos que você contribuiu em minha jornada durante esses dois anos, ressalto que minha maior admiração é em sua humanidade e espontaneidade.

À Lígia Cavalcante, pelos momentos compartilhados nesta trajetória. Obrigada pelas vivências no laboratório, pelas trocas de informações sobre o IFG, pelo auxílio no contato com meus participantes de pesquisa, pela disponibilidade sempre! Para mim você é um exemplo de generosidade acadêmica, priorizando sempre o desenvolvimento da ciência e da sociedade.

Aos colegas do Laboratório de Psicologia Escolar, pelas inúmeras vivências e ensinamentos que pudemos partilhar. Jéssica, Leo, Lígia C., Lígia L., Lorena, Matheus, Rejane, Rosana e Rosi, posso dizer que sou muito grata pelas discussões, reflexões, lanches, conversas, conselhos e projetos de vida que compartilhamos de forma tão intensa nestes dois anos.

À Lígia Libâneo, minha irmãzinha. Obrigada pela companhia, discussões, reflexões, acolhimento, cuidado e troca de afetos. Você é um presente que o mestrado me deu!

Ao “Kbaptet”, Bruno, Lígia e Lorena. Obrigada pelos encontros e jantares em Brasília. Vocês fizeram meus dias mais felizes nessa cidade tão querida.

À dona Glória, por me acolher como sua neta em Brasília. Foram momentos muito afetuosos que compartilhamos juntas.

À grande família “David”. Essa conquista é para todos vocês! Gratidão pelas experiências compartilhadas desde meu nascimento, e por sempre me apoiarem a seguir em frente nessa jornada.

A todos meus amigos, em especial, Bia, Laís, Júlia e Ana Flávia, pelas escutas, experiências, felicidades e por acreditarem em minhas competências (até mais que eu mesma).

Aos colegas da Rede Goiana de Psicologia, pelas escutas acolhedoras em muitos momentos difíceis.

Aos psicólogos escolares do IFG, pela disponibilidade e por contribuírem tão generosamente com minha pesquisa.

Aos professores e funcionários do PGPDS pela contribuição nos meus processos de formação enquanto pesquisadora, profissional e humana.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Brasília e à UnB, por me permitirem viver o novo e inesperado. Os dois anos compartilhados neste lugar fazem de mim uma nova Marina, que buscará sempre contribuir com o desenvolvimento e transformação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática!

Resumo

Historicamente, a psicologia vem construindo estreitas relações com a educação. Por meio da psicologia escolar, essa aproximação se tornou cada vez mais importante para fomentar os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nos contextos educativos. A psicologia escolar passou por transformações teóricas e práticas que contribuíram para a construção de uma nova identidade profissional. O crescente desenvolvimento da área possibilitou a inserção cada vez maior de profissionais em diferentes contextos educacionais; entre esses, estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), reconhecidos tradicionalmente por ofertar educação profissional e tecnológica qualificada no Brasil. O presente estudo teve como objetivo investigar a atuação dos psicólogos escolares do Instituto Federal de Goiás (IFG). A pesquisa propôs como objetivos específicos: (a) identificar concepções de psicologia escolar e desenvolvimento humano indicadas pelos psicólogos escolares, (b) apresentar relatos de práticas realizadas pelos psicólogos escolares e (c) verificar as políticas institucionais que orientam o trabalho do psicólogo escolar no IFG. A fundamentação teórica e o delineamento metodológico da pesquisa foram ancorados nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento. As informações foram construídas por meio da realização de entrevistas individuais com 10 psicólogos escolares que atuam em diferentes unidades do IFG. No intuito de contemplar os objetivos propostos, foram criadas três categorias temáticas a partir das análises das falas dos participantes: concepções acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento; ações realizadas pelos psicólogos escolares; e diretrizes institucionais para o trabalho do psicólogo escolar. Os resultados revelaram que os participantes da pesquisa se encontram em um processo de transformação de concepções e práticas em psicologia escolar, transitando entre compreensões e intervenções com foco de ações diretas com os estudantes, e atuações que se fundamentam em princípios de uma psicologia escolar que valoriza a construção de um

trabalho coletivo, com práticas junto a todos os atores escolares. Os profissionais evidenciaram não possuir diretrizes institucionais que orientem seu trabalho na instituição; essa ausência impacta a atuação profissional. Espera-se, com esta pesquisa, subsidiar possíveis estudos e ações futuras, como formações continuadas e políticas públicas que forneçam visibilidade à área, bem como consolidar o contexto da educação profissional como um espaço fértil para as contribuições da psicologia escolar.

Palavras-chave: psicologia escolar; educação profissional e tecnológica; IFETs; Goiás.

Abstract

Historically, Psychology has been building close relations with Education. Through School Psychology, this approximation has become increasingly important to foment human processes of learning and development in educational contexts. School Psychology passed through theoretical and practices transformations that contributed to build a new professional identity. The growing development of the area allowed a bigger insertion of professionals in different educational contexts; between then, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), traditionally recognized by offering a qualified professional and technological education in Brazil. This study aimed to investigate the practices of school psychologists who worked at Instituto Federal de Goiás (IFG). The research proposed as specific objectives: (a) identify conceptions of School Psychology and human development of school psychologists (b) present reports of practices realized by school psychologists and (c) verify institutional policies that guide school psychologist's practices at IFG. Research theoretical foundation and methodological design were based on the historical cultural perspective of development assumptions. Information were built by constructing individual interviews with 10 school psychologists that worked at different IFG's units. Aiming contemplate the proposed objectives, three thematic categories were created considering the analyzes of participants' speech: conceptions about School Psychology and Developmental Psychology; practices realized by school psychologists and institutional guidelines to school psychologist's practices. The results revealed that research's participants were in a transformation process of conceptions and practices in School Psychology, transiting between comprehensions and interventions with focus in practices with students, and practices based on principles of a School Psychology that values the construction of a collective word, with practices involving all school actors. Professionals have evidenced not own institutional

guidelines to orientate their work at institution; this absence impacts professional performance. It is expected, with this research, to subsidize possible studies and future actions, as continued education and public policies that can give visibility to the area, as well as consolidate professional education's context as a fertile space to School Psychology's contributions.

Key words: School Psychology; technologic and professional education; IFETs; Goiás.

Sumário

Agradecimentos	iv
Resumo	vii
Abstract	ix
Lista de Tabelas	xii
Lista de Figuras	xiii
Introdução	1
Capítulo 1- Psicologia Escolar Nacional Contemporânea: O Contexto Emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	8
Fundamentação teórica em psicologia escolar	8
Psicologia escolar no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	15
Capítulo 2 – O Desenvolvimento Humano na Perspectiva Histórico-Cultural	33
Atividade e trabalho na educação profissional	38
Capítulo 3- Problematização e Objetivos do Estudo	42
Capítulo 4 – Metodologia	45
Pressupostos teórico-metodológicos	45
Contexto de Pesquisa	48
Participantes	55
Procedimentos de Construção e Recolha das Informações	58
Entrevista com psicólogos escolares	58
Análises das Informações	60
Capítulo 5- Discutindo os Resultados	62
Capítulo 6- Considerações Finais	97
Referências	107
Anexos	121

Lista de Tabelas

1. Descrição das Características Principais dos 14 Campi que Compõem o IFG	53
2. Caracterização dos Participantes da Pesquisa	57
3. Objetivos da Pesquisa, Categorias Temáticas e Suas Respectivas Definições	61
4. Categoria 1 - Concepções de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento	63
5. Categoria 2 - Ações Realizadas pelos Psicólogos Escolares	74
6. Categoria 3 - Diretrizes Institucionais ao Trabalho do Psicólogo	86

Lista de figuras

1- Localização dos campi em funcionamento no mapa de Goiás	53
--	----

Introdução

A psicologia escolar tem se consolidado fortemente como uma área de pesquisa, formação e atuação. A literatura nacional contemporânea defende que este campo deve estar comprometido com as transformações sociais, considerando as relações intersubjetivas, culturais, históricas, políticas e econômicas como constitutivas nos processos educativos (Barbosa, 2008; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Cavalcante & Aquino, 2013; Chagas & Pedroza, 2013; Cruces, 2005; Facci & Souza, 2011; Fleith, 2009, 2011; Guzzo, 2005; Lara, 2014; Lessa & Facci, 2009; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2003, 2010a, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mitjás Martínez, 2009, 2010; Moreira, 2015; Moreira & Guzzo, 2014; Neves, 2011; Nunes, 2016; Oliveira, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Patto, 1984, 1990; Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2014; Sampaio, 2009; Souza, 2009).

Em seus primórdios históricos, a psicologia escolar inseriu-se nas instituições educativas por meio de práticas adaptacionistas e normatizadoras que visavam intervir individualmente com os estudantes que eram encaminhados com problemas ou dificuldades escolares, predominantemente em instituições que ofertavam o nível básico de ensino (Antunes, 2008; Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2005; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Neto 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2010; Yamamoto, Galafassi, Pasqualini, & Souza 2013). Críticas e denúncias a esse modelo de atuação foram fortemente realizadas a partir da década de 1980 (Patto, 1981, 1984, 1990). Patto (1981) enfatizava que as intervenções colocavam a responsabilidade nos alunos e familiares pelos seus fracassos escolares, a partir de explicações biologizantes, sociologizantes, fragmentadas e meritocráticas. Tais críticas foram se consolidando nas décadas seguintes e inspirando modificações na área.

A partir dos anos 2000, novas propostas surgiram em busca de uma atuação para psicologia escolar com vistas a potencializar os processos de desenvolvimento humano que permeiam o contexto educativo (Araujo, 2003; Guzzo, 2000; Marinho-Araujo & Almeida,

2005; Mitjáns Martínez, 2007; Neves, 2007). As perspectivas apontaram para o envolvimento de todos os atores escolares nas mediações que promovessem a aprendizagem e transformações nos sujeitos. Coadunando-se com tais propostas, defende-se nessa pesquisa de mestrado que a atuação deve ser construída junto ao coletivo escolar, com atividades e escuta institucional, contribuindo com o compromisso social da educação para o desenvolvimento da sociedade, a partir da formação de sujeitos críticos e emancipados (Guzzo, 2008; Marinho-Araujo, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Moreira, 2015; Moreira & Guzzo, 2015; Neves, 2011).

Ainda na década de 2000, foram ampliados os contextos de atuação da psicologia escolar para além das escolas que ofertavam o nível básico de ensino; entre estes, destaca-se a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b). As instituições que compõem a Rede são resultados de uma história de educação profissional centenária. Inicialmente, essa modalidade de ensino foi estruturada pelo governo brasileiro visando formar as classes proletárias ou os “filhos dos desfavorecidos de fortuna”, para fazê-los adquirir uma formação para o trabalho profícuo, mediante o ensino prático e de conhecimentos técnicos na formação de operários (Cunha, 2000).

A educação profissional no país consolidou-se por meio de uma dualidade entre a formação intelectual e a profissional: foi destinado à classe média e à elite burguesa o acesso à educação formal e, às classes menos favorecidas, a educação para o trabalho (Gomes, 2013). Durante quase um século, diversos embates e mudanças políticas contribuíram com o distanciamento entre a formação intelectual e técnica. Na medida em que a fragmentação desses níveis de ensino acentuava-se, críticas e denúncias foram realizadas por autores que defendiam um ensino profissional que formasse sujeitos cidadãos, críticos e emancipados que lutassem pelo desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática (Cunha, 2000, 2005; Feitosa, 2017; Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005; Guimarães & Silva, 2010).

Em 2008, foi criada a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e foram consolidados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Atualmente, existem 38 Institutos Federais no país, em 644 campi em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal (IFG, 2016). Os Institutos caracterizam-se por oferecer o ensino profissional e tecnológico especializado, em diferentes níveis e modalidades de ensino, a partir de uma estrutura administrativa pluricurricular e multicampi. Entre os cursos ofertados, que vão desde a educação básica à pós-graduação, prioriza-se o ensino médio integrado ao técnico, cuja modalidade tem a finalidade de ofertar o nível médio incorporado aos cursos técnicos. Os IFETs têm como princípio articular ensino, pesquisa e extensão considerando os construtos de ciência, cidadania e trabalho (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a).

Entende-se que os Institutos Federais se apresentam como um espaço promissor para a construção de uma educação profissional e tecnológica integrada, comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos de forma crítica e emancipada. Uma das propostas destas instituições é romper com as concepções da formação profissionalizante somente como uma preparação do trabalhador para as atividades manuais, técnicas e tecnológicas. Para isso, são ofertados cursos de nível médio integrado ao técnico, tecnólogos, graduações e pós-graduações com ênfase nos cursos profissionalizantes e tecnológicos, e licenciaturas.

As contribuições da psicologia escolar aos Institutos Federais podem potencializar os processos de desenvolvimento humano que permeiam o contexto educativo. Entre as diversas possibilidades de atuação, destaca-se a promoção da conscientização acerca de concepções que permeiam essas instituições de ensino, com destaque para transformações das visões cristalizadas e deterministas do desenvolvimento humano, e da compreensão da educação profissional como uma formação meramente técnica (Bertolo-Nardi, 2014; Predinger, 2010). Nessa direção, o psicólogo escolar deve considerar os aspectos histórico e cultural como constitutivos nos processos de ensino-aprendizagem, investindo em ações que favoreçam

reflexões, discussões e atividades que envolvam todos os atores escolares como responsáveis pelos processos educativos.

O contexto fértil de atuação psicológica pôde ser vivenciado pela pesquisadora em uma experiência de estágio supervisionado em psicologia escolar realizado no ano de 2014, no Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Goiânia. Durante a vivência neste campo, percebeu-se o reconhecimento que outros profissionais da instituição destinavam à equipe de psicologia escolar, cuja atuação contemplava desde os atendimentos às queixas escolares até a participação e colaboração na construção de documentos, eventos e reuniões coletivas.

A partir do envolvimento da pesquisadora com a instituição, aliada às literaturas contemporâneas da área, observou-se que a equipe de psicologia escolar do IFG participava ativamente das atividades da escola, realizando os projetos e intervenções que propunham com bastante aceitação da equipe escolar. Entretanto, algumas pesquisas científicas na área da psicologia escolar (Guzzo, 2008, 2014; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa, & Andrada, 2014) destacavam as dificuldades que os psicólogos encontravam para atuar coletivamente nos espaços educacionais, enfrentando resistências e concepções que envolviam expectativas de uma atuação tradicional da profissão, com foco em atendimentos individuais às demandas escolares. Apreendeu-se, então, uma contradição ao que acontecia cotidianamente na instituição com o que era apresentado como resultados de alguns estudos científicos da área. Este contexto despertou curiosidade e motivação para a pesquisadora continuar os estudos em psicologia escolar neste campo específico de atuação.

A fim de ampliar os conhecimentos acerca da atuação dos psicólogos escolares nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a pesquisadora ingressou, em 2015, como aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. A linha de pesquisa escolhida foi em Processos Educativos e Psicologia

escolar, no Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof^a Claisy Marinho-Araujo.

A inserção no Laboratório permitiu que a pesquisadora tivesse a oportunidade de trabalhar com referências nacionais e internacionais da área e com experiências da psicologia escolar em diversos contextos de atuação. Tal envolvimento oportunizou uma ampliação de conhecimento da rede de profissionais e teóricos que discutem o desenvolvimento da categoria.

Os estudos e aprofundamentos científicos indicaram que são iniciais as pesquisas que abordam a psicologia escolar no contexto dos IFETs (Bertono-Nardi, 2014; Costa, 2016; Feitosa, 2017; Predinger, 2010), principalmente quando comparados à vasta produção da área que registra a atuação em outros espaços educacionais. Além desse percurso recente de pesquisa, estudos também enfatizam que a inserção de psicólogos nas escolas em Goiás ainda é incipiente nos âmbitos municipal e estadual (Naves, 2015; Rodrigues, 2011; Rodrigues & Pedroza, 2012; Santana, 2004). Diante da observação desse cenário, notou-se que o IFG pode ser considerado uma instituição pioneira no estado ao inserir psicólogos escolares em seu contexto educacional como membros efetivos da equipe escolar.

Investigar as possibilidades de atuação da psicologia escolar, em uma perspectiva crítica no contexto da educação profissional, tornou-se um desafio para pesquisadores contemporâneos da área, uma vez que houve uma recente inserção de profissionais nestes espaços. Os psicólogos escolares dos IFETs podem atuar em diferentes setores, a exemplo da Assistência Estudantil e do Departamento Acadêmico, a partir de intervenções coletivas, institucionais e preventivas que visam potencializar os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos (Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2014). Pesquisar a atuação desses profissionais significa buscar uma clareza e entendimento de

como a área vem se consolidando nestes novos contextos educativos buscando auxiliar no desenvolvimento da categoria.

A recente expansão dos campos de atuação de psicólogos escolares no contexto dos IFETs convidam pesquisadores a explorá-los no intuito de contribuir com o fortalecimento, consolidação e reconhecimento da profissão nesses espaços. Justifica-se, portanto, que o estudo da psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás possui relevância acadêmica, social e científica no sentido de poder subsidiar pesquisas e ações futuras, como formações continuadas, políticas institucionais e políticas públicas, no intuito de materializar o contexto da educação profissional como um espaço fértil de atuação da psicologia escolar.

A presente pesquisa foi fundamentada na literatura da psicologia escolar e na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 2012; 2013; 2014) e apresentou, como objetivo geral, investigar a atuação da psicologia escolar nos Institutos Federais de Goiás. Os objetivos específicos foram: (a) identificar concepções acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento humano indicadas pelos psicólogos escolares, (b) apresentar relatos de práticas realizadas pelos psicólogos escolares e (c) verificar as políticas institucionais que orientam o trabalho do psicólogo escolar no IFG. Esses objetivos foram pesquisados por meio de entrevistas aos psicólogos escolares que atuavam em diversos *campi* do Instituto no estado de Goiás.

A dissertação resultante da pesquisa foi organizada em seis capítulos. O primeiro diz respeito à apresentação do referencial teórico acerca da psicologia escolar que é defendido nesta pesquisa, bem como do panorama e análises de produções da área que já foram realizadas no contexto dos IFETs.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos teórico-epistemológicos que subsidiam as concepções de desenvolvimento humano, ancorados nas bases da psicologia histórico-cultural. O terceiro capítulo apresenta as problematizações e objetivos do estudo.

O quarto capítulo discorre acerca das bases teórico-metodológicas que fundamentaram a construção da investigação; são também descritos o contexto de pesquisa, os participantes do estudo, os procedimentos de construção e as análises das informações.

O quinto capítulo elucida a apresentação e discussão os resultados da pesquisa. A atuação dos psicólogos escolar foi analisada tendo como base indicadores de: concepções de psicologia escolar e desenvolvimento humano, práticas realizadas no cotidiano da instituição e implicações provenientes da ausência de orientações institucionais para o trabalho do psicólogo escolar.

O sexto capítulo tece considerações finais do estudo, configurando-se pelas reflexões e transversalização dos resultados discutidos. São apresentados as conclusões alcançadas, dificuldades encontradas, desdobramentos, implicações futuras e contribuições da pesquisa. Ao final, são expostas as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1

A Psicologia Escolar Nacional Contemporânea: O Contexto Emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Este capítulo foi organizado em duas seções. A primeira dedica-se à apresentação da fundamentação teórica da psicologia escolar que norteou a construção dos processos de pesquisa (desde a elaboração dos objetivos, dos procedimentos e instrumentos, à construção e análise das informações). A segunda seção evidencia uma revisão de literatura dos estudos realizados acerca da psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelo fato da presente pesquisa ter sido realizada neste contexto específico de atuação da área.

Fundamentação Teórica da Psicologia Escolar

A psicologia escolar tem sido defendida como uma área de produção de conhecimento, formação e atuação. A sua construção histórica no Brasil, como campo de pesquisa e intervenção, evidencia-se em função de diversas produções científicas, discussões, reflexões, eventos acadêmicos e lutas políticas que buscam fortalecer a área (Araujo, 2003; Barbosa, 2008; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Cavalcante & Aquino, 2013; Cavalcante, 2015; Chagas & Pedroza, 2013; Facci & Souza, 2011; Fleith, 2009, 2011; Guzzo, 2005, 2008, 2014; Lessa & Facci, 2009; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mitjás Martínez, 2009, 2010; Moreira & Guzzo, 2014; Neves, 2011; Nunes, 2016; Oliveira, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2014; Sampaio, 2009; Souza, 2009).

As três primeiras décadas de consolidação da psicologia como ciência e profissão no Brasil (1960, 1970, 1980) foram importantes para promover a inserção e expansão dos psicólogos nos contextos educacionais, predominantemente em escolas que ofertavam os níveis básicos de ensino. A intervenção dos profissionais geralmente era ancorada em

concepções deterministas de desenvolvimento humano, que privilegiavam práticas com ênfase em uma atuação de culpabilização dos “alunos problemas” pelo seu próprio fracasso escolar (Antunes, 2008; Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2010).

Concomitante às práticas subsidiadas por perspectivas adaptacionistas, críticas aos atendimentos individualizantes foram enfaticamente realizadas a partir da década de 1980 (Araujo, 2003; Cruces, 2006; Guzzo, 2000; Patto, 1981, 1984, 1990; Schwede, 2016; Souza, 2010). Questionavam-se as ações dos psicólogos escolares que, predominantemente, colocavam o foco do fracasso escolar no aluno, uma vez que tiravam implicitamente a responsabilidade da escola e de seus atores no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento, além de camuflarem as influências sociais, políticas, ideológicas, econômicas na construção desse fracasso e da exclusão escolar.

A partir das décadas de 1990 e 2000, foram intensificados debates em defesa de uma psicologia escolar que considerasse os fatores histórico-culturais na constituição do sujeito e do processo educativo. Essas discussões visavam extrapolar o foco de atuação do psicólogo escolar que, à época, centrava-se nas dificuldades escolares dos estudantes, para criar possibilidades de uma intervenção preventiva, voltada à valorização das potencialidades dos sujeitos e à democratização de uma educação comprometida com transformações sociais mais justas, principalmente por meio de uma prática intencional com ênfase na mediação de processos de conscientização (Barbosa, 2008; Bisinoto, 2016; Braz-Aquino & Rodrigues, 2016a; Braz-Aquino & Gomes, 2016b; Guzzo, 2000, 2014; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Cavalcante & Aquino, 2013; Feitosa, 2017; 2016; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mitjans Martinez, 2007, 2009; Moreira, 2015; Moreira & Guzzo, 2014; Oliveira, 2011; Neves, 2011; Souza, 2014; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa, & Andrada, 2014; Souza, Dugnani, Barbosa, Jesus, & Neves, 2016; Patto, 1990).

No intuito de corroborar a defesa de uma psicologia escolar que possui um compromisso social com a transformação da educação brasileira, Mitjans Martinez (2009) apresentou importante reflexão ao sistematizar algumas formas de atuação, classificando-as em tradicionais e emergentes. As práticas tradicionais, segundo a autora, caracterizam-se por ações que historicamente vêm sendo consolidadas pelos profissionais inseridos nas escolas. Destacam-se avaliações, diagnóstico, atendimento aos alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem, orientação aos pais e alunos, orientação profissional, orientação sexual, formação de professores e elaboração de projetos educativos específicos. Para Mitjans Martinez (2009), as práticas emergentes caracterizam-se por diagnósticos, análises e atuação em nível institucional, envolvimento na construção e acompanhamento da proposta pedagógica da escola, participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica, acompanhamento dos resultados educacionais, contribuição para a caracterização da população estudantil, coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, realização de pesquisas no intuito de promover mudanças no processo educativo e entrada nas políticas públicas de forma crítica e reflexiva.

As práticas tradicionais e emergentes trazidas pela autora não são excludentes, uma vez que as ações são entendidas como intervenções potenciais, especialmente se forem subsidiadas por concepções que entendem os sujeitos a partir de perspectivas históricas, culturais e sociais e, por isso, visem transformações conscientizadoras no processo de desenvolvimento humano que ocorrem nos contextos educativos. A diferenciação feita por Mitjans Martinez (2009) refere-se às ações que já se consolidaram historicamente e às práticas que estão sendo propostas e discutidas pela literatura contemporânea em psicologia escolar.

Da mesma forma que exercer práticas tradicionais não significa apresentar ações que devem ser superadas, as intervenções emergentes podem não exprimir uma atuação coletiva e

institucional se forem subsidiadas por concepções adaptacionistas e deterministas acerca do desenvolvimento humano. Defende-se que, independente do modelo de intervenção, as práticas dos psicólogos escolares devem ser intencionalmente planejadas, a partir de uma perspectiva dialética e histórico-cultural de constituição do sujeito, no intuito de otimizar o processo educativo, que é entendido como um contexto de inúmeras potencialidades (Guzzo, 2001; Marinho-Araujo, 2014; Mitjás Martinez, 2009).

Uma proposta que contribuiu para a elaboração das práticas emergentes discutidas, especificamente no que diz respeito à análise e atuação em nível institucional, foi elaborada por Marinho-Araujo (2003, 2005, 2010, 2014, 2016). Para a autora, as ações do psicólogo escolar devem priorizar uma atuação institucional e coletiva, visando potencializar o trabalho preventivo em equipe no contexto educativo, no intuito de conscientizar, impactar e desnaturalizar concepções deterministas de desenvolvimento humano que podem originar práticas pedagógicas cristalizadas e excludentes. Foram criadas propostas de atuação para psicólogos escolares que estão inseridos em diferentes níveis de ensino: básico (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014) e superior (Marinho-Araujo, 2009; 2014b; 2016).

A proposta de Marinho-Araujo (2005, 2010, 2014, 2016) orientada às escolas que atendem o nível básico de ensino é apresentada em quatro dimensões que se constituem de modo imbricado, dinâmico e contextualizado: mapeamento institucional, escuta psicológica, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. A autora enfatiza a interdependência dessas ações, uma vez que as dimensões “devem ocorrer de forma integrada, articuladas à realidade, dialeticamente ressignificadas em função dos contextos, tempos e espaços, considerando os sujeitos e suas características pessoais e profissionais ao longo da ação psicológica” (Marinho-Araujo, 2016, p. 204). A perspectiva de atuação institucional caracteriza-se como uma diretriz que contempla inúmeras possibilidades

de ações com o coletivo da escola, oportunizando ao psicólogo escolar envolver-se, com responsabilidade e conhecimento, nos processos de ensino aprendizagem junto com os atores educacionais (Marinho-Araujo, 2005, 2010).

No que tange à educação superior, a proposta de Marinho-Araujo (2016) para a atuação dos psicólogos escolares no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) sugere que:

Essas novas formas de atuação devem influenciar transformações estruturais, funcionais e relacionais nas IES; favorecer mediações do desenvolvimento de vários atores, para além do estudante; e impactar muitos, promovendo conscientização, de uma forma dialética, de cada sujeito e de todo coletivo na instituição. (p.202)

As diversas possibilidades de atuação elencadas pela autora para esse nível de ensino foram contempladas em cinco eixos: mapeamento institucional; escuta psicológica; gestão de políticas, programas e processos educacionais; propostas pedagógicas e funcionamento de cursos; e perfil do estudante. Os eixos de atuação consideram as especificidades de cada IES e se apresentam de forma integrada, ocorrendo cotidianamente de forma dialética (Marinho-Araujo, 2009; 2015; 2016). Considera-se que tais etapas abrangem uma perspectiva institucional de práticas coletivas construídas junto à equipe escolar, que visam o desenvolvimento dos processos educativos de muitos atores acadêmicos. Para a autora, o psicólogo escolar atuando na educação superior deve contribuir com a construção de práticas comprometidas com a formação de sujeitos cidadãos críticos e comprometidos com as transformações sociais, para além de uma produção meramente técnico-profissional.

Uma outra contribuição ao avanço das práticas que consideram todo o contexto educativo e seus atores como corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem foi apresentada por Neves (2011), tendo como foco uma intervenção em relação ao frequente encaminhamento de alunos com queixas escolares nos contextos educacionais. O modelo foi

denominado Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE) e está estruturado em três níveis de ação: escola, família e aluno (Neves, 2011).

A autora defende que, quando o aluno é encaminhado com alguma queixa, deve-se, primeiramente, começar a intervenção pelo nível da escola, pautando-se por atividades como: escuta ao professor que elaborou a demanda, análise da história escolar do aluno e dos documentos da escola e outras ações institucionais, no intuito de construir parcerias coletivas que possam contribuir com o processo de desenvolvimento dos alunos que foram encaminhados. Após as análises coletivas terem sido bastante exploradas, a proposta indica que o segundo nível de ação seria com a família, em que a mesma pode ser convidada para oferecer apoio e esclarecimentos à escola. O psicólogo escolar pode promover uma escuta familiar, informar sobre a demanda da escola e as ações que já vem sendo desenvolvidas, no sentido de solicitar a colaboração dos pais nesse processo. Somente se esses dois níveis de intervenção não tiverem possibilitado a resolução da queixa escolar, o psicólogo terá uma atuação direta com o aluno, baseada nos conhecimentos da ciência psicológica, participando com a escola e a família para potencializar os processos de aprendizagem do estudante. Nesse nível, podem ser realizadas atividades individuais ou em grupo (Neves, 2011).

Os procedimentos do PAIQUE indicam um trabalho com os encaminhamentos das queixas escolares já instaladas, a partir de uma não culpabilização do estudante; por isso, as intervenções se iniciam com a escola e os professores que, de fato, elaboraram a queixa; somente depois a família é procurada e, caso seja necessário, os alunos são atendidos. Esse modelo coaduna-se com uma atuação efetiva e cotidiana do psicólogo escolar na escola, por meio da qual ele participa e investiga os processos intersubjetivos presentes, compreendendo o espaço institucional como responsável pelo desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem (Guzzo, 2008; Marinho-Araujo & Almeida 2014).

Corroborando com as propostas de novas perspectivas em psicologia escolar, Guzzo (2001, 2008, 2010) defende uma atuação crítica, a partir de uma abordagem psicossocial. Por meio do *Programa Voo da Águia: Prevenindo Problemas Socioemocionais e Promovendo Saúde*, a autora propõe a realização do acompanhamento de estudantes nas escolas, considerando os aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos como constitutivos dos processos de desenvolvimento humano. As intervenções com os estudantes ocorrem por meio da compreensão e análises do contexto educativo; caracterização da comunidade em que os estudantes estão inseridos; e elaboração de propostas e ações junto ao coletivo escolar e redes de apoio público (Moreira & Guzzo, 2014; Moreira, 2015).

Moreira e Guzzo (2014) defendem que a psicologia escolar deve identificar os limites, implicações sociais, políticas e econômicas na vida dos sujeitos, mas, também, perceber os horizontes e possibilidades de emancipação e libertação que a escola oferece, contribuindo com novas formas para os estudantes viverem em sociedade. Entre algumas ações propostas pelas autoras, destaca-se a participação coletiva nos espaços em que a equipe escolar compartilha experiências, vivências, opiniões e concepções de desenvolvimento humano, tais como conselho de classe, reunião de pais, construção do projeto político pedagógico, dentre outros. Nessas oportunidades, os psicólogos escolares podem problematizar questões acerca do ensino-aprendizagem, criar propostas de atividades coletivas que promovam reflexões acerca de temas que interrelacionam a educação e a responsabilidade da escola e da família no processo escolar.

Foram eleitas, neste trabalho, como fundamentação teórica, perspectivas de atuação que abrangem os níveis de ensino básico e superior no intuito de contemplar as características do contexto desta pesquisa, os Institutos Federais. Estas instituições ofertam cursos que vão desde a educação básica à pós-graduação. Acredita-se que as abordagens apresentadas não são vistas como prontas e estáticas, uma vez que contribuem com intervenções da psicologia

escolar nos diferentes espaços de atuação por meio de construções coletivas. As possibilidades das propostas e perspectivas norteiam uma atuação que rompe com concepções adaptacionistas e normatizadoras, buscando práticas mais comprometidas com o processo educativo e as transformações da sociedade, a partir de compreensões históricas, sociais e culturais na constituição dos sujeitos (Araujo, 2003; Guzzo, 2000; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjás Martínez, 2009; Neves, 2011).

Psicologia Escolar no Contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

As discussões acerca das possibilidades e perspectivas de atuação da psicologia escolar foram fortemente ampliadas a partir da década de 2000. No mesmo período, diversos estudos se dedicaram às investigações da área em diferentes contextos, para além da escola de nível básico, caracterizada como um espaço tradicional no qual a psicologia se desenvolveu em interlocução com a educação. Destacam-se alguns campos diferenciados de atuação que foram articulados a esse campo de conhecimento na última década: abrigos (Vectore, 2005); projetos junto à terceira idade (Mira, Tardin & Pedroza, 2005); Organizações Não Governamentais (Dadico, 2003; Soares, 2008; Soares & Marinho-Araujo, 2010); Instituições de Educação Superior (Oliveira, 2011; Marinho-Araujo, 2009, 2016; Sampaio, 2009); Socioeducação (Bisinoto, 2016; Oliveira, 2016) e Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Bertolo-Nardi, 2014; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a; 2016b; Feitosa, 2017; Predinger, 2010).

A psicologia escolar crítica (Araujo, 2003; Guzzo, 2000; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjás Martínez, 2009; Neves, 2011), compreendendo os espaços educativos como constituintes dos processos de desenvolvimento humano que permeiam a escola, tem como princípio o conhecimento das especificidades de cada espaço de atuação. Entre os campos inovadores em psicologia escolar que vêm se consolidando na

última década, pretendeu-se investigar, nesta pesquisa, a atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás (IFG), que compõe uma das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, caracterizada pelo conjunto de instituições públicas federais que ofertam o ensino profissional, científico e tecnológico no Brasil.

A história dessas instituições sofreu diversas influências advindas das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais no país. A educação profissionalizante oferecida pelas Redes Federais iniciou-se como responsabilidade do governo brasileiro em 1909, por meio da criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices localizadas em diferentes estados nacionais. O objetivo das Escolas era preparar os indivíduos das classes menos favorecidas para ocupar cargos manufatureiros da economia brasileira, mediante o ensino prático e de conhecimentos técnicos. Eram ofertados cursos principalmente de artesanato, alfaiataria, sapataria, dentre outros (Cunha, 2000).

Embora a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices tenha sido um importante marco para o desenvolvimento histórico da educação profissional, consolidou-se, no país, desde então, uma fragmentação entre a formação intelectual e a profissional. Essa configuração se estabeleceu com o predomínio do ensino técnico destinado às classes menos favorecidas da sociedade, enquanto a educação das escolas tradicionais era direcionada às elites burguesas (Gomes, 2013).

O ensino profissionalizante no Brasil ganhou maior visibilidade no período em que a industrialização foi se desenvolvendo no país (1930-1950). Essas décadas foram marcadas por grandes transformações econômicas, políticas e sociais que influenciaram reestruturações no sistema educacional, incluindo a formação para o trabalho. Buscando superar as heranças de um modelo de educação excludente e fragmentado atribuído às Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1942 foram instituídas as Escolas Industriais e Técnicas (Cunha, 2005; Gomes, 2013; Muller, 2009). Com a criação dessas instituições, almejava-se reduzir a dualidade entre

as formações intelectual e profissional, bem como diminuir o cunho meramente técnico conferido à educação para o trabalho. Em 1959, visando aperfeiçoar o ensino ofertado pelas Escolas Industriais e Técnicas, as mesmas foram transformadas em autarquias federais e denominadas Escolas Técnicas Federais (ETFs) (Muller, 2009; Souza, 2013).

No intuito de formar profissionais que atendessem às exigências do processo de industrialização no país, as ETFs foram instituídas para ofertar um ensino industrial de qualidade. Entretanto, apesar das tentativas de responder aos crescentes setores produtivos, a formação dos trabalhadores proporcionada pelas Escolas Técnicas ainda mostrava-se insuficiente quando comparada às necessidades do mercado brasileiro em constante desenvolvimento. Buscavam-se transformações nessas instituições que fortalecessem a educação profissional para o segmento industrial e tecnológico, além de oferecer níveis superiores de ensino, com ênfase nos eixos profissionais, como uma alternativa às universidades. Em 1978, visando consolidar as mudanças almejadas, três ETFs foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), cujas finalidades eram atribuídas principalmente à ampliação da educação profissional no Brasil por meio da criação de cursos técnicos de nível superior e a construção de força de trabalho que atendessem às demandas advindas do segmento industrial e tecnológico do país (Ciavatta, 2010; Guimarães & Silva, 2010; Muller, 2009).

Acompanhando o desenvolvimento industrial e tecnológico que o país vinha enfrentando, a década de 1990 foi marcada por um cenário de aquecimento socioeconômico, exigindo formações profissionalizantes cada vez mais qualificadas que atendessem às demandas dos segmentos econômico, industrial, tecnológico e político. Nesse sentido, seguindo a lógica de reestruturação do ensino profissionalizante brasileiro, diversas ETFs foram transformadas em CEFETs (Frigotto & Ciavatta, 2003). As mudanças possibilitaram a

valorização e o desenvolvimento de cursos técnicos de níveis pós-médio e superior nessas instituições de ensino.

A ampliação dos cursos superiores profissionalizantes oferecidos pelos CEFETs em articulação ao crescimento das demandas por trabalhadores qualificados no país contribuiu com os desdobramentos políticos acerca da educação profissional e tecnológica a partir da década de 2000. Especificamente no ano de 2005, foram construídos novos campi dos CEFETs e ETFs nas regiões interioranas do país, visando desenvolver economicamente diferentes espaços nacionais. Iniciou-se, neste mesmo período, a integração do ensino médio ao técnico em algumas instituições, com vistas a articular a formação intelectual e profissional aos indivíduos que compunham as classes menos favorecidas da sociedade (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005; Guimarães & Silva, 2010).

Considerado como um marco muito importante para a história da educação profissional brasileira, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, a partir dela, criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal rede é composta a nível federal pelos Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e CEFET-MG, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2008). Entre as instituições que compõem a Rede Federal de ensino, esta pesquisa priorizou os Institutos Federais por serem pioneiras em inserirem psicólogos escolares como membros efetivos das unidades em todos os estados brasileiros.

Os Institutos Federais se caracterizam por ofertarem desde o ensino básico à pós-graduação, com foco na formação profissional, tecnológica, científica e licenciatura. Para fortalecer a qualidade da educação profissionalizante brasileira, estas instituições buscam articular o ensino, a pesquisa e a extensão como formas de oportunizar o desenvolvimento

integral dos estudantes por meio de uma educação de qualidade. Entre os anos de 2008 e 2016, os IFETs foram sendo implantados de forma acelerada em diversas regiões do país; atualmente, há 38 Institutos Federais presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, totalizando 644 campi em funcionamento (IFG, 2016).

A nova estruturação dos IFETs direciona para perspectivas de ampliação do ensino profissionalizante, com vistas a articular uma formação técnica e intelectual de qualidade. Entre os principais objetivos dos IFETs destacam-se: integração do ensino médio ao técnico; expansão das unidades de ensino para regiões interioranas do país; formação de professores. Por meio da articulação entre diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando a formação técnica a uma educação de qualidade, defende-se que o ensino médio integrado ao técnico cria oportunidades para os estudantes se formarem a partir da interlocução do ensino acadêmico e intelectual, favorecendo uma forte preparação para inserção ao mercado de trabalho. Nesse sentido, aumentam-se as possibilidades dos estudantes continuarem a carreira optando pelo seguimento dos estudos em níveis superiores, tecnólogos, graduação e pós-graduação e/ou pela entrada no mundo profissional.

Quanto à expansão das unidades de ensino para regiões interioranas do país, os Institutos Federais buscam desenvolver condições educativas para os sujeitos que historicamente tiveram dificuldades ao acesso à educação de qualidade. Com a criação de campi em diversas regiões do país, se evidencia o objetivo de oferecer uma formação articulada ao ensino, pesquisa e extensão, desde o nível básico de ensino ao superior. Acredita-se que essa formação contribua para que os sujeitos possam explorar oportunidades socioeconômicas locais, regionais e nacionais visando o desenvolvimento dos diferentes estados do país.

No intuito de contribuir com a formação de professores no Brasil, outra finalidade dos IFETs é ofertar diferentes cursos de licenciatura. Para tanto, foram distribuídas,

concomitantemente, as ofertas das vagas das instituições em 20% para cursos de Licenciatura, 30% para cursos de graduações tecnológicas e 50% para cursos de nível médio integrado ao técnico (Brasil, 2008). Defende-se que o amplo espaço de formação de professores oportunizado pelos Institutos beneficia diversos contextos da educação nacional.

As transformações advindas da institucionalização dos IFETs destacam a possibilidade desses espaços romperem com concepções tradicionais acerca do ensino profissionalizante como meramente voltado para uma preparação instrucional. A psicologia escolar, inserida nestes contextos férteis de desenvolvimento humano, pode contribuir com a construção e consolidação dos processos educativos aliados à formação de sujeitos críticos e emancipados. A entrada de psicólogos no ensino público profissionalizante foi iniciada em meados da década de 1980 nos CEFETs. Porém, somente após a institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que ocorreram diversos concursos públicos possibilitando a inclusão de psicólogos escolares em vários campi (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b).

Esses profissionais compõem o quadro de técnicos administrativos na instituição (Brasil, 2005). Definem-se os objetivos do cargo como:

Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (p. 99)

Observa-se, a partir da referida descrição, que as expectativas em relação ao trabalho do psicólogo escolar são permeadas por concepções que sustentam as atividades de auxiliar, cuidar, tratar e adaptar os alunos que possuem dificuldades ao ambiente escolar. Guzzo e Mezzalira (2011) ressaltam que, historicamente, os psicólogos atuaram nos contextos educativos em uma perspectiva vinculada à área da saúde, trabalhando com doenças psicológicas e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, há mais de trinta anos, autores vêm propondo que a psicologia escolar contribua com a otimização do processo educativo por meio de intervenções coletivas e institucionais com todos os atores escolares (Barbosa, 2008; Bisinoto, 2016; Braz-Aquino & Rodrigues, 2016a; Braz-Aquino & Gomes, 2016b; Guzzo, 2000, 2014; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Feitosa, 2017; Fleith, 2009; 2016; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mitjans Martinez, 2007, 2009; Moreira & Guzzo, 2014; Oliveira, 2011; Neves, 2011; Souza, Dugnani, Barbosa, Jesus & Neves, 2017; Patto, 1990).

Apesar das atribuições colocadas ao psicólogo escolar dos Institutos Federais (Brasil, 2005) serem ainda permeadas de concepções deterministas, calcadas no modelo tradicional clínico-médico de psicologia escolar, os profissionais devem ter uma perspectiva crítica das possibilidades de atuação. As visões tradicionais de uma psicologia clínica-médica, que subsidiam as expectativas do trabalho do psicólogo escolar devem ser questionadas, buscando transformações e desenvolvimento da construção de um trabalho coletivo. O psicólogo escolar precisa ter clareza do seu papel para problematizar concepções de desenvolvimento e aprendizagem originadas em explicações naturalizantes e deterministas e, também, propor novas práticas e ações que considerem todo o contexto educativo como foco da intervenção profissional.

No que se refere à quantidade de psicólogos escolares que atuam nos IFETs, Feitosa e Marinho-Araujo (2016b) realizaram um levantamento localizando 461 profissionais em

diferentes unidades dos Institutos Federais no país. As autoras esclarecem que as principais áreas de atuação destes psicólogos envolvem o Apoio Acadêmico e a Assistência Estudantil. A primeira diz respeito ao acompanhamento da trajetória dos estudantes e docentes acerca das demandas acadêmicas. Destacam-se as ações com alunos ingressantes, orientação profissional, elaboração de palestras que envolvem temáticas acerca do desenvolvimento humano; e auxílio a docentes e coordenadores de cursos que englobam questões acadêmicas e pedagógicas (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b).

Em relação à Assistência Estudantil, o psicólogo escolar atua principalmente no acompanhamento e na concessão de benefícios aos estudantes, conforme previsto no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2010). Destacam-se o trabalho realizado predominantemente com os assistentes sociais no acolhimento dos estudantes com necessidades socioeconômicas; o desenvolvimento de ações em prol da inclusão social no contexto acadêmico e profissional; e o auxílio nas adaptações curriculares para necessidades específicas de alunos com algum diagnóstico (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b).

Ao refletir acerca da recente expansão dos psicólogos escolares nos IFETs, e as possibilidades de atuação da psicologia escolar nestes espaços, torna-se de suma importância aprofundar os estudos científicos da área no contexto dos Institutos Federais. As pesquisas podem contribuir com investigações sobre como a psicologia escolar tem institucionalizado suas práticas e se consolidado nestes espaços. Em um levantamento bibliográfico realizado por Feitosa (2017) foram encontrados 29 produções acadêmicas dos psicólogos escolares que atuam nos IFETs. Os temas das pesquisas são diversos e envolvem a psicologia, a modalidade da educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino e outros contextos universitários. Os conteúdos se distribuíram em oito eixos construídos por Feitosa (2017):

(a) intervenção junto aos estudantes do ensino médio integrado ao técnico; (b) queixas de indisciplina; (c) *bullying* e trote acadêmico; (d) psicologia e docência; (e) psicologia e saúde mental; (f) psicologia e educação inclusiva; (g) psicologia e orientação profissional e (h) psicologia escolar e atuação profissional. (p. 97)

Pode-se observar que esses profissionais vêm se dedicando a aprofundar os conhecimentos científicos que embasam suas práticas em seus locais de atuação. O número de pesquisas realizadas evidencia um comprometimento destes psicólogos com seu trabalho e sua contribuição ao desenvolvimento e consolidação da profissão nos Institutos Federais. O levantamento realizado por Feitosa (2017) foi muito importante para oferecer subsídios para a caracterização de um panorama das pesquisas realizadas por psicólogos escolares no contexto dos IFETs.

No intuito de caracterizar a atuação da psicologia escolar nos IFETs, a partir dos estudos científicos já publicados, foram realizadas buscas nas bases de dados “SciELO” e “Banco de teses e dissertações da CAPES”, com os indexadores “Psicologia”, “Psicologia Escolar”, “IFETs” e “Institutos Federais”, entre os anos de 2010 e 2017. Destacaram-se três dissertações (Antunes, 2017; Costa, 2016; Predinger, 2010), duas teses (Bertolo-Nardi, 2014; Feitosa, 2017) e um artigo (Feitosa, 2016). Essas produções foram escolhidas pelo fato de adotarem como tema de pesquisa especificamente a atuação do psicólogo escolar inserido no contexto dos Institutos Federais. A seguir, serão apresentados os resultados destes estudos, de acordo com a historicidade em que foram publicados.

Considera-se que a dissertação de Predinger (2010) se configurou como o estudo pioneiro em psicologia escolar no contexto dos IFETs no país. A autora, psicóloga escolar de um Instituto Federal, realizou uma pesquisa que objetivou discutir os *fazeres e querereres* dos psicólogos escolares dos IFETs e como a atuação desses profissionais tem dialogado com as políticas públicas para a educação profissional. Como resultados, ela concluiu que a maioria

dos psicólogos escolares possuía clareza em relação às críticas ao foco de atuação direcionada prioritariamente aos atendimentos individualizantes, que acabavam por culpabilizar os estudantes pelos próprios fracassos escolares.

Foi percebido que, apesar de questionarem tais práticas, os profissionais revelaram ter dificuldades de propor intervenções mais coletivas, visto que grande parte da equipe escolar demandava para o psicólogo atendimentos individuais aos considerados “alunos-problemas”. O desafio e as dificuldades em ressignificar as práticas com os outros atores escolares, em busca de intervenções mais coletivas, foi fortemente enfatizado pelos psicólogos que participaram da pesquisa.

O estudo de Predinger (2010) contribuiu com alguns avanços importantes para a consolidação da psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Um deles foi uma rede de interação *online* entre os profissionais dos Institutos, criada pela autora no decorrer do estudo, aproximando os vários profissionais localizados em diferentes *campi*. Tal aproximação vem permitindo, desde então, que os psicólogos escolares troquem ideias, dúvidas, avanços e questionamentos acerca da atuação da psicologia escolar nesse contexto específico. Feitosa (2017) afirma que, atualmente, a rede de *e-mails* criada por Predinger (2010) expandiu-se e os profissionais de diversas regiões brasileiras trocam informações cotidianamente entre si.

Predinger (2010) registrou que, no decorrer das discussões via *e-mails* durante a pesquisa, foi idealizada a realização de um encontro nacional de psicólogos escolares, a fim de promover discussões acerca das possibilidades de práticas da profissão na educação profissional e tecnológica. Feitosa (2017) relata que as diferentes formas de comunicação e trocas de experiências entre os psicólogos escolares iniciadas pela pesquisa de Predinger (2010) e ativas durante os últimos anos, possibilitaram dois grandes encontros nacionais presenciais desta categoria, em 2013 e 2016, nas cidades de Natal (RN) e Porto Alegre (RS),

respectivamente (Feitosa, 2017). Estas implicações demonstram o quanto as pesquisas científicas podem contribuir com o fortalecimento da área nos contextos de formação profissional.

A autora Bertolo-Nardi (2014) assumiu o cargo de psicóloga escolar no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) quase ao mesmo tempo em que iniciou o doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFEP). O objetivo do seu estudo foi relatar e analisar o seu próprio processo de trabalho como psicóloga escolar em um Instituto Federal. Para isso, foram investigados os percursos de planejamento, constituição e realização das intervenções, desde a entrada ao campo, até as análises das ações efetivadas.

Como resultados da pesquisa, observou-se que, inicialmente, a expectativa dos atores educativos era de que a psicóloga escolar resolvesse os problemas da instituição, mais especificamente com os alunos que possuíam maiores dificuldades escolares. Entre as diversas ações colocadas no trabalho da autora, destaca-se o desafio cotidiano da pesquisadora/participante em tentar ressignificar as possibilidades de atuação da psicologia com todos os atores escolares (Bertolo-Nardi, 2014).

Entre as diversas atividades que a psicóloga realizou no decorrer da sua trajetória foram evidenciados: acompanhamento dos alunos com dificuldades escolares, compreendendo os fatores econômicos, sociais, políticos e institucionais que compõem o processo de ensino aprendizagem; realização de grupos de orientação profissional e rodas de conversas com os estudantes do ensino médio integrado ao técnico; acompanhamento dos alunos que recebem auxílios sociais; conversas com professores, destacando a complexidade dos processos intersubjetivos implicados na aprendizagem e participação nos projetos de pesquisa e extensão da instituição. Porém, na tese foram analisadas somente as rodas de conversas e o grupo de orientação profissional (Bertolo-Nardi, 2014).

Essa autora contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da psicologia escolar nos IFETs, uma vez descreve e analisa várias situações cotidianas que envolvem desde a inserção até construção do trabalho como psicóloga escolar de uma instituição de educação profissional. A pesquisa pode contribuir para a atuação de diversos psicólogos escolares de outros Institutos no que diz respeito à construção do papel e identidade desse profissional nesses contextos específicos de atuação. Ressalta-se que a dissertação descrita anteriormente de Predinger (2010) revelou que muitos psicólogos escolares dos IFETs possuem dificuldades em construir intervenções mais coletivas, visto que a grande expectativa dos atores escolares é de ações voltadas ao atendimento do estudante. O trabalho evidenciado por Bertolo-Nardi (2014) pode contribuir para que os psicólogos escolares criem espaços de reflexões e oportunidades para atuarem de forma mais coletiva e ampliada.

A dissertação de Costa (2016), também psicóloga escolar de um Instituto Federal, teve como objetivo analisar de que modo as concepções dos jovens sobre juventude e psicologia escolar podem contribuir para a problematização da *práxis* do psicólogo na escola. Como resultados, percebeu-se que a maioria dos participantes da pesquisa ainda possuíam concepções tradicionais acerca da psicologia escolar, pautadas em expectativas por um atendimento clínico-tradicional, focando apoiar, ajudar e auxiliar os estudantes com problemas.

No decorrer do estudo, a autora problematizou o conceito de “adolescência”. O termo foi questionado, uma vez que geralmente é utilizado pelos indivíduos da sociedade para fazer referências às transformações comportamentais, consideradas problemáticas e conflituosas, como se fosse uma fase natural do desenvolvimento da vida. Com uma contraproposta, a pesquisadora adota a palavra “juventude”, porque defende que este conceito não carrega significados tão naturalizantes e fragmentados em nossa sociedade quanto o termo “adolescência”. Acredita-se que a autora, na condição de psicóloga escolar de um Instituto

Federal, fomenta uma discussão acerca do desenvolvimento humano muito importante que pode ser ampliada em reflexões com outros psicólogos escolares dos IFETs. Tais debates podem subsidiar construções de práticas mais coletivas que considerem o contexto escolar com um papel ativo no desenvolvimento daqueles que participam dos processos educativos.

Um artigo publicado por Feitosa (2016) objetivou caracterizar a atuação de psicólogos escolares de um Instituto Federal da região Centro-Oeste. Nos resultados, a autora evidenciou que a formação dos psicólogos desse Instituto esteve mais ligada às áreas clínica e organizacional, quando comparadas à psicologia escolar. Quanto à atuação, foram percebidas visões críticas em relação às práticas individualizantes tradicionalmente questionadas pela produção teórica da área; mas, por outro lado, esses profissionais enfatizaram indicadores de uma atuação com caráter psicoterapêutico e individual. Feitosa (2016) sugeriu que tais profissionais estavam em um processo de transição entre ações tradicionais e coletivas, indicando um movimento de construção dialética de significações e ressignificações das concepções e práticas que permeiam o contexto dos Institutos.

Conhecer o trabalho dos psicólogos escolares dos IFETs como foi proposto no estudo de Feitosa (2016) pode contribuir com as reflexões e discussões que procuram ressignificar as práticas desenvolvidas por esses profissionais; promover oportunidades de formações continuadas; e caracterizar as demandas institucionais dos psicólogos escolares que buscam a consolidação do espaço de atuação. Acredita-se que este estudo pode contribuir com o fortalecimento da categoria nos espaços dos IFETs.

A tese de Feitosa (2017), também psicóloga escolar de um Instituto Federal, teve como objetivo investigar os indicadores para atuação dos psicólogos escolares na educação superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O desenho metodológico da pesquisa teve como base a etnografia virtual, em que foi construído um site com fóruns para comunicação entre psicólogos escolares dos IFETs. Participaram do estudo

93 profissionais de todos os estados brasileiros. A autora defendeu a tese que “a intervenção ampliada e institucional da psicologia escolar pode construir processos de mediação – junto aos atores educativos – que resultem na articulação entre a formação acadêmica e a formação pelo trabalho dos estudantes” (p. 351).

Os resultados mostraram ainda que grande parte dos psicólogos escolares atua com foco no ensino médio integrado ao técnico. No Apoio Acadêmico, os participantes evidenciaram, em sua maioria, intervenções individuais construídas com base nas principais demandas trazidas pelos atores escolares, principalmente os professores e estudantes. Também foi identificada a atuação do psicólogo escolar na Assistência Estudantil. Nesse setor, as práticas dos profissionais foram ressaltadas como direcionadas quase que exclusivamente ao cumprimento dos processos administrativos da instituição, principalmente no que diz respeito ao trabalho burocrático junto com o assistente social na concessão de auxílios e bolsas para estudantes (Feitosa, 2017).

Em relação à atuação da psicologia escolar no ensino superior, Feitosa (2017) observou que tais práticas ainda estão sendo construídas pelos profissionais da instituição. Os relatos indicaram que as ações direcionadas a esse nível de ensino possuem, predominantemente, caráter individualizante, com foco no rendimento e questões acadêmicas do estudante.

Com base em trabalhos com perspectivas e propostas de uma atuação coletiva e institucional (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida 2014; Marinho-Araujo, 2014), e nas análises das discussões realizadas nos fóruns do site, Feitosa (2017) propôs algumas orientações técnicas para a atuação dos psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais. A autora construiu os seguintes eixos de atuação: (a) mapeamento das rotinas institucionais; (b) acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas do curso e (c) apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

A tese de Feitosa (2017) contribuiu fortemente para a consolidação da psicologia escolar nos IFETs, pois, a partir desse trabalho, foi possível ter um panorama da atuação dos profissionais em todos os estados brasileiros. Esta caracterização pode auxiliar no fortalecimento e visibilidade das ações da psicologia escolar no contexto dos IFETs. Ao elaborar propostas de orientações para o trabalho dos psicólogos escolares, a autora colaborou com indicadores para a construção de práticas mais coletivas e institucionais, visto que foi identificado que no ensino superior os psicólogos escolares desenvolvem, predominantemente, intervenções individuais e pedagógicas.

O fortalecimento da área também pôde ser evidenciado pelo fato da autora ter criado um espaço virtual destinado aos psicólogos escolares dos Institutos Federais. O site, construído por Feitosa (2017) em sua pesquisa, oportunizou a estes profissionais compartilharem discussões e reflexões acerca de diversos questionamentos, dúvidas e atividades institucionais que permeiam sua atuação. Tais espaços se constituem como férteis possibilidades para uma oxigenação das concepções e práticas que se interrelacionam nestas instituições de ensino.

A dissertação de Antunes (2017), também psicólogo escolar de um Instituto Federal, teve como objetivo compreender as concepções e práticas profissionais de psicólogos do IFG em relação à inclusão *em e para* diversidade. Os resultados da pesquisa indicaram que, nessa área de atuação, os psicólogos tem realizado práticas voltadas prioritariamente de acordo com as demandas de professores e coordenadores da instituição, com foco maior nas queixas escolares de alunos com algumas necessidades especiais, principalmente ligadas às deficiências visuais e auditivas e problemas de aprendizagem. Também foi evidenciado que os profissionais da instituição não possuem aprofundamento nas políticas públicas e institucionais que dizem respeito ao tema da inclusão. Foi defendido pelo autor que o conhecimento, o engajamento e a participação coletiva dos psicólogos escolares nos espaços

institucionais que atuam em e para diversidade poderia subsidiar novos diálogos e contribuições da psicologia para as questões dos processos inclusivos que perpassam o IFG.

Fleith (2011) defende que criar espaços de reflexões que operacionalizem políticas da educação especial é papel de todos os atores educativos, inclusive o psicólogo escolar. Para a autora:

Ele pode desempenhar um papel relevante nesse processo, ao assumir o compromisso de refletir e discutir a política de inclusão, contribuir de maneira crítica e criativa para sua implementação, compartilhar saberes, trocar experiências, ouvir e acolher os demais atores do contexto escolar. (p.34)

Compreender que psicólogos escolares podem contribuir com conhecimentos teóricos específicos da ciência psicológica para o desenvolvimento de ações mais inclusivas na escola é papel de todos os psicólogos escolares nos mais diversos contextos educativos (Fleith, 2011). Acredita-se que a pesquisa realizada por Antunes (2017) pode ampliar as discussões acerca das possibilidades de participação dos psicólogos escolares que estão inseridos nos Institutos Federais, no âmbito das políticas inclusivas que possam otimizar o processo educativo para todos os atores escolares.

O desenvolvimento histórico da psicologia escolar nos IFETs enfatiza a importância das pesquisas científicas para o fortalecimento profissional em contextos específicos de atuação. A aproximação entre a academia e os espaços profissionais é essencial para uma articulação entre as transformações teóricas e práticas, consideradas como indissociáveis nesta pesquisa de mestrado. Continuar investigando a psicologia escolar no contexto dos Institutos Federais significa consolidar um compromisso em contribuir com o desenvolvimento de ações futuras que promovam transformações em muitos atores escolares.

Diante das análises das pesquisas apresentadas, elaborou-se uma síntese de como a psicologia escolar, inseridas nos Institutos Federais, vêm se constituindo. Percebe-se que as

expectativas dos atores educacionais em relação ao trabalho do psicólogo escolar nestas instituições ainda estão permeadas por um modelo de atuação tradicional clínico-médico, com o foco de atendimento dos problemas escolares nos estudantes. Entretanto, os psicólogos problematizam que suas práticas não devem reafirmar visões adaptacionistas que individualizam o foco de intervenção no aluno, mas, ainda possuem dificuldades em criar espaços de interlocução com os atores escolares para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho mais interdisciplinar e coletivo.

Os estudos enfatizaram que os psicólogos atuam, predominantemente, de acordo com as diversas demandas da instituição, gerando intervenções mais individuais, tais como orientação aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, orientação profissional, atendimento a pais, participação na seleção e concessão de bolsas e auxílios para os alunos com necessidades socioeconômicas (Bertolo-Nardi, 2014; Feitosa, 2016; Feitosa, 2017; Predinger, 2010). Porém, também se observou a presença dos psicólogos escolares em espaços coletivos que podem ser extremamente férteis para uma atuação coletiva e institucional da área. Destacam-se, entre essas ações, a participação em conselhos de classe, reuniões de pais e de representantes estudantis.

A recente inserção de psicólogos escolares no contexto dos Institutos Federais, que ocorreu fortemente na última década, demanda estudos, aprofundamentos e discussões acerca das diversas possibilidades e especificidades de atuação da psicologia nos processos educativos nos IFETs. Entre elas, destaca-se o compromisso em auxiliar o rompimento de concepções tradicionais, que ainda permeiam estas instituições de ensino, de uma educação profissional voltada meramente para o ensino técnico. Acredita-se que os psicólogos escolares possam criar espaços de discussões e reflexões que direcionam para a construção de contextos formativos vinculados ao desenvolvimento integral dos estudantes.

O estudo aqui proposto tem a intenção de fornecer contribuições para a psicologia escolar nos Institutos Federais, no intuito de auxiliar a construção de políticas institucionais que consolidem os espaços de atuação dos psicólogos escolares; subsidiar formações continuadas; mapear as concepções e práticas dos profissionais que atuam nos espaços dos IFETs. Nesse sentido, para embasar as compreensões e análises das práticas dos psicólogos escolares, torna-se de suma importância fomentar um diálogo que apresente concepções de desenvolvimento humano pautadas em visões históricas, culturais e sociais como constituintes das transformações especificamente humanas. Acredita-se que tais perspectivas potencializam práticas contextualizadas, coletivas e institucionais do psicólogo escolar.

CAPÍTULO 2

O Desenvolvimento Humano na Perspectiva Histórico-Cultural

As discussões acerca das concepções de desenvolvimento humano se configuram como essenciais para subsidiar a atuação dos psicólogos escolares inseridos nos mais diversos contextos educativos. Este capítulo dedica-se à apresentação de alguns conceitos da psicologia histórico cultural do desenvolvimento humano que embasaram a construção da fundamentação teórica, dos pressupostos teórico-metodológicos, dos procedimentos e da análise das informações desta dissertação.

O desenvolvimento humano tem sido estudado por diversas áreas do conhecimento; entre elas, destacam-se a filosofia, sociologia, antropologia, biologia, medicina e psicologia. Uma das especificidades da ciência psicológica diz respeito ao estudo das transformações psíquicas que constituem os seres humanos no decorrer da vida, a partir do conjunto dos aspectos psicológicos, biológicos, sociais, culturais, históricos e políticos. Nessa direção, surgiram diferentes abordagens e perspectivas que fundamentam as bases teóricas do desenvolvimento humano na psicologia (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

Entende-se que as ações, pensamentos, comportamentos, opiniões e planejamentos produzidos pelos seres humanos são subsidiados por concepções de mundo e de desenvolvimento humano que, geralmente, se articulam à organização econômica, política e histórica da sociedade. Nos contextos educativos, cotidianamente são permeadas concepções deterministas do desenvolvimento humano que influenciam as práticas pedagógicas. Estas visões ora postulam os indivíduos como seres que se transformam por meio de um processo natural de desenvolvimento, pautado por uma maturação biológica e orientado, principalmente, por pré-definições genéticas e orgânicas; ora explicam os processos psicológicos humanos organizados por condicionamentos diretos e controlados pelo meio ambiente. Essas concepções explicam o desenvolvimento dos sujeitos por meio de conceitos

padronizados e universais (Bock, 2004; Marinho-Araujo, 2016; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Ozella, 2003). Tais explicações para o desenvolvimento humano minimizam a influência que as relações intersubjetivas, o contexto social, político e econômico exercem na constituição do sujeito.

Em contraponto, a psicologia histórico-cultural construída por Lev. S. Vygotsky (Vygotsky, 2012, 2013, 2014), em colaboração com Leontiev e Luria (Leontiev, 1978; Luria, 1990), subsidiam compreensões complexas do desenvolvimento, pelas quais os sujeitos são entendidos como seres que se relacionam ativamente com a história e a cultura em que se inserem, transformando o contexto e por ele sendo transformados, dialeticamente (Vygotsky, 2012). A psicologia histórico-cultural enfatiza a interdependência entre a filogênese e a ontogênese na origem do desenvolvimento psicológico humano, especialmente na formação dos diversos processos cognitivos que surgem e são transformados, dialeticamente, na relação entre o homem e a natureza (Vygotsky, 2012). O autor ressalta que o aspecto biológico dos seres humanos se constitui de forma imbricada à evolução histórica e cultural dos processos psicológicos. (Vygotsky, 2012).

Durante suas produções teóricas, Vygotsky (2012) teceu diferenciações entre as compreensões culturais e naturais do desenvolvimento. Para o autor, aprofundar os conhecimentos filogenéticos do homem significa considerar o nascimento histórico da sociedade, em suas transformações dialéticas com a natureza. O desenvolvimento natural dos seres humanos deixa de ser inato na medida em que os mesmos produzem cultura, entendida como a transformação do mundo natural pela ação voluntária do sujeito. Por meio da ontogênese, configurada pela história cultural e social construída pelo homem, as funções mentais básicas relativamente universais se tornam mais complexas, superando e transformando as condições biológicas dos seres humanos.

O processo de humanização filogenética impactou a ação ativa ontogenética, levando o ser humano em seus contextos a produzir cultura, significar suas ações no mundo, transformando-se historicamente, influenciando e sendo influenciado pelas mudanças socioculturais. O desenvolvimento psíquico do homem depende das atividades semióticas partilhadas na sociedade e cultura. Nesta perspectiva, a cultura é compreendida como um processo complexo, dialético, mútuo e dinâmico, no qual os seres humanos criam e transformam os contextos e a si mesmos (Vygotsky, 2012). Por meio da história e da cultura, Vygotsky (2012) evidencia que o psiquismo humano mais complexo se desenvolve por meio de alguns conceitos principais como: mediação, uso das ferramentas (instrumentos e signos), interdependência entre filogênese e ontogênese e trabalho.

Para Vygotsky (2012), o ser humano não se relaciona com o mundo de forma direta, mas sim, mediada, por meio das próprias criações advindas das suas interações com o mundo. O autor evidenciou que os elementos que se constituem como mediadores do desenvolvimento humano se apresentam como um elo entre a ação do sujeito no mundo e suas significações e ressignificações internas. A mediação, configurando-se como a conexão entre o homem e o mundo, pode se constituir em instâncias materiais ou simbólicas. A ação mediada dos seres humanos na natureza é enfatizada como uma das questões centrais da teoria histórico-cultural, uma vez que é por meio da ligação mediada entre os processos internos e externos que o ser humano desenvolve funções mais complexas do pensamento e produz cultura.

Imersos historicamente no universo cultural, os seres humanos constroem coletivamente ferramentas e instrumentos concretos e simbólicos, criam sofisticados mecanismos de comunicação que auxiliam na compreensão do mundo e das relações sociais que partilham. Vygotsky (2012) destaca o papel dos instrumentos e signos como mediadores

nas atividades que irão auxiliar as transformações psíquicas do homem e do seu mundo, de forma dialética.

Apesar de se constituírem como ferramentas que possibilitam os saltos psíquicos no desenvolvimento complexo dos seres humanos, os signos e instrumentos possuem conceituações diferenciadas. Os instrumentos servem como condutores ou substitutos da ação humana sobre algum objeto de sua atividade, caracterizando-se como um meio para dominar a natureza. Já o signo configura-se como o mecanismo psicológico com o qual o sujeito simboliza o instrumento e potencializa os processos comunicativos nas relações sociais (Vygotsky, 2012).

Segundo Vygotsky (2014) a relação existente entre a criação dos instrumentos e signos constitui a gênese do pensamento imbricado à linguagem. Como subsídio da consciência humana, o autor caracteriza a linguagem como um dos instrumentos mais importantes que contribui para potencializar o desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas nos seres humanos. Por meio das trocas de sons, símbolos, signos e palavras que são apropriadas e transformadas nas partilhas sociais, os seres humanos significam suas ações, pensamentos e objetos por meio da generalização de conceitos que são historicamente construídos nas relações coletivas entre os seres humanos.

A partir dos estudos das relações humanas mediadas pelos signos que se interrelacionam com os processos de pensamento e linguagem, Vygotsky (2014) elaborou conceitos acerca do sentido e do significado como formas de compreensão da atividade semiótica. Segundo o autor, o significado representa as compreensões histórico-culturais compartilhadas entre os seres humanos, enfatizando a capacidade dos homens em generalizarem conceitos por meio de representações partilhadas socialmente. Os sentidos são mais complexos, fluidos e dinâmicos, uma vez que se constituem nas experiências subjetivas

do sujeito na sua relação com o mundo, sendo constantemente reelaborados pelos seres humanos.

A circulação de sentidos e significados no coletivo social possibilita um processo de significação e ressignificação do mundo e das relações, por meio da linguagem. Esse movimento transforma histórica e culturalmente os sujeitos, potencializando a dialética do seu desenvolvimento e constituindo a gênese das funções psicológicas superiores:

Poderíamos decir, por otra parte, que todas las lãs funciones superiores no son producto de la biologia, ni de la historia de la filogenesis pura, sino que el próprio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. (Vygotsky, 2014, p.151)

É importante destacar que para Vygotsky (2014) “la cultura es um producto de la vida social y de la actividade social do ser humano” (p.151). Na perspectiva de aprofundar os estudos das funções psicológicas superiores, o autor dedicou grande parte de seus estudos à compreensão do desenvolvimento do psiquismo mais complexo caracterizado como especificamente humano, tais como imaginação, raciocínio lógico, pensamento abstrato, memorização seletiva, dentre outros (Luria, 1990; Vygotsky, 2012). Ao longo da vida, os sujeitos participam de relações sociais em determinados contextos que contribuem com o desenvolvimento de tais funções. Tal concepção fundamenta a defesa de que algumas relações e espaços específicos podem privilegiar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Nesse trabalho, defende-se a escola como um contexto fértil que oferece inúmeras oportunidades para que os sujeitos desenvolvam funções mais complexas do pensamento. Vygotsky (2012) acredita que por meio das vivências escolares, as crianças aprendem conceitos e generalizações que contribuem com as transformações de pensamentos superiores

especificamente humanos. Marinho-Araujo (2014) salienta que é na escola que a maioria dos sujeitos irão elaborar, explicitar e ampliar os saberes da consciência. Para a autora, os contextos escolares tem uma função mediadora de suma importância para o processo educativo de humanização, pela constituição multideterminada de influências ideológicas, históricas, econômicas, políticas e sociais.

A dinâmica complexa de circulação de sentidos e significados contribui para que a escola seja um espaço profícuo de desenvolvimento humano. Entre as principais características destes contextos, se destaca a diversidade dos sujeitos que compõem o coletivo escolar. Defende-se que, quanto maior a circulação de sentidos e significados entre os atores nos espaços escolares, maiores são as possibilidades de potencializar as mediações que favorecem o desenvolvimento humano. Nesse sentido, fortalecer espaços que possibilitem circulação e apropriação dos instrumentos, signos, linguagem, sentidos e significados entre os sujeitos especialmente no contexto escolar se apresenta como essencial para o desenvolvimento humano.

Trabalho e Atividade na Educação Profissional

Na psicologia histórico-cultural, o trabalho tem um papel primordial na configuração do desenvolvimento humano. Essa ação é entendida como uma atividade especificamente humana, constituindo um fator propulsor do desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2012). É importante ressaltar que Vygotsky (2012) fundamentou seus estudos para construir a teoria histórico-cultural nos postulados do materialismo histórico dialético proposto por Marx (1998). Um dos pontos fundamentais é a categoria trabalho, tema central na teoria marxista para defender a especificidade do desenvolvimento humano diferenciando-o de outros animais.

Coadunado às perspectivas da psicologia histórico cultural, Leontiev (1978) aprofundou seus estudos no desenvolvimento da consciência dos seres humanos por meio do

que ele conceituou como atividade. Para o autor “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos de sentido” (p.76). O trabalho humano originalmente se caracterizou por um aspecto social, fundamentado na cooperação entre indivíduos e como “uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando sua comunicação” (p.81).

Ao teorizar acerca do conceito de “atividade”, Leontiev (1978) considerou que a cooperação humana se configura como estrutura fundamental da ação dos sujeitos nas suas relações com o mundo. O coletivo é determinado pelo conjunto de membros que compõem um grupo, visando alguma atividade específica que é desmembrada a partir das funções e responsabilidades que são assumidas pelos sujeitos ao praticarem diferentes e diversas ações, que, ao completarem o conjunto, se constituem na atividade. O autor aponta que as ações realizadas pelos membros do grupo se diferenciam nas práticas e intervenções, mas visam o mesmo objetivo final. Entende-se que os seres humanos são capazes de promover ações que não necessariamente irão atingir a satisfação das necessidades e motivações desejadas de imediato; mas, como sujeitos conscientes do trabalho coletivo, compreendem que o conjunto de ações poderá chegar à atividade esperada, em que cada um cumpre seu papel nas funções partilhadas (Leontiev, 1978).

Utiliza-se, como uma ilustração da aplicação dessa teorização, a atividade educativa que está sendo construída nos Institutos Federais. Ao compreender que as instituições visam desenvolver sujeitos críticos e emancipados em diferentes aspectos, tais como cognitivo, afetivo, social, psicológico, dentre outros, a atividade educativa torna-se compartilhada entre os diferentes atores escolares, em que cada um possui diferentes papéis e responsabilidades. Cada membro da equipe é responsável por desenvolver ações que visam o objetivo final da atividade educativa. O trabalho construído coletivamente, nestas instituições, é fundamental,

uma vez que cada sujeito da equipe possui especificidades que contribuem para o desenvolvimento da educação comprometida com as transformações sociais de uma sociedade mais justa e democrática.

Vygotsky (2010), ao refletir acerca da educação para o trabalho, aponta que essa formação geralmente está relacionada apenas ao objetivo de preparar o educando para atividades laborais específicas. Ao discutir o ensino de ofícios, que se configuravam em artesanatos, alfaiataria e sapataria, o autor enfatiza que o “valor educativo do trabalho artesanal é próximo de zero porque ele contém uma experiência estreita acumulada que não permite sair dos limites estreitos do ofício artesanal” (Vygotsky, 2010, p.252). O mesmo acontece no âmbito do trabalho industrial quando Vygotsky (2010) ressalta que as execuções e formações “exigem apenas um mínimo desenvolvimento técnico geral, ou seja, a habilidade para lidar com máquinas; não se exige nenhum conhecimento especial e profissional” (p.252).

Ao defender que o homem se desenvolve agindo ativamente sobre a natureza, por meio das relações sociais, Vygotsky (2010) problematiza a educação técnica que é exercida somente para fins de produção meramente mecânicos e repetitivos. O autor salienta que este tipo de formação não transforma a consciência dos trabalhadores. Como contraponto à educação tecnicista, o autor defende a educação formal como espaço fértil para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Apesar de historicamente a educação profissionalizante brasileira ter destinado suas formações à população mais excluída da sociedade, por meio de um ensino meramente técnico para o emprego, os Institutos Federais foram instituídos com o objetivo de romper com tais concepções tradicionais. Para isso, se integrou a formação básica ao ensino técnico, também ofertando o ensino superior e a pós-graduação. Essas instituições configuram-se

como oportunidades para o desenvolvimento integral dos estudantes nestes espaços, para além da formação que os preparar para a inserção no mercado de trabalho.

Defende-se que, por meio das concepções de desenvolvimento humano baseadas na perspectiva histórico-cultural, em articulação com as teorizações de Leontiev (1978), são criadas possibilidades de integração entre o ensino profissionalizante e a educação intelectual. Acredita-se que formar sujeitos para o trabalho, a partir de um ensino que crie condições do desenvolvimento de funções mais complexas do pensamento, pode potencializar processos educativos que desenvolvam sujeitos cidadãos, emancipados e conscientes.

O psicólogo escolar inserido nos Institutos Federais, ao atuar em uma perspectiva crítica, necessita ter clareza das concepções do desenvolvimento humano que se articulem aos aspectos históricos, sociais e culturais nas transformações dos sujeitos. Coadunado às visões mais dialéticas acerca do desenvolvimento humano, esse profissional poderá combater, em sua atuação na escola, possíveis concepções deterministas e cristalizadas de desenvolvimento humano que responsabilizam o aluno por seus fracassos e dificuldades escolares. Destaca-se a função do psicólogo escolar em compreender, identificar e intervir nestas visões de mundo para reconhecer e enfatizar o papel ativo da escola para o desenvolvimento dos sujeitos que constituem o espaço escolar. Promover a conscientização dos atores escolares deste contexto expressa um compromisso social com a transformação da sociedade, por meio de mediações do desenvolvimento humano que construam intervenções que considerem os aspectos históricos, sociais e culturais na constituição do sujeito.

CAPÍTULO 3

Problematização e Objetivos do Estudo

A elaboração de problematizações, questões de pesquisas e objetivos do estudo se constituem como exercícios fundamentais que orientam o planejamento metodológico do processo investigativo (Flick, 2009). Neste capítulo, serão apresentadas problematizações da pesquisa e os objetivos geral e específicos que nortearam a construção das informações do estudo.

Problematização

A psicologia escolar se caracteriza como uma área de vasta produção acadêmica e científica. Guzzo (2011) enfatiza que, apesar de movimentos e esforços em busca de mobilizar discussões acerca da importância da presença de psicólogos inseridos legalmente nas escolas, diversos estados e municípios brasileiros ainda não possuem psicólogos escolares trabalhando como membro efetivo da escola. A partir de 2008, com a nova configuração da educação profissional proposta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), vários psicólogos escolares foram incluídos nos campi das instituições de ensino, apresentado um grande avanço ao cenário nacional discutido na literatura. Feitosa & Marinho-Araujo (2016b) localizaram 461 profissionais atuando nos IFETs em todos os Estados brasileiros.

Entende-se que os Institutos Federais podem se configurar como espaços pioneiros para psicólogos escolares inseridos como membros efetivos dessas instituições em várias cidades brasileiras. Especificamente no estado de Goiás, pesquisas apontam que os serviços na área são incipientes nas escolas de âmbito municipal e estadual, caracterizando o IFG como uma instituição precursora na contratação de psicólogos escolares como parte da equipe escolar (Naves, 2015; Rodrigues, 2011; Rodrigues & Pedroza 2012; Santana, 2004).

Pesquisar essas instituições de ensino tem como desdobramento ampliar a visibilidade e o fortalecimento da psicologia escolar no país e em Goiás, uma vez que, por meio dos Institutos Federais, pode-se consolidar a existência de psicólogos escolares atuando efetivamente em contextos educacionais, fazendo parte da equipe, em todas as regiões brasileiras. Investigar a atuação destes profissionais torna-se de suma importância para desenvolver o contexto da educação profissional como um espaço promissor para a transformação de sujeitos nos diferentes processos educativos.

São variadas as possibilidades de atuação da psicologia escolar nos IFETs, uma vez que ainda permeiam nas instituições concepções cristalizadas da história da educação profissional, constituída por meio de heranças marcadas por visões de que o ensino para o trabalho deve ser meramente técnico e instrumental. Uma das principais finalidades dos IFETs se caracteriza por romper com tais visões, buscando uma educação profissional qualificada, que integre o ensino acadêmico e o técnico à formação integral de sujeitos cidadãos, críticos e emancipados.

Para contribuir com o desenvolvimento da comunidade acadêmica dos IFETs, os psicólogos escolares podem construir e implementar intervenções promotoras de mediações intencionais nos processos de ensino-aprendizagem visando o desenvolvimento crítico dos participantes. Destacam-se, como atribuições, a conscientização dos atores escolares sobre seus papéis e funções diante das transformações nas políticas institucionais e educativas dos IFETs, o compromisso social com a educação e a luta por uma sociedade mais justa e democrática (Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2014).

Apesar das diversas possibilidades de atuação da psicologia escolar, pesquisas apontam (Feitosa, 2017; Predinger, 2010) que as intervenções desses profissionais tem sido predominantemente caracterizada por atendimento às demandas da equipe escolar, com foco nos estudantes. Porém, também foi observada a participação dos psicólogos escolares em

espaços coletivos que podem se configurar como contextos férteis a uma atuação mais coletiva e institucional (Marinho-Araujo, 2014). Dar seguimento aos estudos (Feitosa, 2017; Predinger, 2010) que investigam a psicologia escolar nos IFETs se caracteriza como um compromisso social da área em contribuir com a construção de práticas em prol de otimizar o processo educativo, em busca de uma educação integral para sujeitos que foram historicamente excluídos na sociedade.

Diante do exposto, observou-se a relevância em aprofundar e evidenciar a atuação dos psicólogos escolares inseridos em uma instituição da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica: o Instituto Federal de Goiás (IFG). Para tanto, foram construídos os objetivos a seguir.

Objetivo Geral:

- Investigar a atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás.

Objetivos Específicos:

- Identificar concepções de psicologia escolar e desenvolvimento humano indicadas pelos psicólogos escolares.
- Apresentar relatos de práticas realizadas pelos psicólogos escolares.
- Verificar as políticas institucionais que orientam o trabalho do psicólogo escolar no IFG.

CAPÍTULO 4

Metodologia

Este capítulo dedica-se à apresentação dos pressupostos e caminhos metodológicos utilizados no decorrer dessa pesquisa de mestrado. No primeiro momento, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o processo de investigação das informações construídas no estudo. Em seguida, apresentam-se características do contexto investigado e os participantes da pesquisa. Ao final, são explicitados os procedimentos e pressupostos que subsidiaram as análises das informações.

Pressupostos Teórico-Metodológicos

O delineamento teórico-metodológico a ser utilizado deve estar altamente implicado à concepção de sujeito do pesquisador. A presente pesquisa está ancorada na metodologia qualitativa. Nas pesquisas científicas, a escolha das bases epistemológicas constitui um lugar de suma relevância para os processos de investigação, uma vez que essas precisam ser articuladas coerentemente no decorrer do estudo, desde a revisão de literatura, preparação e imersão no campo até as análises das informações (Denzin & Lincon, 2006; Flick, 2009; González Rey, 2002).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma abordagem na qual os pesquisadores buscam estudar os fenômenos em seus cenários naturais, considerando sua complexidade e totalidade, imersos nos contextos cotidianos. Nessa perspectiva, o investigador procura apreender os significados que os participantes conferem aos processos e relações que envolvem o objeto de estudo (Bauer & Gaskell, 2002; Denzin & Lincon, 2006; Parker, 2005).

A base científica qualitativa considera a participação do pesquisador no campo como parte da produção de conhecimento, uma vez que “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (Denzin & Lincon, 2006, p.25). Entende-se que as interpretações, discussões, impressões, sentimentos e

reflexões constituem a construção das informações de pesquisa e, por eles, elaboram-se flexibilidades sobre os conhecimentos do objeto de estudo (Flick, 2009).

A partir da perspectiva da pesquisa qualitativa, Aguiar e Ozella (2013) defendem que a realidade estudada e interpretada pelos pesquisadores deve ser explicada, para além de ser descrita. Isso significa que a autora coaduna-se com a compreensão de que a construção do conhecimento é realizada por meio da apreensão da forma como os sujeitos pesquisados configuram o social, pois, assim, o pesquisador se apropria dos aspectos individuais, históricos e culturais que permeiam o contexto estudado.

Articulada à fundamentação teórica da presente pesquisa, os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural sustentaram os procedimentos de construção e análise das informações, com ênfase para as orientações de Vygotsky (1999) referentes aos estudos metodológicos nas pesquisas em Psicologia. Nessa perspectiva, o caminho metodológico se orientou a partir da articulação dialética entre os processos teóricos, questões de pesquisa, escolha dos métodos e procedimentos de análises das informações.

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, Vygotsky (2007) enfatizou que os métodos de investigação devem considerar a análise dos sujeitos complexos, dinâmicos, que possuem diversas especificidades multifacetadas. No intuito de elaborar métodos que investigassem os complexos contextos a partir da perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) estruturou três princípios que nortearam o presente processo investigativo: (a) importância em se considerar o contexto de pesquisa como um processo em construção e transformação constante; (b) ênfase na análise explicativa dos fenômenos, para além da análise descritiva; e (c) necessidade de investigar e considerar os processos históricos e sociais que permeiam o objeto de estudo. Os princípios enfatizam o lugar ativo do pesquisador nos estudos científicos, uma vez que as informações pesquisadas se constroem a partir da relação dialética entre investigador, sujeitos e contextos de pesquisa.

O primeiro princípio diz respeito à análise do objeto estudado de acordo com seu processo dialético de construção e transformação. Baseado no método do materialismo histórico dialético proposto por Marx e Engels (1998), Vygotsky (2007) enfatizou a construção de metodologias e procedimentos que considerem os movimentos históricos, sociais e culturais na construção das informações. Marx e Engels (1998) também definem que, na investigação, “partimos dos homens em sua atividade real; é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital” (p. 19).

Vygotsky (2007) enfatizou, a partir do primeiro princípio, que os métodos de investigação devem permitir análises dinâmicas no processo de pesquisa. Para o autor, o olhar do pesquisador diante do contexto investigado, deve considerá-lo como um processo em constante desenvolvimento e transformação. Nessa perspectiva, os psicólogos escolares do IFG foram vistos como participantes em movimento contínuo de transformação em suas práticas realizadas nas instituições. A atuação dos profissionais não foi considerada como pronta e acabada, mas, sim, em construção e reconstrução, a partir de um processo complexo, dinâmico e dialético de constituição subjetiva.

O segundo princípio metodológico de Vygotsky (2007) diz respeito à análise explicativa, para além da descrição dos fenômenos estudados. Segundo o autor, somente o detalhamento do objeto de estudo não revela a complexidade das transformações que constituem o conteúdo investigado. As análises durante o processo de pesquisa devem se aprofundar na compreensão das dinâmicas e relações de acordo com o contexto e a historicidade do momento. Cabe ao pesquisador, diante essa questão, pesquisar para além da apresentação das características perceptíveis exploradas. É importante que ele oriente-se a compreender o processo investigativo como multifacetado, com diversas características, especificidades e dinâmicas de funcionamento.

Neste estudo, procurou-se investigar a atuação dos psicólogos escolares no IFG, de modo a analisar para além das práticas realizadas cotidianamente pelos profissionais. Para isso, foram pesquisadas, as concepções que eles indicavam acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento humano que estariam subsidiando as intervenções realizadas; o relato das ações que eles concretizam rotineiramente; e as diretrizes institucionais que orientam o trabalho dos psicólogos no contexto do Instituto Federal de Goiás.

O terceiro princípio discutido por Vygotsky (2007) diz respeito à contextualização histórica nas análises dos fenômenos nos processos de pesquisa. Para Vygotsky (2007) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (p. 68). O autor enfatiza que compreender o homem por meio da constituição histórica e cultural significa criar métodos de pesquisa que consideram o movimento dialético do objetivo de estudo.

A partir desses pressupostos teórico-metodológicos, os psicólogos escolares do IFG foram compreendidos como sujeitos que se transformam dialeticamente por meio de processos complexos de partilha dos sentidos e significados construídos histórica, social e culturalmente em suas relações e práticas profissionais. Essa perspectiva de desenvolvimento, na abordagem qualitativa, permitiu que o estudo fosse realizado em uma visão relacional e o tema de pesquisa investigado por meio da análise dos relatos elaborados pelos psicólogos escolares acerca da sua atuação (Vygotsky, 1999).

Contexto de Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no contexto do Instituto Federal de Goiás (IFG), ao qual possui 14 campi em funcionamento em diferentes municípios do estado de Goiás. Essa seção dedica-se à apresentação do histórico em que o contexto do IFG se desenvolveu e à caracterização dos campi.

Analisar as condições econômicas, sociais e históricas de Goiás é fundamental para compreender como se deu o desenvolvimento da educação profissional no Estado. A história do povoamento desse Estado iniciou no ano de 1725 e foi fortemente marcada pela exploração de ouro e minas descobertos nessa terra interiorana (Coelho, 2010). Porém, em menos de quatro décadas de intensa produção, o ouro se extinguiu, gerando crise e abandono dos povoados goianos. A partir daí, Palacin e Moraes (1975) destacam que viajantes europeus enfatizavam a pobreza e atraso sociocultural que a população goiana vivenciava em comparação às outras regiões brasileiras.

Com o declínio da produção de ouro, o governo Português buscou incentivar e promover a atividade da agricultura e pecuária, fazendo com que a população de Goiás crescesse de forma gradativa. Fortemente marcada pela precariedade econômica, dificuldade de comunicação e meios de transporte, a região foi dominada principalmente pelas elites proprietárias das terras que produziam atividades de pecuária (Palacin & Moraes, 1975).

A produção manufatureira era praticamente inexistente no território goiano, não existindo nenhuma fábrica a ser destacada, uma vez que se vivia quase que exclusivamente da criação de gado (Sá, 2014). Foi nesse contexto econômico que a história da Educação Profissional se iniciou em Goiás, no ano de 1909, por meio do Decreto nº 7.566 do então presidente Nilo Peçanha. Foi criada, em 1910, a Escola de Aprendizes Artífices na antiga capital do Estado, Vila Boa, que atualmente chama-se Cidade de Goiás; porém, seu funcionamento efetivo ocorreu somente em 1912, quando foram montados os espaços físicos necessários para o início das atividades (Virote, 2009).

A Escola de Aprendizes Artífices em Goiás foi iniciada com três oficinas: carpinteiro, ferreiro e sapateiro (Sá, 2014). Sá (2014) realizou análises de documentos oficiais da instituição à época concluindo que os escritos dessa Escola evidenciavam, como objetivo,

formar cidadãos para o trabalho, promovendo melhores condições de vida do indivíduo e também o desenvolvimento socioeconômico do Estado de Goiás, que ainda era precário.

Porém, pelas dificuldades e atrasos econômicos que o Estado de Goiás passava, Fonseca (1986) destacou que a Escola de Aprendizes Artífices enfrentou muitas dificuldades de diferentes ordens para manter-se em funcionamento. Entre as principais, estavam a falta de verba, ausência de acomodações apropriadas e problemas para obter professores capacitados.

Esses percalços diminuíram quando a sede do governo do Estado de Goiás foi transferida para Goiânia, em 1942. Juntamente com a mudança, a Escola de Aprendizes Artífices foi para a nova cidade com o nome de Escola Técnica de Goiânia. Sob a perspectiva de atender a demanda da industrialização que ocorreu no país fortemente na década de 1930, a Escola buscava privilegiar a formação da força de trabalho de grau médio, por meio de diferentes cursos profissionalizantes voltados para o atendimento do setor industrial e da prestação de serviços (Cunha, 2000). Além disso, a mudança da capital do Estado foi um marco que contribuiu com a transformação da Escola de Aprendizes Artífices para Escola Técnica de Goiânia, como destaca Sá (2014):

A inauguração da Escola Técnica de Goiânia, realizou-se em um momento histórico de muitas expectativas de mudança e esperanças de progresso econômico, social e cultural do país e do estado. Diante disso, a instituição assumiu a “missão” de contribuir para este processo, formando trabalhadores que ajudariam a edificar um futuro glorioso para Goiás. Com este espírito, sua organização e sua estrutura não poderiam se manter idênticas àquelas assumidas pela Escola de Aprendizes Artífices, na antiga capital. (Sá, 2014, p. 137)

A construção de Goiânia foi reconhecida como essencial no desenvolvimento e na modernização da região Centro-Oeste. É importante ressaltar que a mudança foi entendida como uma obra que representou um crescimento econômico e social futurístico que previa o

avanço da industrialização no Estado (Fonseca, 1986). Um dos objetivos dessa mudança era acompanhar o progresso desenvolvimentista do país no período da Revolução Industrial (1930-1956).

Mais especificamente nas décadas de 1940 e 1950, o cenário brasileiro foi representado por uma série de desenvolvimentos e transformações socioeconômicas nas indústrias, repercutindo também em reformulações nas políticas educacionais. Em Goiás, acompanhando esse modelo de crescimento do país, a Escola Técnica de Goiânia foi instituída como uma autarquia federal, com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira no ano de 1959. Por meio da Lei nº 3.552, em 1965, recebeu o nome de Escola Técnica Federal de Goiás. A instituição tinha como intuito ofertar o ensino industrial integrado ao ensino médio, potencializando as discussões acerca da continuidade da educação profissional e do desenvolvimento econômico do Estado. Em 1988, esse espaço pioneiro de educação profissional ganhou mais uma sede na cidade de Jataí, contemplando duas unidades de ensino da Escola Técnica Federal de Goiás (Brasil, 2009; IFG, 2016).

A relevância que a educação profissional adquiriu no Brasil, a partir do desenvolvimento tecnológico na década de 1990 (Guimarães & Silva, 2010), contribuiu para o incremento de cursos pós-médios e tecnólogos oferecidos em diferentes regiões do país. Essas ofertas tinham como objetivo articular a formação do trabalho qualificado e as exigências profissionais do mercado produtivo, possibilitando a ocorrência da educação profissional no mesmo espaço físico em que a educação tecnológica (Azevedo, Shiroma & Coan, 2012). Em 1999, acompanhando o movimento de transformação em diversos estados brasileiros, as Escolas Técnicas Federais de Goiás se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), cuja finalidade principal era oferecer cursos superiores com foco profissionalizante como uma alternativa às Universidades.

A partir da década de 2000, com a valorização da educação profissionalizante no estado e no país, buscava-se atender às demandas industriais e tecnológicas da região, bem como desenvolver formações para o trabalho com maior qualidade. Como desdobramentos, em 2007, foi criado um campus em Inhumas denominado Unidade Descentralizada de Ensino (Uned), que se caracterizava por ser uma instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, técnica e disciplinar, com o propósito de viabilizar a interiorização do ensino técnico (Brasil, 2009). É importante ressaltar que no cenário brasileiro, a partir de 2005, foram iniciadas construções de unidades de ensino que ofertavam o ensino profissionalizante em regiões interioranas do país e a Uned se constituiu como um resultado destas transformações (Guimarães & Silva, 2010).

Dando continuidade à valorização da formação profissionalizante no país foi institucionalizada, em 2008, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), iniciando uma grande Rede Federal especializada em formação profissional e tecnológica nacional, para ofertar diferentes níveis e modalidades de ensino. Coadunados à recém criada política nacional de valorização da educação profissional, em 2008 (Brasil, 2008), os CEFETs-GO e a Uned foram fundidos no Instituto Federal de Goiás (IFG), organizados em diferentes níveis e modalidades de ensino profissional, tecnológico e superior (para oferta de licenciaturas). Desde então, foram criados novos campi dos IFG no interior do Estado de Goiás: Itumbiara e Uruaçu, em 2008; Anápolis, Formosa e Luziânia, em 2010; Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás, 2012; Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso, em 2014 (IFG, 2016). As 14 atuais unidades dos IFG estão distribuídas em diferentes regiões do Estado, especificadas na figura a seguir.

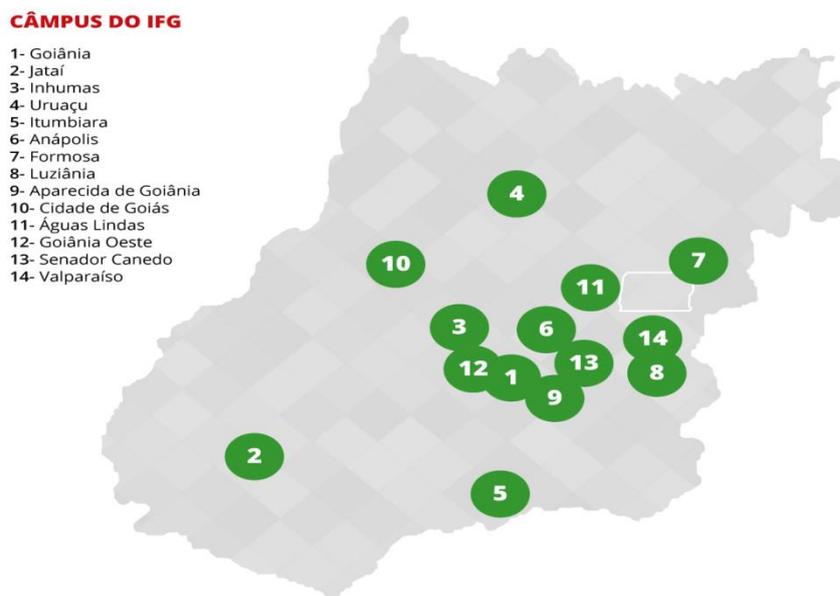


Figura 1. Localização dos campi em funcionamento no mapa de Goiás

Tabela 1

Descrição das características principais dos 14 campi que compõem o IFG

Campus	Ano de Fundação	Nível e Modalidade de Ensino	Informações
Águas Lindas	2014	- Educação a Distância (EAD – Pós-Médio): 4 - Educação de Jovens e Adultos (EJA): 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3	O campus atua no eixo tecnológico Ambiente e Saúde. A região goiana do entorno de Brasília foi eleita como uma das prioridades do IFG pelas características geográficas e socioeconômicas.
Anápolis	2010	- EAD (Pós-Médio): 6 - EJA: 2 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3 - Superior: 5 - Mestrado: 1	O campus atua dentro de quatro eixos tecnológicos: ciências sociais e educação; infraestrutura e transportes; química; logística e comércio exterior.
Aparecida de Goiânia	2012	- EAD (Pós-Médio): 4 - EJA: 2 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3 - Superior: 3	Esta unidade, sediada no segundo maior município do estado de Goiás, busca contribuir com o desenvolvimento socioeconômico da Região Metropolitana de Goiânia abrangendo principalmente os eixos de Produção Alimentícia, Infraestrutura, Controle e Processos Industriais e Produção

		Cultural e Design.	
Cidade de Goiás	2012	- EAD (Pós-Médio): 1 - EJA: 2 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3 - Superior: 2	A cidade de Goiás é reconhecida como Patrimônio da Humanidade, pela UNESCO. O campus atua nos eixos de desenvolvimento histórico, cultural e socioeconômico da cidade.
Formosa	2010	- EAD (Pós-Médio): 4 - EJA: 2 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 2 - Superior: 4	O campus Formosa se caracteriza por se localizar em uma região goiana do entorno de Brasília em franco crescimento socioeconômico. Tem como principais eixos de formação a Informação e Comunicação, Infraestrutura, Meio Ambiente e licenciaturas em Biologia e Física como os mais indicados para a unidade.
Goiânia	1909	- EAD (Pós-médio): 4 - EJA: 3 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 7 - Técnico subsequente: 3 - Superior: 15 - Pós-Graduação: 4	O campus tem por finalidade formar e qualificar profissionais em diversos setores da economia, promover o desenvolvimento tecnológico em articulação com os setores produtivos do estado de Goiás, oferecendo também mecanismos para formação continuada. Caracteriza-se como a maior unidade de todos os campi, ofertando o maior número de cursos superiores e de pós-graduação. O campus faz parte do Patrimônio Cultural Material do Estado de Goiás.
Goiânia Oeste	2014	- EAD (Pós-médio): 4 - EJA: 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3 - Superior: 1	O IFG implantou seu segundo campus em Goiânia para ampliar a oferta de cursos à comunidade, com foco na região Oeste e Metropolitana da capital. Sua sede ainda é provisória, e a nova unidade está em construção. Essa localização foi estudada para facilitar o acesso da população que tem dificuldades de ingressar em instituições de ensino que ofertam diferentes níveis e modalidades de ensino.
Inhumas	2007	- EAD (Pós-médio): 3 - EJA: 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3 - Superior: 3	A partir das demandas regionais, o campus atua nos seguintes eixos: informática, química e alimentos.
Itumbiara	2008	- EAD (Pós-Médio): 1 - EJA: 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 2 - Técnico subsequente: 1	De acordo com as características da região de Itumbiara, o campus foi planejado com o perfil industrial, tendo como finalidade capacitar mão-de-obra para atender a demanda do setor.

		- Superior: 3	
Jataí	1988	- EAD (Pós-médio): 1 - EJA: 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3 - Técnico Subsequente: 1 - Superior: 4 - Pós-graduação: 1	O campus Jataí foi criado há mais de 20 anos, como Escola Técnica Federal de Goiás. A unidade busca oferecer uma sólida formação especializada em tecnologia, a partir de uma educação humanística e reflexiva para formar profissionais-cidadãos.
Luziânia	2010	- EJA: 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3 - Superior: 2	O campus Luziânia se caracteriza por se localizar em uma região goiana do entorno de Brasília em franco crescimento socioeconômico. A unidade tem como foco os eixos de formação tecnológicos de Controle e Processos Industriais, Infraestrutura e Informação e Comunicação.
Senador Canedo	2014	- EAD (Pós-Médio): 5 - EJA: 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 2	A região de Senador Canedo abriga o maior polo petroquímico do Centro-Oeste. Os cursos oferecidos atuam no eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais.
Uruaçu	2008	- EAD (Pós-Médio): 4 - EJA: 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 3 - Superior: 3	O campus tem por responsabilidade social e institucional formar e qualificar profissionais para atender os diversos setores da economia regional em articulação com os setores produtivos.
Valparaíso de Goiás	2014	- EAD (Pós-Médio): 4 - EJA: 1 - Técnico Integrado ao Ensino Médio: 2 - Superior: 1	O campus de Valparaíso visa contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do próprio município e das cidades vizinhas Cidade Ocidental (GO) e Novo Gama (GO).

Nota. Informações retiradas do site do IFG.

Participantes

Nos Institutos Federais de Goiás existem psicólogos lotados em três áreas principais: Recursos Humanos (RH), Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) e Coordenação de Apoio ao Discente (CAD). Quando necessário, os profissionais solicitam ou são convidados

para serem transferidos de um departamento para outro. Por este motivo, no presente estudo, foram analisadas entrevistas de psicólogos que se consideram ou já se consideraram psicólogos escolares dentro da instituição.

Após pesquisas nos sites do IFG, verificou-se que esta instituição conta com um total de 29 psicólogos, atuando em diferentes áreas de lotação. Todos os profissionais foram contatados por meio dos e-mails institucionais ou mediante ligações para o próprio campus. Os psicólogos que aceitaram participar da pesquisa respondendo aos e-mails ou ligações somaram 13 profissionais. Utilizou-se, como critério de análises das entrevistas, profissionais que se consideram/consideraram psicólogos escolares no IFG, pelo fato destes permutarem com frequência de um departamento para outro, e também por considerar importante valorizar os psicólogos que se identificam com a psicologia escolar, visto que estes profissionais não ingressam na instituição intitulados como “psicólogos escolares”, mas, sim, como “psicólogos”.

Foram realizadas entrevistas semi estruturadas com 13 participantes. Entre eles, três profissionais não se consideram/consideraram psicólogos escolares na instituição e 10 se reconhecem/reconheceram psicólogos escolares no IFG. Portanto, participaram deste estudo 10 psicólogos escolares. No que diz respeito ao local de trabalho, sete atuavam na Coordenação de Apoio ao Discente, um na Coordenação de Assistência Estudantil e dois na área de Recursos Humanos. A média de idade dos participantes foi de 34 anos, variando entre 28 e 55 anos. O tempo médio de atuação é de sete anos e quatro meses, com intervalo variando entre dois a 22 anos de serviço, à época da recolha das informações deste estudo.

O quadro abaixo descreve as informações de caracterização dos participantes, que serão identificados por P, acompanhado de um número para distingui-los.

Tabela 2

Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Participante	Idade	Gênero	Ano de formação	Departamento	Tempo de trabalho no IFG
P 1	32	Feminino	2006	CAD	6 anos
P 2	41	Feminino	1996	CAD	8 anos
P 3	37	Feminino	2002	CAD	8 anos
P 4	30	Feminino	2009	CAD	2 anos
P 5	29	Feminino	2010	CAD	6 anos
P 6	32	Masculino	2010	RH	6 anos
P 7	31	Feminino	2007	CAD	6 anos
P 8	28	Masculino	2010	CAD	4 anos
P9	38	Feminino	2001	CAE	8 anos
P10	55	Feminino	1986	RH	22 anos

No que diz respeito à formação dos participantes de pesquisa, foi possível observar que a maioria se graduou na década de 2000, configurando uma equipe de trabalho no IFG composta de psicólogos recém-formados. As entrevistas possibilitaram conhecer aspectos relativos à formação inicial dos participantes, em que metade dos psicólogos revelou ter apresentado interesse pela psicologia escolar desde a formação inicial. Entretanto, percebeu-se que a maioria dos participantes teve pouco contato com a área na graduação, perpassando a

média de uma disciplina teórica em todo curso; apenas três deles fizeram estágio supervisionado na psicologia escolar.

Em relação à formação continuada apenas um participante realizou mestrado em psicologia escolar. Os demais fizeram pós-graduação e mestrado nas áreas da psicopedagogia, recursos humanos, gestão de pessoas, neuropedagogia, hospitalar, trânsito, clínica e jurídica. É importante ressaltar que alguns psicólogos evidenciaram o interesse em fazer uma pós-graduação na área de psicologia escolar, mas disseram não ter encontrado instituições que oferecessem essa formação continuada no estado de Goiás.

Procedimentos de Construção e Recolha das Informações

Esta pesquisa de mestrado foi submetida ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, de acordo com a orientação da resolução 466/12 que norteia as pesquisas em psicologia. Posteriormente à aprovação do Comitê de Ética (Parecer 2.006.719, anexo 1), os psicólogos foram contatados mediante e-mail ou ligação para agendamento das entrevistas, que foram realizadas, preferencialmente, no local de trabalho do psicólogo escolar, nas cidades dos campi do IFG em diversas regiões do estado. No ato das entrevistas, foram entregues um folder de apresentação da pesquisa (anexo 2) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (anexo 3). Todos os profissionais assinaram o documento, concordando com a participação na pesquisa, antes do momento da entrevista.

No próximo tópico será descrito o procedimento e instrumento utilizado para a realização deste estudo.

Entrevista com Psicólogos Escolares

O procedimento metodológico da entrevista tem por objetivo conhecer os significados que os participantes conferem ao tema de pesquisa, a partir de uma interação entre pesquisador e entrevistados. Neste método, são investigadas as expectativas, sentimentos, preconceitos, representações, concepções e interpretações dos sujeitos participantes (Flick,

2009; González Rey, 2002). Para que esse momento ocorra de forma eficaz torna-se necessário que seja criado um vínculo entre as pessoas envolvidas no processo, estabelecendo uma relação de confiabilidade para que o entrevistado sinta-se a vontade para falar de seus interesses, angústias, percepções e motivações de forma tranquila e aberta (Szymanski, Almeida & Prandini, 2008).

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é um procedimento de suma relevância, uma vez que se constitui como um instrumento fundamental para a compreensão do contexto dos participantes de pesquisa. A partir dela, torna-se possível apreender a realidade, ações, práticas, crenças, valores, de modo que certezas, percepções, conflitos e contradições possam emergir da relação entre o pesquisador e pesquisado (Duarte, 2004).

A entrevista, na pesquisa qualitativa, considera a complexidade do diálogo além de uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas. Defende-se que os sentidos são criados a partir da interlocução e da situação experienciada entre o investigador e o entrevistado. Considera-se que o sujeito se expressa a partir da vivência com o contexto estudado, refletindo a realidade do seu grupo, gênero, etnia, classe, crenças, momento histórico e social (Freitas, 2002).

A entrevista na abordagem qualitativa, a partir da perspectiva histórico-cultural, permite ao pesquisador apreender os sentidos e significados na fala dos participantes, considerando a complexidade dos fenômenos que se relacionam com o objeto de estudo. Foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro semi-estruturado (anexo 4), considerando três temáticas para análise: (a) dados sociodemográficos, (b) formação e (c) atuação. Intencionou-se, nesta etapa, investigar a atuação dos psicólogos escolares nos IFGs e contemplar os objetivos específicos previstos nesta pesquisa.

Os psicólogos foram contatados e informados acerca da pesquisa via e-mail ou por telefone; de acordo com a disponibilidade dos participantes foram agendados dias, horários e

locais para o encontro com a pesquisadora. Foram realizadas entrevistas em diferentes cidades em que a pesquisadora empreendeu viagens, para realizar as entrevistas presencialmente com os participantes. As entrevistas, com duração média de uma hora cada, foram gravadas em áudio, após a autorização do entrevistado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e transcritas na íntegra.

Análises das Informações

Esta seção dedica-se à apresentação dos procedimentos de análises das informações construídas nos processos da pesquisa. Também serão discutidos os princípios que nortearam as análises das entrevistas realizadas com psicólogos escolares nos diferentes campi da instituição estudada.

A presente pesquisa fundamentou-se nos princípios da psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 2007). Nesta perspectiva, o pesquisador tem a possibilidade de analisar o objeto de estudo por meio de métodos que permitem a interpretação crítica dos conteúdos e fenômenos apresentados em todo o processo de pesquisa. As relações devem ser explicadas de forma contextualizada histórica e socialmente, de modo a esclarecer os momentos mais importantes que perpassam as informações construídas (Vygotsky, 1999).

A análise das entrevistas permitiu a criação de categorias que ressaltaram indicadores de atuação dos psicólogos escolares do IFG, bem como de temáticas acerca da formação e das concepções de psicologia escolar e de desenvolvimento humano relatadas pelos participantes da pesquisa. Foram identificadas, organizadas e contextualizadas as falas com repetições, concordâncias, contradições e percepções dos entrevistados para a organização dos indicadores de atuação dos psicólogos escolares. Os significados e sentidos apreendidos dessas análises constituíram a base para a interpretação dos resultados, que foi desenvolvida com base nos princípios orientados por Vygotsky (2007). As análises das falas dos participantes foram transversalizadas em conjunto com os referenciais da psicologia

histórico-cultural (Vygotsky, 2007) e psicologia escolar crítica (Araujo, 2003; Guzzo, 2000; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjans Martinez, 2009; Neves, 2011), com o objetivo de investigar a atuação dos psicólogos escolares.

CAPÍTULO 5

Discutindo os Resultados

Neste capítulo serão discutidos os resultados e as análises dos indicadores da atuação dos psicólogos escolares do IFG. As informações foram construídas à luz da psicologia histórico-cultural e das produções teóricas contemporâneas da psicologia escolar. As respostas dos participantes à entrevista foram organizadas em três categorias temáticas: (a) concepções acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento, (b) ações realizadas pelos psicólogos escolares, e (c) diretrizes institucionais para o trabalho do psicólogo escolar. Cada categoria temática foi construída a partir de indicadores que serão discutidos ao longo deste capítulo. Os objetivos da pesquisa relacionados às categorias temáticas, com suas respectivas definições, serão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 3

Objetivos da Pesquisa, Categorias Temáticas e suas Respectivas Definições

Objetivos da pesquisa	Categorias Temáticas	Definição
Identificar concepções de psicologia escolar e desenvolvimento humano indicadas pelos psicólogos escolares	Concepções acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento	Compreensões, ideias, crenças, valores e conceitos acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento humano que subsidiam as práticas nos contextos educativos.
Apresentar relatos de práticas realizadas pelos psicólogos escolares	Ações realizadas pelos psicólogos escolares	Atividades práticas e intervenções que caracterizam a atuação dos psicólogos no cotidiano do IFG.
Verificar as políticas institucionais que orientam o trabalho do psicólogo escolar no IFG	Diretrizes institucionais para a atuação do psicólogo escolar	Documentos institucionais criados especificamente para orientar o trabalho do psicólogo escolar no IFG.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a atuação dos psicólogos escolares que trabalham no IFG. É importante ressaltar que, neste trabalho, o conceito de atuação é compreendido para além da descrição e explicação das práticas que os psicólogos escolares executam na escola. Defende-se que investigar a atuação se articula à identificação das concepções de psicologia escolar e desenvolvimento humano que subsidiam as intervenções dos psicólogos escolares, caracterizando as ações realizadas na instituição. Para compreender os fundamentos e as orientações dessas práticas profissionais, a pesquisa se propôs a verificar, também, as políticas institucionais que guiam a atuação dos profissionais.

No intuito de contemplar os objetivos propostos nesta pesquisa, as falas dos participantes foram analisadas tendo como suporte teórico a psicologia histórico-cultural. Essas análises apontaram para indicadores acerca das concepções, ações e práticas institucionais dos psicólogos. Os processos interpretativos a partir desses indicadores constituíram as categorias temáticas.

A seguir, serão apresentados os resultados sintetizados em tabelas com a categoria, sua definição, os indicadores constitutivos da categoria e exemplos das falas dos participantes.

Tabela 4

Categoria 1 - Concepções de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Definição:	
Compreensões, ideias, crenças, valores e conceitos da psicologia escolar e do desenvolvimento humano que subsidiam as práticas nos contextos educativos.	
Indicadores	Trechos de falas:
Atuação construída junto ao coletivo escolar	<p><i>“Ser psicólogo escolar é viver o chão da escola em todas as possibilidades, dificuldades, desafios e especificidades que a educação requer do psicólogo... Para mim é viver por inteiro esse cotidiano... É estar junto com a instituição, entender a instituição e trabalhar com as coletividades presentes na escola...” (P7).</i></p> <p><i>“Você desconstruir esse modelo clínico, individualizado e construir um modelo pautado em uma teoria que se volta para as relações humanas, desenvolvimento humano, processo de ensino-aprendizagem... Trabalhar as relações institucionais é um desafio cotidiano” (P9).</i></p>
Intervenção com foco no estudante	<p><i>“Os trabalhos individuais... Têm os alunos que me procuram individualmente... Eles falam “eu preciso muito falar com você”. Então, eu marco horário e eles vêm e conversam comigo...” (P4)</i></p>
Naturalização dos processos de desenvolvimento humano	<p><i>“Os adolescentes tem uma necessidade muito maior de acompanhamento; as nossas intervenções são mais profundas, tem mais sentidos, são mais necessárias (P8).”</i></p>

Os relatos analisados na primeira categoria temática “Concepções de psicologia escolar e do desenvolvimento” foram construídos a partir dos indicadores: (a) atuação construída junto ao coletivo escolar (b) intervenção com foco no estudante e (c) naturalização dos processos de desenvolvimento humano. Autores enfatizam que a atuação do psicólogo escolar se constitui intimamente relacionada às concepções que o profissional possui acerca de mundo, sujeito, trabalho e desenvolvimento humano (Barbosa, 2008; Cruces, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2016; Mitjans Martinez, 2009).

O indicador “Atuação construída junto ao coletivo escolar” foi elaborado após interpretação de trechos das falas dos psicólogos entrevistados. O relato de P5 demonstra que ele possui uma compreensão do trabalho do psicólogo escolar atrelada à relação com os demais atores educativos: *“Ser psicólogo escolar é estar na convergência de vários setores, porque como você tem acesso a professores, alunos e familiares, você é meio que um ponto estratégico para auxiliar a coesão desse funcionamento”* (P5). Além de evidenciar a importância do trabalho coletivo da psicologia escolar, P5 ao colocar que *“ser psicólogo escolar é estar na convergência de vários setores”* demonstra uma peculiaridade do contexto do IFG, uma vez que esta instituição possui várias modalidades e níveis de ensino que remetem o psicólogo a lidar com diferentes ciclos do desenvolvimento humano, em diferentes setores na instituição. O psicólogo do IFG transita em uma intersetorialidade, podendo atuar de forma variada em diferentes áreas da instituição, tais como departamento de áreas acadêmicas, assistência estudantil, comissões de elaboração ou reestruturação das políticas institucionais, dentre outros. Entende-se que, neste contexto, o psicólogo é permeado por demandas institucionais, configurando o IFG como um espaço diferenciado e extremamente profícuo para a atuação da psicologia escolar.

O participante P10 destaca que: *“[Ser psicólogo escolar] Eu acho que é discutir as políticas educacionais, trabalhar isso com os professores, engajar o grupo de professores e*

pedagogos. Acho que nosso trabalho é muito em conjunto com a pedagogia” (P10). Neste trecho, o profissional ressalta a importância do trabalho interdisciplinar no contexto escolar, enfatizando que ser psicólogo é estar atento às discussões acerca das políticas educacionais com os professores e pedagogos. Esta fala se aproxima da literatura contemporânea da área (Guzzo, 2008; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjás Martínez, 2009), quando P10 destaca a necessidade de trabalhar as políticas educacionais com outros profissionais na escola, visando uma participação ativa e implicada com o desenvolvimento de todos os atores escolares no IFG. Marinho-Araujo (2014) destaca que os psicólogos escolares devem oportunizar espaços de discussões, entre os diferentes atores educacionais, que busquem potencializar a qualidade dos processos de desenvolvimento da escola.

Ao ressaltar o trabalho em conjunto com a pedagogia, P10 também revela outra peculiaridade na atuação dos psicólogos entrevistados, em que a maioria atua no departamento de áreas acadêmicas em uma equipe formada por psicólogos e pedagogos. Destaca-se, mais uma vez, o espaço para um trabalho coletivo que a instituição proporciona aos profissionais inseridos neste contexto, quando institucionaliza uma equipe de pedagogos e psicólogos para trabalharem em um departamento acadêmico, junto aos coordenadores de cursos, professores e outros profissionais técnicos administrativos. A necessidade e reconhecimento do trabalho, em conjunto com a pedagogia, revela uma compreensão da importância da interdisciplinaridade e do trabalho em equipe para o desenvolvimento do contexto educativo.

Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa e Andrada (2014) enfatizam que os psicólogos devem enfrentar os desafios e lutar para estabelecer parcerias com os atores escolares, para que, em equipe, possam legitimá-los como sujeitos efetivos da equipe escolar. Enquanto membro ativo na escola, Marinho-Araujo (2014) orienta que o psicólogo escolar deve voltar-se para uma atuação institucional, por meio de intervenções que potencializem o trabalho em

equipe, favorecendo transformações de concepções deterministas sobre desenvolvimento e aprendizagem. Entende-se que P5 e P10 ao enfatizarem a importância do papel do psicólogo escolar em atuar na intersectorialidade, em conjunto com o pedagogo, e participar de discussões acerca das políticas educacionais com professores e outros profissionais se aproximam de intervenções mais coletivas e institucionais, defendidas pela literatura (Guzzo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjás Martínez, 2009).

A partir dos relatos dos participantes P5, P10, P7 e P9 (esses, apresentados na Tabela 1), foi possível depreender que os profissionais possuem compreensões acerca da psicologia escolar que envolvem práticas relacionais com os diversos atores educativos, buscando construir ações mais coletivas. Tais perspectivas demonstram consonância com as produções contemporâneas da área que defendem que o psicólogo escolar deve se envolver nos processos educacionais como membro efetivo da instituição, contribuindo na especificidade que a ciência psicológica pode auxiliar na otimização dos processos de desenvolvimento humano de todos os atores escolares (Guzzo, 2000; 2008; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjás Martínez, 2009).

A partir, ainda, da análise das falas dos participantes, foi construído mais um indicador: “Intervenção com foco no estudante”. Observou-se que, em vários momentos, foram enfatizadas ideias que a psicologia escolar tem o papel de atuar prioritariamente com foco nos alunos da instituição. Tal compreensão pode ser exemplificada por meio da fala: “*A psicologia como um facilitador, no sentido de ajudar o aluno, orientar quando precisa, atender as demandas, escutar essas demandas, redirecioná-las para os lugares que tem que ser*” (P4).

Embora este participante sinalize para ações individualizadas com os estudantes, de acolhimento e escuta das demandas, ele também demonstra uma compreensão de ações alinhadas às teorias contemporâneas da psicologia escolar, quando aponta que deve

encaminhar as necessidades dos alunos para outros setores. Contudo, apesar de mostrar essa convergência, apresenta, por outro lado, uma forma reduzida de conceber a atuação, a partir de referências que atribui ao psicólogo o papel de cuidar do aluno: *o psicólogo escolar deveria ser um facilitador que orienta o aluno quando ele precisa*. Essa postura vem sendo questionada e problematizada nas últimas décadas pela literatura da área. A psicologia deve apresentar propostas preventivas e não remediativas e reativas aos problemas, entendendo que esses são construídos nas relações e nos contextos, deixando de ser responsabilidade única de um dos atores, no caso o estudante. Essas práticas individualizadas, geralmente inspiradas no atendimento clínico, reduzem a ação do psicólogo escolar, que deve ser ampliada a análises das relações e contextos que são geradores de problemas, mas também de avanços educacionais. (Araujo, 2003; Guzzo, 2000; Neves, 2011; Patto, 1990).

Defende-se que apesar de serem ações que eventualmente possam estar permeando a prática do psicólogo escolar, não são intervenções prioritárias deste profissional. Marinho-Araujo (2016) lembra que o psicólogo escolar não deve desconsiderar os conflitos, crises ou desconstruções próprias das trajetórias individuais e coletivas, construídas na escola. No entanto, sua atuação deve voltar-se para promover processos de desenvolvimento dos atores escolares que compõem a subjetividade institucional, que vão desde os alunos, equipe pedagógica, coordenadores, diretores, família até aos atores da rede apoio socioinstitucionais.

O participante P2 destaca que *“Ser psicólogo escolar é trabalhar dentro da escola com orientação ao aluno, educação a pais, trabalho em equipe... É contribuir no processo de ensino-aprendizagem, [...] trabalhando nessa orientação, no atendimento dos alunos que tem dificuldade”* (P2). Com esta fala, foi possível fazer uma ilustração de compreensões acerca da atuação em psicologia escolar, de diversos participantes pesquisados. Notou-se que alguns profissionais reforçam a importância do trabalho voltado quase que exclusivamente ao apoio do aluno diante das dificuldades escolares. Para esses psicólogos, as ações coletivas são

compreendidas como atuação em parcerias com outros profissionais, tais como pedagogo, professor, coordenador e com os familiares, mas apenas para intervir, ainda sob um ponto de vista individualizante, nas queixas escolares.

A partir do mesmo trecho da entrevista de P2, pode-se observar sua compreensão acerca da relação entre a família e a escola. Quando o participante enfatiza o conceito *educação a pais*, observa-se uma ideia de culpabilização dos familiares pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, uma vez que, para superá-las, são previstas ações de orientações em relação a como educar os filhos. Este modelo de atuação pode reproduzir perspectivas de que os estudantes e os familiares são os únicos responsáveis pelos fracassos escolares, minimizando a influência de fatores que permeiam os processos educativos e as práticas pedagógicas na produção das queixas.

Em contraponto a esta abordagem, enfatizando as práticas coletivas e institucionais, Marinho-Araujo & Almeida (2014) definem o “acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem” (p.93) como uma das dimensões de atuação do psicólogo nos contextos educativos. A ênfase, neste caso, se dá no acompanhamento da relação professor-aluno, “compreendendo a importância desta como núcleo do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos alunos” (p.93). Neste trabalho, as demandas advindas dos professores são compreendidas como emergentes das relações intersubjetivas entre eles e os alunos. Por isso, as intervenções do psicólogo escolar frente às queixas dos professores devem se pautar em oportunizar espaços para que as demandas sejam ressignificadas, de modo a considerar a responsabilidade dos atores escolares e da instituição para o processo educativo.

No próximo indicador, foram investigadas compreensões de desenvolvimento humano que permeiam as falas dos psicólogos escolares do IFG. O indicador “Naturalização dos processos de desenvolvimento humano” foi elaborado a partir de algumas compreensões

identificadas nos relatos dos participantes, que se aproximam de uma perspectiva determinista de desenvolvimento humano.

As concepções deterministas, neste trabalho, se destacam por compreensões, ideias e crenças do desenvolvimento humano como um processo que ocorre, de forma previsível, em etapas sucessivas. Nesta perspectiva, o indivíduo precisa estar necessariamente com o aparato biológico amadurecido para que ocorram os processos de aprendizagem no meio ao qual está inserido. Abordagens deterministas defendem a configuração do desenvolvimento humano como sendo pré-determinado pelas condições orgânicas herdadas, tornando o aprendizado possível após o amadurecimento biológico necessário (Marinho-Araujo, 2014).

Esse processo de naturalização não contempla o papel da cultura e das relações sociais na constituição dos processos de desenvolvimento humano. A abordagem histórico-cultural, contrapondo à perspectiva determinista, concebe o desenvolvimento constituído pelas apropriações culturais que são mediadas socialmente, em interrelação com o aparato biológico (Vygotsky, 2007). Nesta corrente teórica, o desenvolvimento humano é explicado pela ativa ressignificação e apropriação da cultura nas relações sociais, que são dialeticamente transformadas pelos sujeitos que nela estão inseridos.

Acredita-se que no contexto escolar, a abordagem determinista do desenvolvimento humano pode contribuir com práticas excludentes, adaptacionistas e discriminatórias, uma vez que se concebe o sujeito prioritariamente dependente de uma maturação biológica universal para se desenvolver. Em contrapartida, a abordagem histórico-cultural, considera o estudante em suas complexas relações e dinâmicas escolares. Essa perspectiva propõe que todos os atores possam mediar processos de desenvolvimento humano e são ativamente responsáveis pelos fracassos ou êxitos escolares.

Destaca-se, como exemplos do indicador “naturalização dos processos de desenvolvimento humano”, a fala de P4: *“Sintomas reais que os adolescentes vivem nos*

terceiros anos, que eles ficam muito ansiosos, que eles têm dificuldades pra dormir, pra se alimentar... Quais são os sintomas que eles têm nesse momento da vida?...” (P4). De modo semelhante, P1 ressalta: “Grande parte dos acontecimentos da escola tem girado em torno de grupo de adolescentes que demandam nossa intervenção, casos de alcoolismo dentro da escola, casos de preconceito em relação a determinado assunto” (P1).

Bock (2004) e Ozella (2003) ressaltam que, tradicionalmente, a ciência psicológica tem evidenciado prioritariamente explicações universais acerca da adolescência em suas produções científicas. Bock (2004a) salienta que a grande maioria dos livros de psicologia que abordam a temática de desenvolvimento humano enfatiza esse momento da vida predominantemente como uma “fase natural do desenvolvimento, isto é, todos os seres humanos, na medida em que superam a infância, passam necessariamente por uma nova fase, intermediária à vida adulta, que é a adolescência” (Bock, 2004, p.32).

Os autores ressaltam que a construção de ideias naturalizantes do desenvolvimento humano foram cristalizadas por concepções de que essa “fase” caracteriza-se por um momento de conflitos e dificuldades na vida dos indivíduos, o que nem sempre ocorre, de forma generalizada ou universal. Estas concepções acerca da adolescência podem influenciar práticas profissionais cristalizadas em ações universais para um determinado grupo de sujeitos no ciclo de vida, como sugere a fala de P4 e P19 ao generalizarem que os adolescentes precisam de maior assistência e cuidados, pois têm mais dificuldades de adaptação ao ambiente escolar (Bock, 2004; Ozella, 2003).

A participante P2 ressalta que: *“Atuo principalmente com os alunos do curso técnico integrado ao ensino médio. Já o EJA, bem menos... porque também é técnico integrado, mas já são adultos, né?” (P2). De modo semelhante, P8 enfatiza: “As intervenções com adultos na instituição tem em sua maioria uma necessidade clínica, que termina por culminar em*

encaminhamento. Já com o adolescente a gente tem um trabalho mais educativo, formativo, de instrução, debate, construção coletiva, formação do sujeito.” (P8).

Estes trechos sugerem ideias de que as modalidades de ensino EJA e superior não necessitam de maiores intervenções dos psicólogos escolares porque os estudantes são adultos. Para Oliveira (2004), a definição da fase adulta geralmente tem sido caracterizada pelas produções teóricas com ênfase na estabilidade no desenvolvimento e ausência de transformações importantes. A autora, ao teorizar acerca da psicologia do desenvolvimento adulto, destaca a escassez da produção de conhecimento quando comparada aos estudos referentes aos outros ciclos do desenvolvimento (infância e adolescência).

As teorias que defendem concepções dialéticas de desenvolvimento humano concebem todos os ciclos da vida (infância, adolescência, adulto e idoso) como em constantes transformações, potencializadas nas relações sociais que se constituem em diferentes contextos em que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, o psicólogo escolar tem o papel de promover ações que contribuam para o desenvolvimento de todos os atores escolares, incluindo os estudantes dos diferentes níveis de ensino e a própria equipe escolar.

A literatura contemporânea da psicologia escolar defende uma atuação que considere o contexto social, histórico e cultural na constituição dos sujeitos. O processo educativo, na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, contempla os impactos dos processos institucionais, pedagógicos e relacionais como constitutivos das produções de êxitos ou fracassos escolares. O psicólogo escolar pode promover espaços formativos e de reflexão, sensibilizando os atores escolares para transformações institucionais que promovam a potencialidade dos processos de desenvolvimento humano (Araujo, 2003; Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015; Cavalcante & Aquino, 2013; Guzzo, 2014; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Marinho-Araujo & Almeida 2005; Mitjans Martinez, 2007, 2009, 2010; Neves, 2011; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

Apesar das produções científicas defenderem a atuação com o coletivo escolar, pesquisas apontam que as concepções de desenvolvimento humano de alguns psicólogos que atuam nos contextos educativos ainda são marcadas por heranças históricas que enfatizavam práticas diagnósticas de adequação, adaptação e normatização individual como foco de intervenção (Cabral & Sawaya, 2001; Cavalcante & Aquino, 2013; Cavalcante, 2015; Guzzo, 2005; Chagas, 2010; Campos & Jucá, 2003; Mitjás Martínez, 2009; Souza, 2007; Souza, Ribeiro & Silva, 2011; Yamamoto et. al, 2013). Defende-se, neste trabalho, que o psicólogo escolar tenha clareza das concepções que estão fundamentando sua atuação para conseguir basear-se em visões de sujeito e de sociedade que justifiquem um trabalho mais coletivo na escola, privilegiando as relações sociais e apropriações culturais no desenvolvimento do sujeito, de forma que todos participem ativamente dos processos que compõem os avanços ou dificuldades educacionais.

A partir da discussão realizada nos indicadores “Atuação junto ao coletivo escolar”, “Intervenções com foco no estudante” e “Naturalização dos processos de desenvolvimento humano” foi observado que os psicólogos escolares do IFG se constituem em processos de transformações que perpassam concepções tradicionais e contemporâneas da psicologia escolar. Ainda que os profissionais tenham ressaltado a busca por intervenções mais coletivas e institucionais, que se aproximam da atuação defendida pela literatura atual da área, também apresentaram algumas compreensões vinculadas às heranças históricas, que acabam por culpabilizar o aluno pelo próprio fracasso escolar. Acredita-se que as concepções deterministas de desenvolvimento humano identificadas em alguns relatos dos participantes acabam favorecendo práticas individualizantes com foco nos adolescentes.

A partir das reflexões realizadas com as entrevistas dos participantes e de acordo com as discussões expostas neste capítulo, apresenta-se uma síntese dos principais indicadores de concepções de psicologia escolar e do desenvolvimento dos psicólogos escolares do IFG:

- Atuação construída junto ao coletivo escolar: compreendem a psicologia escolar como uma área que trabalha em conjunto com os diferentes atores educacionais. Essa construção coletiva se articula com o objetivo de mediar o desenvolvimento dos atores educacionais, no sentido de potencializar os processos de desenvolvimento humano que permeiam a instituição.
- Intervenção com foco no estudante: consideram como fundamental o papel do psicólogo escolar como facilitador e orientador do aluno, família e atores educacionais. Essa concepção se articula com práticas individualizantes e, mesmo quando camufladas com o trabalho em equipe, buscam intervir com o foco nos estudantes.
- Naturalização dos processos de desenvolvimento humano: as compreensões do desenvolvimento humano identificadas nas falas dos psicólogos escolares se aproximam de ideias que concebem o sujeito a partir de uma sucessão universal de fases. Observa-se a importância de se desenvolver trabalhos que promovam discussões e reflexões acerca dos aspectos sociais, históricos e culturais na constituição do sujeito.

A seguir, serão apresentadas as análises realizadas a partir da próxima categoria que buscou investigar as intervenções que são cotidianamente realizadas pelos psicólogos escolares no IFG:

Tabela 5

Categoria 2 - Ações Realizadas pelos Psicólogos Escolares

Definição:	
Atividades práticas e intervenções que caracterizam a atuação dos psicólogos no cotidiano do IFG.	
Indicadores:	Trechos de falas:
Práticas realizadas de acordo com a demanda da instituição	<p>“Não tenho um planejamento semanal não... As demandas vão surgindo”P3.</p> <p>“Não... Não tenho essa rotina... depende muito do dia”. P5</p> <p>“Nossa demanda maior são os técnicos, os adolescentes... a gente tem o ensino técnico e superior... eu não consigo atingir o nível superior pela quantidade de horas que eu fico aqui no campus...”P4.</p>
Ações junto ao coletivo escolar	<p>“(...) Tem a reunião de colegiado que se refere a vários temas... Reuniões promovidas pela reitoria.... diversas reuniões... reunião de planejamento pra semana pedagógica eu contribuí...” P2</p> <p>“Nos conselhos de classe a gente tem um papel de protagonista”. P9</p>
Intervenções com foco no atendimento ao estudante	<p>“Tem os alunos que me procuram individualmente, então eu marco horário e eles vem e conversam comigo...”P4</p> <p>“Quando as turmas entram a gente faz escutas individuais [com os alunos], eu e a pedagoga, a gente colhe informações pedagógicas, psicológicas, familiares, históricas, das historias de vida pra facilitar e ajudar esse aluno na inclusão na turma”. P1</p>

Os relatos partilhados pelos psicólogos na segunda categoria temática “Ações realizadas pelos psicólogos escolares” assinalaram os seguintes indicadores: (a) práticas realizadas de acordo com a demanda da instituição, (b) ações junto ao coletivo escolar e (c) intervenções que possuem foco no estudante.

A partir do indicador “práticas realizadas de acordo com a demanda da instituição” foi percebido que os psicólogos escolares geralmente focalizam suas intervenções no atendimento às demandas que surgem do contexto. Tal fato pode ser ilustrado na fala de P9 quando indagado se possuía planejamento para atuar: *“Olha, mais ou menos... Não tinha muito não... porque as demandas aconteciam... os problemas, às vezes, não tinham agenda marcada”* (P9).

As falas dos participantes apontaram indicadores de atuações dos psicólogos escolares voltadas ao atendimento das expectativas dos atores institucionais (coordenadores, pedagogos e professores). Este modelo de atuação corrobora com a compreensão de que os planejamentos das ações a serem executadas não são considerados como tão importantes e necessários, uma vez que a prática prioriza os problemas que surgem emergencialmente no contexto; as intervenções são direcionadas à ocorrência de situações inesperadas, de modo a remediá-las. A fala de P8 oferece um outro exemplo nessa direção: *“Não tem um planejamento muito específico, porque ele acontece no cotidiano, conforme as coisas vão acontecendo”* (P8).

Historicamente, o psicólogo foi visto nas instituições educativas como um profissional de um suposto saber, que sempre possuía respostas aos problemas que emergiam do contexto escolar, sejam de dificuldades de aprendizagem dos estudantes, conflitos nas relações intersubjetivas entre professor-aluno, ou outras questões pontuais e cotidianas. A literatura em psicologia escolar, a partir de uma perspectiva crítica, defende que quando este

profissional tem sua atuação voltada quase que exclusivamente ao atendimento das demandas, suas práticas ficam sucumbidas às tentativas de resolução dos conflitos e adaptação dos alunos-problemas ao contexto educativo, pois não há uma preocupação com um planejamento intencional de intervenções preventivas (Guzzo & Mezzalira, 2011; Patto, 1990). Nessa direção, entende-se que quanto mais o psicólogo assume a responsabilidade em solucionar todas as dificuldades que acontecem na escola, mais demandas e problemas se voltam cotidianamente para o próprio profissional, minimizando implicitamente o compromisso de toda a equipe escolar no processo educativo, que é dinâmico, complexo e desafiador.

Em contraponto a uma atuação direcionada à resolução das demandas, autores contemporâneos da área defendem a construção de práticas em psicologia escolar que envolvam a participação ativa de todos os atores escolares (Mitjans Martinez, 2009; Marinho-Araujo, 2014; Neves, 2011). Mediante uma intervenção coletiva e institucional (Marinho-Araujo & Almeida, 2014), o psicólogo escolar tem o papel de contribuir com os processos de desenvolvimento humano, por meio da mediação e conscientização de toda a equipe educativa acerca de suas responsabilidades na condução das metas educacionais e no consequente desenvolvimento, com o intuito de potencializar as relações intersubjetivas, com práticas preventivas, que contemplem intervenções que contribuam no processo escolar.

De acordo com P7: *“O que eu faço são anotações das demandas que são urgentes. A gente não tem uma rotina até porque é uma escola, e a escola tem peculiaridades que não cabem em uma rotina”* (P7). O trecho acima demonstra uma ilustração de que os psicólogos escolares, em algumas falas, não se colocaram como membro efetivo da escola, distanciando-se das programações institucionais que acontecem cotidianamente nos Institutos Federais.

A literatura da área enfatiza a importância dos psicólogos escolares estarem inseridos em diversos momentos de construções coletivas da instituição, tais como conselho de classe,

reuniões pedagógicas, construção do Projeto Político Pedagógico da escola, dentre outros. Defende-se que nas rotinas escolares o psicólogo pode promover processos de conscientização que contribuam “na mediação das relações intersubjetivas dos atores educativos, férteis espaços de construção social e de desenvolvimento psicológico humano mais complexo” (Marinho-Araujo, 2016, p.50). Vygotsky (2012) compreende a mediação e a escolarização como aspectos que potencializam a transformação de funções psicológicas especificamente humanas. No contexto educativo, o psicólogo escolar atuando como mediador de diversos processos de desenvolvimento humano pode criar espaços que facilitem a circulação de sentidos e significados no intuito de promover sua a ressignificação e vivências que favoreçam processos da consciência humana.

Uma das implicações acerca da atuação de acordo com as demandas advindas da escola se evidencia em intervenções voltadas quase que exclusivamente para os estudantes do ensino técnico integrado ao médio, embora tenham algumas ações pontuais com os acadêmicos do nível superior. De acordo com P3: *“90% da minha atuação está voltada para o integrado do ensino médio; tem uma atuação pequena nos cursos superiores, pequena no EJA; a demanda maior é a demanda dos integrados, adolescentes de 13 a 17 anos... é o que mais surge, o que mais chega a mim”* (P3).

O documento que consolidou os Institutos Federais enfatiza que 50% das vagas oferecidas nos campi devem ser destinadas aos cursos de nível médio integrado ao técnico (Brasil, 2008). Diante disso, nas unidades investigadas, percebeu-se o predomínio da oferta desta modalidade de ensino em tempo integral. Os relatos forneceram indicadores para a compreensão de que o estudante do ensino técnico integrado ao médio, representado um quantitativo maior de estudantes na instituição que permanece mais tempo em função da sua extensa carga horária, contribui para que os psicólogos escolares focalizem suas intervenções para este nível de ensino.

Cabe ressaltar que o Instituto Federal de Goiás oferece diferentes níveis e modalidades de ensino que vão do ensino técnico integrado ao médio à pós-graduação. Busca-se, com essa diversidade de ofertas, viabilizar formações que articulem a produção do conhecimento científico, profissional e tecnológico no processo educativo, no intuito de construir uma formação mais democrática, emancipatória e inclusiva para todos os atores escolares (Ciavatta, 2010). Feitosa (2017) analisa que o psicólogo escolar na educação superior no contexto dos Institutos Federais “pode contribuir para a consolidação da articulação entre a formação acadêmica e profissional, de modo a envolver os diferentes atores educativos nos processos educativos e profissionais no contexto da educação profissional e tecnológica” (p.214).

Propõe-se que os psicólogos escolares dos Institutos busquem construir práticas que beneficiem diferentes escolares, permeando sua atuação entre todos os níveis e modalidades de ensino, para contribuir com o desenvolvimento de uma educação integral entre os estudantes da instituição. A defesa é para que estes profissionais não disseminem práticas excludentes, não reforçando a dualidade historicamente construída entre o ensino básico e superior nestas instituições de ensino, em que o último se destaca por ser mais valorizado, não dispondo de tantas dificuldades escolares como se apresentam no ensino médio.

Ao analisar as intervenções advindas do indicador “Práticas realizadas de acordo com a demanda da escola”, pode-se refletir acerca da necessidade dos psicólogos escolares desenvolverem, cotidianamente, um planejamento de trabalho. Considerando o contexto dos Institutos Federais, os profissionais devem elaborar intencionalmente suas práticas a partir de intervenções mais coletivas e institucionais (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014), que reflexionem o papel ativo de todos os atores escolares no processo de ensino-aprendizagem, bem como minimizem intervenções que contribuam para ações adaptacionistas. Vale ressaltar

que as demandas dos atendimentos e intervenções pontuais destinadas aos psicólogos podem ser acolhidas e realizadas, mas não deve ser o foco prioritário de atuação destes profissionais.

Para elaborar um planejamento intencional, a partir de uma perspectiva crítica e ampliada, Marinho-Araujo (2014; 2016) defende que o mapeamento institucional se configura como uma ação de suma importância ao psicólogo escolar. Por meio dele, o profissional se apropria dos aspectos intersubjetivos e socioeconômicos que constituem o contexto educativo, no intuito de mapear e compreender os processos escolares específicos de cada espaço de atuação. Para tanto, a autora sugere que os profissionais façam análises da conjuntura histórica, econômica, política e social na qual o psicólogo escolar está inserido; investigações documentais, tais como Projeto Político Pedagógico, resoluções institucionais, planos de cursos, diretrizes curriculares, entre outros; e observações interativas por meio da participação em rotinas formais e informais que ocorrem na escola (Marinho-Araujo, 2016).

Defende-se que o mapeamento institucional possa subsidiar investigações acerca das concepções de desenvolvimento humano, aprendizagem e escola que permeiam as instituições de ensino. As análises permitem ao psicólogo escolar planejar práticas intencionais em uma dimensão coletiva, incluindo os atores escolares como parte integrante da atuação profissional. Ao ter clareza dos seus papéis e funções dentro da instituição, em articulação aos resultados do mapeamento institucional, o psicólogo pode propor ações que contribuam para potencializar os processos de desenvolvimento humano e ensino-aprendizagem (Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2016).

No que se refere ao indicador “Ações junto ao coletivo escolar”, foram evidenciados, a partir dos relatos analisados, participações e construções de práticas executadas junto aos atores que permeiam a instituição. Destacam-se: participação no conselho de classe, elaboração de projetos direcionados aos adolescentes, reuniões com equipe escolar

(pedagógica, institucional, comissões políticas, entre outros) e atuação na reunião de pais e representantes estudantis.

Entre essas atividades, evidencia-se o conselho de classe, uma vez que todos os profissionais relataram que compartilham deste momento na instituição. Para P4: *“Nosso conselho de classe hoje é um dos maiores focos, onde eu consigo captar mais e entregar mais pra eles [professores], o que eu estou fazendo com determinado aluno. É o momento de maior feedback, tanto eu pra eles, quanto eles pra mim...”* (P4). Por meio dos relatos analisados, observou-se que o espaço do conselho de classe em relação à atuação do psicólogo escolar, diz respeito predominantemente ao encaminhamento de alunos com queixas escolares por parte dos professores, e um momento de devolutiva do psicólogo sobre o acompanhamento que está realizando com o estudante para os docentes.

Apesar dessa ocasião se constituir como uma atuação coletiva percebe-se que a participação dos psicólogos escolares ainda se configura em uma perspectiva focada no aluno, especialmente com os que possuem maiores dificuldades no processo educativo. Este modelo de intervenção pode contribuir para a manutenção de uma perspectiva individual, adaptacionista e de culpabilização dos estudantes como responsáveis por seus fracassos escolares.

Neves (2011) sustenta que o psicólogo deve “integrar e ampliar a atuação às estratégias que possibilitem entender as causas das dificuldades na aprendizagem escolar, tanto como expressão de aspectos inerentes aos alunos como, também, de aspectos relativos ao professor e ao contexto escolar” (p.181). Para a autora, o psicólogo escolar precisa priorizar a relação professor-aluno, considerando o contexto social, político e educacional aos quais estes atores estão inseridos diante das queixas escolares apresentadas. Acredita-se que, ao defender que as queixas escolares são constituídas dentro do processo educativo, em que todos os atores escolares possuem responsabilidade nos êxitos ou fracassos, Neves (2011)

orienta para um entendimento multicausal das condições que produzem as dificuldades escolares, não admitindo a culpabilização de um sujeito específico pelos problemas, seja ele estudante, família ou professor.

Corroborando com a autora, ressalta-se o espaço profícuo de discussão com professores, coordenadores e pedagogos que os psicólogos escolares possuem ao participar de forma ativa nos conselhos de classe. Estes profissionais podem aproveitar desses momentos para discutir e promover processos de conscientização acerca das concepções deterministas e cristalizadas do desenvolvimento humano que subsidiam práticas excludentes e adaptativas (Marinho-Araujo & Almeida, 2014). No IFG, a participação no conselho de classe, pode ser um espaço em que o psicólogo escolar pode construir práticas intencionalmente planejadas, visando oportunizar reflexões que constituam transformações em diferentes atores escolares, para além do recebimento de queixas e devolutiva de acompanhamentos dos processos de ensino-aprendizagem com os estudantes.

Ainda no indicador “Ações junto ao coletivo escolar” evidencia-se a participação em reuniões coletivas e institucionais na fala de P2: *“tem a reunião de colegiado que se refere a vários temas... Reuniões promovidas pela reitoria... Diversas reuniões... Reunião de planejamento pra semana pedagógica...”* (P2). Também pode ser observado em P6: *“têm coisas administrativas de gestão, decisões do departamento que é votação e você é um membro... tem outras instâncias que é um planejamento institucional...”* (P6).

A partir das discussões anteriores em relação à importância do psicólogo escolar estar inserido nos mais diversos espaços educativos, foi observado nesta pesquisa, que as reuniões descritas nos trechos acima são as que mais se aproximam de atuações coletivas e institucionais, que não possuem o foco de atendimento ao aluno. Acredita-se que este profissional, a partir de uma perspectiva institucional (Marinho-Araujo, 2016), possa contribuir com a circulação de conhecimentos que auxiliem os docentes, coordenadores e

diretores a construírem novas perspectivas de mediações pedagógicas, didáticas, teórico-metodológicas que potencializem os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. Em consonância às possíveis colaborações da psicologia escolar, acredita-se que os profissionais inseridos nos contextos que institucionalizam políticas educativas podem contribuir com a efetivação das propostas dos Institutos Federais em romper com as concepções históricas de que o ensino profissionalizante tem caráter meramente instrucional para os estudantes se inserirem no mercado de trabalho.

Defende-se que as reuniões de conselho de classe, pedagógicas, colegiado, dentre outras, se configuram como momentos extremamente profícuos para circulação de sentidos e significados que potencializam os processos de desenvolvimento humano (Vygotsky, 2013). O autor, ao enfatizar as relações sociais como constitutivas dos processos de transformações humanas, defende os espaços coletivos como privilegiados para que ocorram vivências e experiências que favoreçam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Outra ação que foi evidenciada no indicador “Ações junto ao coletivo escolar” foi a elaboração de projetos temáticos direcionados aos adolescentes da instituição. Destaca-se a fala de P4: *“A gente faz rodas de conversas de assuntos pertinentes ao momento dos adolescentes... eu que organizo esses bate-papos”* (P4). Semelhante a essas práticas, P5 destaca: *“A gente passa os filmes e faz um debate com os alunos com temas específicos da adolescência”* (P5).

Foi possível perceber, a partir das falas dos participantes, que a maioria realiza atividades em grupo com os adolescentes do ensino técnico integrado ao médio. Os profissionais consideram tais práticas como coletivas, concebendo como um avanço ao atendimento individual ao aluno. Entretanto, partindo da perspectiva institucional (Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2014), defende-se que estas intervenções ainda focalizam as ações aos estudantes, de modo a ampliar somente os procedimentos

interventivos, uma vez que a concepção de que os alunos são responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem ainda se evidencia.

No que diz respeito ao indicador “Intervenções com foco de atendimento no estudante” observou-se que os psicólogos escolares apresentam práticas predominantemente marcadas por orientações e acompanhamentos individuais aos alunos que apresentam alguma dificuldade escolar. Pode-se perceber na fala de P1: *“Geralmente os casos individuais, que exigem necessidades de acompanhamento psicoterápico, eu vejo que a gente faz encaminhamento...”* (P1). De modo semelhante P9 ressalta: *“Antes fazia atendimentos e encaminhamentos, os professores traziam as dificuldades que tinham... Eu encaminhava pra parte da pedagogia, mas fazia orientação também psicológica.”* (P9).

Conforme já apontado nessa pesquisa, tradicionalmente a psicologia escolar se pautou nos atendimentos em uma perspectiva clínico-médico de alunos considerados problemas, com intervenções de acompanhamento individual e psicoterapêutico. Tais práticas foram criticadas por disseminarem explicações acerca do fracasso subsidiadas ora por visões biologizantes do desenvolvimento humano, ora determinadas pelas condições familiares dos estudantes. A atuação com foco individualizante se orientava por tentativas de adaptação dos chamados alunos-problemas ao contexto escolar (Cruces, 2010; Guzzo, 2000; Patto, 1990).

Os relatos dos participantes demonstraram que o acompanhamento psicoterápico não é realizado nas unidades do IFG por psicólogos escolares. Foram enfatizados frequentes encaminhamentos para a Rede Pública e para alguns psicólogos clínicos que atuam na instituição. Essa abordagem corrobora com teóricos contemporâneos da psicologia escolar que defendem que a queixa pode ser acolhida, escutada, e encaminhada para os setores responsáveis pelo acompanhamento individual (Guzzo, 2008; Moreira, 2015; Moreira & Guzzo, 2014).

As práticas da psicologia escolar, a partir de uma perspectiva crítica (Guzzo, 2000; 2014), vêm propondo que o profissional, diante das demandas dos atendimentos individuais, compreenda o estudante como constituinte do espaço educativo, social, econômico, político, histórico e cultural. Nessa direção, a partir de uma atuação institucional (Marinho-Araujo, 2014), as intervenções de queixas específicas de estudantes devem se fundamentar nos processos educacionais, institucionais e relacionais que permeiam o contexto educativo. Entende-se que ao receber a queixa, o psicólogo escolar pode ter uma escuta das vozes institucionais, para propor ações no contexto em uma perspectiva mais ampliada e coletiva.

Outra ação evidenciada pelos psicólogos escolares acerca do indicador “Intervenções com foco de atendimento no estudante” foi a realização de entrevistas com pais/alunos ingressantes da instituição, no intuito de mapear o histórico escolar, de vida e condições familiares socioeconômicas em que estes estudantes se encontram. É exemplificado na fala de P1: *“Quando as turmas entram, a gente faz escutas individuais, eu e a pedagoga; a gente colhe informações pedagógicas, psicológicas, familiares, das histórias de vida pra facilitar e ajudar esse aluno na inclusão na turma, na mediação com os professores”*. (P1) De modo semelhante, P5 afirma: *“A entrevista com os responsáveis dos alunos do primeiro ano que estavam entrando na instituição, para conhecer um pouco desse aluno, dessa família, para que a adaptação pudesse ser um pouco mais próxima”* (P5).

Observou-se, por meio dos relatos, que as entrevistas realizadas com os alunos ingressantes, são subsidiadas por uma concepção de prevenção ligada ao ajustamento, adaptação no sentido de “evitar maiores problemas futuros” (Araujo, 2003). Para Araujo (2003) esta perspectiva preventiva visa padronizar os estudantes ao contexto escolar, como uma forma de controle social. Em contraponto a esta abordagem, a autora propõe uma atuação institucional que ressignifique o conceito de prevenção: o psicólogo escolar deveria promover ações que favoreçam a conscientização dos atores educativos em relação a uma

meta-análise de suas práticas e das inúmeras formas que apresentam para a resolução dos entraves cotidianos, nem sempre perceptíveis em meio à complexidade do contexto educativo. Caberia ao psicólogo empoderar professores e estudantes a uma atuação proativa futura. A prevenção, nessa perspectiva, deve levar os sujeitos, conscientes de suas potencialidades, à intencionalidade no planejamento de suas ações em prol de práticas exitosas (Marinho-Araujo, 2014; 2016).

Ao considerar a realização das entrevistas com os alunos ingressantes, entende-se que tais práticas possam contribuir com o mapeamento institucional se forem feitas em uma perspectiva reflexiva acerca dos aspectos institucionais. Para tanto, torna-se necessário não só investigar características relacionadas ao estudante, mas também as práticas e projetos educativos, documentos e políticas institucionais, currículos pedagógicos, observação em sala de aula visando conhecer as relações professor-aluno, entre outros aspectos.

A partir das análises elaboradas na categoria “Ações realizadas pelos psicólogos escolares”, será descrita, a seguir, uma síntese dos indicadores das práticas cotidianas dos psicólogos escolares do IFG.

- Práticas realizadas de acordo com a demanda da escola: atuam predominantemente atendendo às demandas e expectativas dos atores escolares, advindas principalmente de queixas dos alunos-problemas. Tais práticas podem contribuir para o distanciamento de uma atuação comprometida com a elaboração de um planejamento intencional de ações a seres construídas coletivamente.
- Ações junto ao coletivo escolar: os psicólogos escolares participam ativamente de momentos institucionais que podem se configurar como extremamente férteis para uma atuação mais ampliada, coletiva e institucional. Entretanto, tais possibilidades de práticas precisam ser desenvolvidas e construídas em uma perspectiva crítica da psicologia escolar, com foco de intervenção em todos os atores escolares.

- Intervenções com foco de atendimento no estudante: são realizadas cotidianamente orientações aos estudantes encaminhados com queixas escolares, priorizando o redirecionamento das demandas, sem um foco de acompanhamento contínuo ou psicoterapêutico. Tal abordagem, apesar de ainda direcionada quase exclusivamente ao estudante, representa um avanço às práticas clínicas-médicas tradicionalmente consolidadas pela psicologia escolar em outros tempos e espaços, bem como possibilidades para um início de construções interventivas mais coletivas e institucionais.

A seguir, será apresentada, na tabela 6, a categoria que diz respeito às investigações acerca dos documentos institucionais que norteiam a atuação da psicologia escolar no IFG.

Tabela 6

Diretrizes Institucionais ao Trabalho do Psicólogo

Definição:	
Documentos institucionais criados especificamente para orientar o trabalho do psicólogo escolar no IFG.	
Indicadores:	Trechos de falas:
Ausência de orientações e referências institucionais ao trabalho do psicólogo escolar	<p><i>“O IFG contratou muito psicólogo, sabe da importância, mas não sabe falar o que eles querem da gente, sabe? Não tem essa construção, essa política...” (P5).</i></p> <p><i>“Toda psicologia do instituto ainda está construída pela prática. A gente acha que atua muito no cotidiano e acaba que não constrói nada”. (P1).</i></p>
Reflexos da ausência de diretrizes para atuação do psicólogo escolar	<p><i>“Os psicólogos atendem a demanda que vem... eles atuam por demanda” (P10).</i></p> <p><i>“Eu acho que o sombreamento de funções” (P1).</i></p>

Esta categoria dedica-se a investigação dos documentos que orientam o trabalho do psicólogo escolar no IFG. A categoria “Diretrizes institucionais ao trabalho do psicólogo” foi construída a partir de dois indicadores: (a) ausência de orientações e referências institucionais ao trabalho do psicólogo escolar e (b) reflexos da ausência de diretrizes para atuação do psicólogo escolar.

Nos Institutos Federais, o psicólogo é contratado para o cargo de técnico-administrativo. Por meio do Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, foram descritas as funções dos diferentes profissionais que ocupam estes cargos em todas as Instituições Federais de ensino brasileiras (Brasil, 2005). O documento indica que o

psicólogo pode atuar nestes espaços por meio de três áreas temáticas: clínica, organizacional e escolar. A definição é generalista, independente da área de atuação, e predominantemente voltada a práticas adaptacionistas e diagnósticas que buscam intervir na promoção da saúde do estudante e do trabalhador.

Além do Ofício lançado em 2005 que descreve as funções do psicólogo, o documento denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Goiás contribui para a atuação do profissional, uma vez que diz respeito ao papel social, filosofia de trabalho, diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional e atividades acadêmicas que o IFG desenvolve. De acordo com o PDI, caracteriza-se como função social da instituição mediar, ampliar e aprofundar a formação integral dos profissionais-cidadãos que participam da comunidade acadêmica, capacitando os sujeitos a intervirem no mundo profissional e do trabalho, na busca de uma sociedade mais democrática e justa social e economicamente (PDI, 2013).

O IFG tem como princípios uma busca constante pela qualidade social da educação, na defesa de um sistema de formação profissional, científico e tecnológico sólido e diversificado. A instituição visa desenvolver trabalhadores cidadãos emancipados, que busquem o desenvolvimento socioeconômico regional e o fortalecimento efetivo do compromisso institucional com a melhora da qualidade de vida da comunidade (PDI, 2013).

No PDI, também são apresentados os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição:

A construção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) está assentada nos seguintes princípios: integração entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática; formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, devidamente articuladas às questões

artístico-culturais que a estes permeiam; formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando o cidadão jovem e adulto de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimento oriundas, não só de sua área profissional, mas também de sua relação social. (p. 26)

A descrição dos cargos técnico-administrativo em educação, especificamente para o psicólogo, e o PDI articulado ao PPI são os principais documentos institucionais que orientam o trabalho dos profissionais que atuam no IFG. Entretanto, nenhum dos participantes fez referência a eles no decorrer das entrevistas. A partir dos relatos, pode-se evidenciar uma ausência de circulação institucional, entre os psicólogos escolares, dos documentos que poderiam, minimamente, orientar sua atuação.

Autores que defendem uma psicologia escolar crítica enfatizam a importância do profissional se apropriar dos documentos institucionais da escola para subsidiar suas práticas (Guzzo, 2014; Marinho-Araujo, 2014; 2016; Mitjans Martinez, 2009). Acredita-se que ao conhecer e aprofundar os objetivos e finalidades das unidades educacionais, os profissionais se colocam como membros efetivos da instituição, podendo contribuir em diversas situações que envolvam o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, para além do atendimento às demandas escolares predominantemente dos estudantes.

O indicador “Ausência de orientações e referências institucionais ao trabalho do psicólogo escolar” diz respeito a uma falta de orientações ou políticas dos IFETs e do IFG que possam nortear a atuação específica do psicólogo escolar neste contexto. De acordo com P3 e P6: *“A gente não tem orientação de como trabalhar, eu cheguei aqui e demorei pra me encontrar enquanto psicóloga... Aí fui construindo... Por isso que te falei que apeguei tanto a essa pedagoga”* (P3). *“Efetivamente não... A gente tem esboços...”* (P6).

Os documentos do plano de carreira, PDI e PPI possuem princípios e objetivos da instituição como um todo, porém, os psicólogos escolares relataram não possuir um

documento norteador específico ao seu trabalho. A fala de P3 demonstra a necessidade de uma diretriz à atuação característica deste profissional, uma vez que o participante ressalta que precisou construir ações enquanto psicólogo, a partir do auxílio de outros profissionais, neste caso, a pedagoga. Elaborar e orientar práticas específicas ao trabalho do psicólogo escolar se constitui como de suma importância para o desenvolvimento de intervenções em equipe, uma vez que a atuação interdisciplinar pode contribuir com os diversos processos educativos. No entanto, cada profissional precisa ter clareza do seu papel no espaço escolar, para que, a partir de diferentes conhecimentos e especificidades, contribuam para potencializar o desenvolvimento humano e o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de ainda não haver diretrizes institucionais ao trabalho do psicólogo, existe um movimento para construí-lo. De acordo com P9 e P8: *“ Fizemos encontros dos psicólogos dos institutos e não chegamos a uma conclusão...”* (P9). *“A gente tá tentando articular, tem o segundo encontro de psicólogos e vem nessa perspectiva de construir esse documento”* (P8). Reitera-se, a partir destas falas, que os psicólogos escolares já identificaram a necessidade de elaborarem as diretrizes a partir de uma perspectiva coletiva.

Defende-se que, apesar da importância da construção entre os psicólogos escolares, as orientações norteadoras ao trabalho devem ser subsidiadas por um referencial teórico embasado na perspectiva crítica em psicologia escolar, considerando o papel de todos os atores para o processo educativo e a contribuição da especificidade da psicologia para o desenvolvimento dos diferentes profissionais e estudantes que integram o IFG (Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2014; 2016; Mitjans Martinez, 2009; Neves, 2011). Também se destaca a necessidade dos psicólogos escolares incluírem no documento norteador as possíveis contribuições da área para o contexto específico da educação profissional, bem como contemplar uma atuação direcionada para todos os níveis e modalidades de ensino que são ofertadas na instituição.

O indicador “Reflexos da ausência de diretrizes para atuação do psicólogo escolar” diz respeito às consequências que surgem a partir da falta de uma orientação institucional para o trabalho. Para o participante P1 *“Eu acho que o sombreamento de funções, muitas vezes a pedagogia faz serviços que a psicologia atuaria melhor... Também se ressaltava a falta de planejamento em longo prazo, pois gente acaba trabalhando situações emergenciais e pontuais, não construindo um plano de ação elaborado”* (P1).

Na fala acima, destacam-se dois pontos importantes acerca dos reflexos que a ausência de diretrizes incorpora à atuação do psicólogo escolar no IFG: falta de especificidade para o trabalho e de uma intencionalidade ao planejamento das ações. Tal relato apresenta aspectos levantados pela maioria dos profissionais entrevistados. A falta de clareza em relação ao que fazer quando se insere nas unidades acadêmicas, contribui para uma atuação pontual, de atendimento às demandas, remediativa e sem planejamento.

Marinho-Araujo & Almeida (2014) ressaltam a importância de o psicólogo ter clareza quanto aos papéis, funções e responsabilidades que possui em relação ao processo educativo e ao contexto escolar. Acredita-se que este profissional ao se inserir nas unidades de ensino, necessita de orientações institucionais que subsidiem uma atuação que não seja pelas emergências demandadas pela equipe escolar. Foi enfatizado, pelos participantes, que as políticas normatizadas pelos Institutos Federais podem embasar defesas ao que se deve/pode fazer na escola.

No que se refere à especificidade do psicólogo escolar, os participantes reconheceram dificuldades em diferenciar as intervenções realizadas por eles e por outros profissionais, quando atuam em equipe (especialmente com pedagogos), e até mesmo em relação aos próprios psicólogos que trabalham em conjunto ou em outras unidades. À exemplo da fala de P5: *“O IFG contratou muito psicólogo, sabe da importância, mas não sabe falar o que eles querem da gente, sabe? Então, tem psicólogos que estão no mesmo local, mesmo*

organograma, mas o trabalho é completamente diferente, faz clínica, faz serviço mais administrativo, justamente porque não tem essa clareza, essa institucionalização do que é esperado...” (P5).

Observa-se que a falta de orientação institucional à atuação contribui com práticas muito distintas entre os psicólogos, que geralmente são embasadas somente pela formação acadêmica inicial. Diante essa realidade, torna-se relevante que o IFG crie espaços de discussão para que o conjunto dos psicólogos debatam, construam, elaborarem objetivos, finalidades e perspectivas em relação às contribuições da psicologia às transformações humanas na instituição. Acredita-se que as propostas podem auxiliar na consolidação de uma especificidade e clareza das funções e responsabilidades da psicologia escolar no IFG, bem como a elaboração de práticas planejadas.

Outro reflexo apontado pelos psicólogos escolares, no que diz respeito à falta de diretrizes institucionais ao trabalho, refere-se à ausência de compreensão das possibilidades de atuação em relação aos outros atores escolares. Nessa perspectiva, P6 destaca: *“Se nós tivéssemos uma prática mais coesa, nós conseguiríamos ter um discurso que também fosse mais informativo e fortalecesse nossa identidade enquanto profissionais dentro da instituição...”* (P6). De modo semelhante, P4 ressalta: *Eu acho que (ter o documento orientador) poderia ter mais clareza da chefia...* (P4).

A partir do relato dos participantes, pode-se inferir que a inexistência de institucionalização ao que se espera da atuação dos psicólogos escolares contribui para uma incompreensão generalizada das práticas destes profissionais no contexto educativo. O documento norteador poderia fortalecer as ações dos psicólogos no IFG, bem como consolidar este espaço como fértil para atuação da psicologia escolar. Outra possibilidade seria a minimização dos atendimentos às demandas escolares, uma vez que este apareceu como um indicador bastante enfatizado na atuação destes profissionais.

É importante ressaltar que apesar dos psicólogos escolares terem indicado a relevância de se construir o documento institucional de orientações ao trabalho, foi bastante destacado que a concepção da criação das diretrizes não tem o intuito de engessar e padronizar o trabalho, mas sim orientar princípios e possibilidades de atuação. É possível perceber na fala de P2 e P7: “*Poderia ter algo mais sistematizado, pelo menos ações norteadoras, pontos fundamentais, o mínimo definido...*” (P2); “*Eu acho que é necessário construir um documento, não que normatiza, mas que oriente, porque é muito complicado normatizar*” (P7).

Corroborando com a perspectiva de subsidiar uma atuação com possibilidades de planejamentos e práticas coletivas sugere-se que este documento seja elaborado a partir da abordagem institucional da psicologia escolar (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2014; 2016). A autora propõe dimensões ao trabalho ao profissional, nos níveis de ensino básico e superior, no intuito de subsidiar a atuação profissional em ações coletivas, preventivas e intencionalmente planejadas que contribuam com a potencialidade dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem dos atores escolares.

Ao analisar as falas dos participantes percebe-se que um documento norteador institucional poderia auxiliar aos profissionais a terem mais lucidez acerca da especificidade da psicologia, em relação ao *que fazer* na instituição; minimizar a atuação meramente voltada ao atendimento das demandas emergenciais; e a estruturar uma clareza em relação ao papel do psicólogo escolar junto aos atores escolares. Nesse sentido, pode-se dizer que os profissionais teriam mais possibilidades de consolidar o espaço fértil de atuação da psicologia escolar no IFG.

Leontiev (1978), ao teorizar acerca da atividade, defende que a forma complexa de relação entre o homem e o mundo, por meio da coletividade, orienta-se por objetivos intencionalmente planejados perante uma ação na natureza. Quando os psicólogos escolares

elucidam a necessidade de um documento que oriente sua atuação, ressaltam-se que para contribuir efetivamente com os processos educativos, é necessário se ter uma clareza das suas necessidades, possibilidades e motivações em suas práticas.

Apesar de já existir um movimento entre os profissionais da instituição visando à construção de orientações ao trabalho, por meio de discussões e reflexões entre os profissionais, resalta-se a importância de um embasamento teórico que subsidie as práticas por meio da literatura contemporânea da área. Outro ponto a ser sugerido refere-se à necessidade dos psicólogos escolares se apropriarem dos documentos institucionais já existentes, uma vez que estes são referenciais para atuação de todos os atores escolares, inclusive o psicólogo.

A seguir será apresentada uma síntese das reflexões realizadas acerca dos indicadores “Ausência de orientações e referências institucionais ao trabalho do psicólogo escolar” e “Reflexos da ausência de diretrizes para atuação do psicólogo escolar” que compõem a categoria “Diretrizes institucionais ao trabalho do psicólogo escolar”.

- Ausência de orientações e referências institucionais ao trabalho do psicólogo escolar: não existe uma diretriz de orientação específica às práticas dos psicólogos escolares do IFG; os documentos institucionais que podem subsidiar a atuação destes profissionais são generalistas e não indicam orientações para o planejamento de trabalho do psicólogo.
- Reflexos da ausência de diretrizes para atuação do psicólogo escolar: Entre os principais impactos da falta de orientações ao trabalho do psicólogo escolar destacam-se: escassez da especificidade da psicologia na instituição; atendimento prioritariamente às demandas emergenciais; desconhecimento da equipe escolar em relação às possibilidades de atuação do psicólogo. Apesar de já existir um movimento inicial que visa construir este documento, os

profissionais ressaltaram as possibilidades de contribuição que uma diretriz institucional poderia trazer à atuação profissional, ressaltando a visibilidade e consolidação da psicologia escolar no IFG.

CAPÍTULO 6

Considerações Finais

O objetivo deste capítulo é apresentar contribuições e possíveis implicações desta pesquisa para o fortalecimento da psicologia escolar, especificamente no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entende-se que o estudo possa colaborar com a construção de um panorama que caracterize como a área vem se consolidando neste contexto de atuação.

Em relação à escolha do Instituto Federal de Goiás como espaço de investigação pela pesquisadora, refere-se principalmente à experiência de estágio que ela vivenciou na instituição, observando as inúmeras potencialidades e possibilidades que a psicologia escolar poderia intervir naquele espaço. Estudos científicos também demonstram que a psicologia escolar no estado de Goiás ainda é incipiente nos sistemas educacionais públicos. Logo, compreende-se que o IFG se caracteriza como um espaço pioneiro na área em Goiás, uma vez que psicólogos escolares são incluídos como membros efetivos da escola, participando de todos os momentos coletivos e rotineiros da instituição.

Entende-se que o estudo aprofundado da atuação da psicologia escolar no IFG, caracterizado como uma das instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, se configurou em um recorte mais específico de como a área vêm se consolidando nos IFETs. Também se acredita que será possível contribuir com o fortalecimento da área no estado de Goiás, uma vez que se fazem presentes psicólogos escolares em diversas unidades nos municípios da região.

Nesta dissertação, a psicologia escolar defendida diz respeito a uma área que se compromete com práticas coletivas, incluindo a responsabilidade de todos os atores escolares para o processo educativo, em busca de uma educação de qualidade que forme sujeitos críticos, emancipados que contribuam com transformações sociais mais justas igualitárias e

democráticas. Acredita-se que a perspectiva de atuação institucional proposta por Araujo (2003) e Marinho-Araujo (2014; 2016) contempla especificidades e possibilidades da psicologia para com a educação, contribuindo para potencializar o desenvolvimento humano de todos os atores escolares, as relações intersubjetivas que permeiam o contexto educativo e os processos de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a atuação dos psicólogos escolares do IFG. É importante ressaltar que a atuação foi compreendida como uma interrelação entre as concepções de desenvolvimento humano e psicologia escolar que embasam as práticas e as ações que são realizadas cotidianamente pelos profissionais. Tais compreensões auxiliaram na construção dos objetivos específicos da pesquisa: identificar concepções de psicologia escolar e desenvolvimento humano indicadas pelos psicólogos escolares; apresentar relatos de práticas realizadas pelos psicólogos escolares; e verificar as políticas institucionais que orientam o trabalho do psicólogo escolar no IFG.

A investigação desses objetivos deu-se por meio de entrevistas com os psicólogos escolares identificados nos 14 campi do IGF no estado de Goiás que se disponibilizaram a participar da pesquisa. As informações advindas das entrevistas foram analisadas à luz dos fundamentos teórico e metodológicos da psicologia histórico cultural discutidos por Vygotsky (2007), que considera como foco de análise a historicidade, dinâmica e complexidade dos fenômenos estudados, em seus contextos específicos.

A partir dessas análises, e em consonância aos objetivos da pesquisa, foram construídas três categorias temáticas para identificar a atuação dos psicólogos escolares do IFG: (a) concepções acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento, (b) ações realizadas pelos psicólogos escolares e (c) diretrizes institucionais para o trabalho do psicólogo escolar. Acredita-se que o procedimento de entrevistas contribuiu com a produção dessas categorias a

partir da relação construída entre os participantes e a pesquisadora nos momentos de conversações, perguntas, respostas e reflexões.

A primeira categoria diz respeito às compreensões, ideias, crenças e conceitos que os psicólogos escolares relataram em suas falas acerca da área da psicologia escolar e do desenvolvimento humano. Foi possível perceber indicadores que transitam entre concepções tradicionais de psicologia escolar, pautadas no foco de intervenção no estudante; mas, também, foram enfatizados princípios de uma psicologia escolar crítica (Araujo, 2003; Guzzo, 2000; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjans Martinez, 2009; Neves, 2011), que valoriza a construção de um trabalho coletivo, com práticas junto à todos os atores escolares. Em relação às concepções de desenvolvimento humano, foi observado que alguns participantes se aproximam de ideias naturalizantes, biologizantes e universais do desenvolvimento humano. Acredita-se que tais compreensões favorecem a construção de uma concepção da psicologia escolar mais voltada, prioritariamente, às ações individualizadas de acompanhamento aos alunos.

Em relação à segunda categoria, foi possível observar as principais ações realizadas pelos psicólogos escolares cotidianamente no IFG. Percebeu-se que os profissionais atuam, principalmente, por demandas advindas dos atores escolares. Tal modelo de intervenção favorece práticas de atendimentos e orientações individuais com foco nos adolescentes do ensino técnico integrado ao médio. Porém, também foi evidenciada a participação dos psicólogos escolares em diversos momentos coletivos que podem se configurar como extremamente férteis para uma atuação mais institucional e ampliada. Destacam-se as reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

Ao transversalizar as categorias que dizem respeito às concepções e práticas dos participantes desta pesquisa, percebeu-se que os psicólogos escolares se apresentam em um processo de transformação e transição entre ideias e intervenções que passam de ações

individualizantes a coletivas. As mudanças dos psicólogos escolares foram identificadas por meio de algumas coerências, contradições e questionamentos, que revelaram que, às vezes o mesmo profissional, ainda que tenha o foco de atuação nos alunos, enfatiza a importância de se construírem espaços coletivos, participando rotineiramente dos momentos escolares profícuos para uma atuação mais ampliada.

As análises revelaram um movimento inicial dos psicólogos escolares em busca de práticas mais coletivas. Tais resultados apresentam alguns avanços direcionados à superação do modelo clínico de intervenção, sem deixar de apresentar novos desafios como a responsabilidade de ampliar a concepção da psicologia escolar para uma ênfase mais coletiva a todos os atores escolares, propondo ações junto à equipe educativa.

A terceira categoria diz respeito a ausência de orientações institucionais aos psicólogos escolares que trabalham no IFG. Foram revelados alguns reflexos dessa falta de orientação à atuação dos profissionais desta instituição; entre eles, destacam-se: falta de especificidade do trabalho da psicologia na instituição, permeando distintas práticas dos psicólogos escolares alocados nos diferentes campi; atendimento prioritariamente às demandas emergenciais que ocorrem na instituição, uma vez que os documentos institucionais não apresentam o *que fazer* do psicólogo; desconhecimento da equipe escolar em relação às possibilidades de atuação do psicólogo.

A ausência de orientações institucionais pode se refletir em algumas concepções e práticas que foram identificadas nas categorias um e dois desta dissertação, principalmente no que diz respeito à atuação prioritariamente de acordo com as demandas escolares. Defende-se que um documento norteador, baseado em um referencial teórico da psicologia escolar crítica (Araujo, 2003; Guzzo, 2000; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjans Martinez, 2009; Neves, 2011) e fundamentado pela psicologia histórico cultural (Vygotsky, 2012, 2013), poderá subsidiar práticas coletivas e comprometidas da área nos

diversos momentos dos processos educativos. Neste sentido, as orientações institucionais podem contribuir com o fortalecimento da categoria na instituição, não no sentido de padronizar práticas, mas sim, fornecer recursos para a construção de intervenções coadunadas às defesas contemporâneas científicas da área.

Os resultados gerais da pesquisa, sintetizados acima e discutidos no capítulo anterior, apresentam as seguintes conclusões:

- 1) Os psicólogos escolares do IFG possuíam compreensões de que a área da psicologia escolar deve se pautar em construções coletivas junto à todos os atores educativos.
- 2) Os participantes perceberam a psicologia escolar como uma área que possui o foco prioritário na contribuição com o desenvolvimento dos estudantes na instituição.
- 3) As falas dos psicólogos escolares revelaram algumas concepções naturalizantes, deterministas e biologizantes acerca do desenvolvimento humano.
- 4) O foco de atuação dos psicólogos escolares é voltado para práticas realizadas de acordo com a demanda e expectativa dos atores educativos.
- 5) Os psicólogos relataram ações prioritariamente voltadas aos adolescentes do ensino médio integrado ao técnico, no que diz respeito ao atendimento e orientação aos alunos com dificuldades escolares.
- 6) Os participantes revelaram que não possuem planejamentos diários que orientam suas práticas na instituição.
- 7) Grande parte dos psicólogos escolares evidenciou sua participação em momentos institucionais coletivos junto à equipe escolar.
- 8) Os participantes desta pesquisa avançaram em relação ao atendimento no modelo clínico-médio tradicional psicoterapêutico em psicologia escolar.

- 9) Os psicólogos escolares não possuem orientação institucional específica para atuar nestes contextos.
- 10) Os diferentes profissionais das unidades do IFG possuem práticas muito distintas, provavelmente ocasionadas pela ausência de referências institucionais para o trabalho do psicólogo escolar.
- 11) A chegada do profissional na instituição sem uma diretriz norteadora à atuação contribui com práticas emergenciais advindas da demanda da equipe escolar.
- 12) Os atores escolares têm dificuldades de clareza em relação ao papel do psicólogo escolar na instituição e suas diversas possibilidades de atuação.

A partir dos resultados encontrados, serão apresentadas algumas reflexões que dizem respeito às possibilidades dos psicólogos escolares superarem os desafios encontrados em sua prática cotidiana. É importante considerar que estes profissionais estejam atentos às práticas que permeiam o contexto de atuação profissional, uma vez que inseridos nestes espaços, necessitam conhecer a conjuntura social, histórica e cultural que o IFG foi implementado. É papel destes profissionais contribuírem com o desenvolvimento dos processos educativos de todos os atores escolares, com ênfase em práticas que promovam a emancipação, criticidade e transformação de vida dos sujeitos que se constituem nestas instituições educativas.

Defende-se que os psicólogos escolares inseridos no IFG necessitam de subsídios que contribuam com a superação de práticas que persistem na culpabilização dos estudantes pelos seus fracassos escolares. Entre os fatores que podem contribuir com o desenvolvimento destes participantes, destacam-se os espaços que propiciem a circulação e apropriação de novos conhecimentos que dizem respeito à área. Sugere-se que uma formação continuada ofereça oportunidades para a construção de novas propostas de atuação, ancoradas em um suporte teórico e metodológico da literatura contemporânea e da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano. Os resultados elaborados nesta pesquisa podem favorecer

subsídios e informações para uma formação alinhada aos aspectos históricos, críticos e propositivos da psicologia escolar, possibilitando que os profissionais ampliem suas concepções de desenvolvimento humano, considerando os aspectos culturais, sociais e históricos como constitutivos do homem, de psicologia escolar e atuação profissional.

A partir das discussões realizadas acerca da atuação dos psicólogos escolares investigada neste trabalho, sugerem-se, a seguir, pontos temáticos que poderão subsidiar a construção de uma formação continuada para estes profissionais e fomentar as discussões para a elaboração de uma diretriz para a atuação:

- Desenvolvimento de uma psicologia crítica com vistas à emancipação dos sujeitos (Martin-Baró, 1996; Parker, 2007).
- Concepções de desenvolvimento humano norteadas pela perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 2012).
- Histórico da psicologia escolar no Brasil.
- Psicologia escolar crítica e contemporânea.
- Perspectiva de uma atuação institucional da psicologia escolar (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2015,2016)
- Histórico da educação profissional no Brasil.
- Educação profissional em busca de um desenvolvimento integral dos sujeitos escolares.

Acredita-se que o aprofundamento em tais temáticas poderá auxiliar os psicólogos escolares a desenvolverem concepções e práticas mais críticas e contemporâneas na psicologia escolar, em busca de ações mais coletivas junto a todos os atores escolares. Também poderão subsidiar estudos teóricos que caracterizam o contexto específico dos Institutos Federais e suas peculiaridades, que precisam ser compreendidas pelos psicólogos para que atuem coadunados aos objetivos da instituição.

Nesta pesquisa, também se sugere que os psicólogos escolares do IFG deem continuidade aos movimentos já iniciados para construir um documento institucional que poderá subsidiar sua atuação. Propõe-se que a diretriz norteadora se utilize do referencial teórico contemporâneo da psicologia escolar, mais especificamente a perspectiva institucional (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2016) e os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 2012) para subsidiar a construção do documento. Também se destaca a proposta de orientação ao trabalho no ensino superior construída por Feitosa (2017) em sua tese de doutorado.

Ainda no que se refere às políticas institucionais do IFG, destaca-se a contratação dos profissionais de psicologia por meio de concursos públicos. As informações construídas nessa pesquisa demonstraram que a instituição realiza admissão generalista dos psicólogos, lotando-os em diferentes áreas (clínica, organizacional e escolar), independente da sua formação e campo de interesse. Sugere-se que os concursos públicos produzidos para a contratação dos psicólogos no IFG sejam específicos para cada área de atuação, permitindo ao profissional se candidatar para as vagas que apresentem, no edital, as funções e descrições dos distintos cargos. Tais condições podem potencializar as práticas dos profissionais no IFG, uma vez que estes poderão ter a oportunidade de trabalhar em espaços institucionais que contemplem suas formações iniciais e/ou continuadas e áreas de interesse.

Os psicólogos escolares do IFG estão inseridos em um contexto muito específico de atuação. As instituições federais profissionalizantes brasileiras possuem um histórico socioeconômico que evidenciou, por muitos anos, um processo de exclusão dos estudantes que se formavam nestas escolas por possuírem dificuldades de acesso a uma educação intelectual superior. A partir de 2008, com a implementação dos Institutos Federais (Brasil, 2008), inauguram-se oportunidades de oferta de uma educação de qualidade, articulando a formação intelectual e profissional pelo ensino técnico integrado ao médio, cursos

tecnólogos, superiores e de pós-graduação com ênfase no ensino profissionalizante, tecnológico e licenciatura. É necessário que o psicólogo escolar compreenda e se alinhe às filosofias e metas dos Institutos, conforme já foi sinalizado em produções científicas (Bertolo-Nardi, 2014; Predinger, 2010) e em algumas entrevistas realizadas nesta dissertação.

Para aprofundar a temática da relação da educação profissional como a psicologia escolar, sugerem-se estudos futuros e investigações que busquem articular as compreensões que os psicólogos escolares possuem acerca da educação profissional e do histórico dos Institutos Federais relacionando-as às práticas realizadas na instituição. Também se propõe pesquisas que busquem relacionar a formação inicial dos psicólogos escolares com a atuação dos mesmos nas instituições de ensino.

No que diz respeito às possíveis implicações deste trabalho em âmbito de políticas públicas, espera-se que esta pesquisa colabore com o fortalecimento da psicologia escolar no estado de Goiás e no IFG, no sentido de enfatizar as possibilidades de contribuição da área para os processos educativos nas instituições escolares. Da mesma forma, considera-se importante, a inserção de psicólogos escolares em outros contextos que perpassam a educação no estado de Goiás.

Outro aspecto muito importante a ser considerado, refere-se ao papel de pesquisadora neste trabalho de mestrado acadêmico. Os estudos realizados sobre a psicologia escolar no contexto dos Institutos Federais, apresentados na revisão de literatura, são de psicólogas(os) escolares que atuam no contexto dos Institutos. Se tornar pesquisadora neste espaço, não sendo profissional efetiva da instituição, contribuiu com reflexões, discussões e elaborações acerca de uma análise científica do tema, em que a pesquisadora vivenciou possibilidades de lançar novos olhares acerca do mesmo objeto de estudo, sem estar mergulhada nas questões cotidianas de trabalho.

Por outro lado, o distanciamento dificultou o acesso aos participantes da pesquisa, principalmente pelo fato de estarem localizados em cidades distantes. A metodologia escolhida pela pesquisadora oportunizou que a mesma viajasse cerca de 2000 km para contemplar as entrevistas propostas. Foi um trabalho árduo, mas que permitiu que a pesquisadora conhecesse e vivenciasse cada espaço de trabalho do psicólogo escolar, a partir de uma relação mais direta, afetiva e conversacional.

Para concluir, espera-se que esta produção contribua com as lutas em psicologia escolar, que se preocupam prioritariamente em enfatizar o compromisso social da área para com a educação. Por meio dos processos escolares, torna-se possível transformar uma sociedade que cotidianamente produz marcas excludentes, adaptacionistas e discriminatórias. Construir produções científicas que denunciem tais práticas visando a conscientização de muitos sujeitos, sejam escolares, ou não, são os princípios fundamentais para atuação de qualquer psicólogo escolar.

Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 2, 469-475.
- Antunes, A. A. (2017). *Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás: o papel do psicólogo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Aquino, F. S. B., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. A., & Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 71-78.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Aspesi, C., Dessen, M.A., & Chagas, J. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M.A. Dessen & A.L. Costa-Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Azevedo, L. A., Shiroma, E. O., & Coan, M. (2012). As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Sucessivas reformas para atender quem? *Revista Educação Profissional*, 38(2), 27-40.
- Barbosa. R. M. (2008). *Psicologia Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: Atuação institucional a partir da abordagem por competências* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bertolo-Nardi, M. (2014). *O Trabalho do psicólogo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo: Possibilidades e desafios de uma prática* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.
- Bisinoto, C. (2016). Psicologia escolar e medidas socioeducativas: Interloquções iniciais. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 221-242). Campinas: Alínea
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: Uma proposta de atuação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 277-296). Campinas: Editora Alínea.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno do Cedes*, 24.
- Braz-Aquino, F.S., & Rodrigues, L.F. (2016a). Estágio supervisionado em psicologia escolar: intervenções com segmentos da comunidade escolar. In M. N. Viana & R. Francischini (Eds.) *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp.188-205). Brasília, CFP.
- Braz-Aquino, F. S., & Gomes, A.R. (2016b). Estágio em psicologia escolar: apontamentos sobre formação e atuação profissional. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp.141-158). Campinas: Alínea.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001) Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: Os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143-155

- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- Cavalcante, L. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa.
- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia Escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 35-43.
- Ciavatta, M. (2010). Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In J. Moll (Ed.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo* (pp. 159-174). Porto Alegre: Artmed.
- Coelho, G. L. S. (2010). *Marcha para o oeste: entre a teoria e a prática* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Goiás: Goiânia.
- Costa, M. O. (2016). *Psicologia escolar e juventudes: entre caminhos e armadilhas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: nova ética, novos compromissos. In A. Mitjans Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 47-55). Campinas, SP: Alínea.

- Cruces, A. V. V. (2010). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2015). Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das diretrizes curriculares. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea
- Cunha, L. A. (2000) *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. Brasília: Editora UNESP.
- Dadico, L. (2003). *Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da educação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre, RS: Bookman e Artmed.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213-225.
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2011). “- O que este menino tem?”: Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 77-100). Campinas: Editora Alínea.
- Feitosa, L. R. C. (2016). Psicologia escolar na educação profissional e tecnológica no Brasil: o caso dos Institutos Federais. In M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos., M. M. Simón & A. B. Barragán (Eds.) *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención em el ámbito escolar*. Asunivep.

- Feitosa, L.R.C., (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para atuação na educação superior* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016a). Psicologia escolar: Que fazer é esse?. In: M. N. Viana, & R. Francischini (Eds.). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 176-186), Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016b). Psicologia Escolar e a Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para a Educação Superior. In Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 97-113). Campinas: Editora Alínea.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Alínea.
- Fleith, D. S. (2011). A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Desafios para o psicólogo escolar. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 33-46).Campinas: Alínea.
- Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para atuação do psicólogo escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp.161-172). Campinas: Alínea.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, C. S (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.

- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), 93-130.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In H. Costa & M. Conceição (Eds.), *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional* (pp. 19-62). São Paulo: CUT.
- Gomes, H. S. C. (2013). Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In E. L. Batista & M. T Müller (Eds.), *A educação profissional no Brasil*. Campinas, SP: Alínea Editora (pp. 59-81). Campinas, SP: Alínea Editora.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Grabowski, G., & Ribeiro, J. A. R. (2010). Reforma, legislação, e financiamento da educação profissional no Brasil. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo* (pp. 271-284). Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, M., & Silva, M. C. M. (2010). As políticas da educação tecnológica no Brasil do século XXI: reflexões e considerações do SINASEFE. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo* (pp. 244-252). Porto Alegre: Artmed.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras* (pp. 25-43). Campinas: Alínea.

- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. Mitjás Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp.17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In Conselho Federal de Psicologia, *Ano da psicologia na educação: textos geradores* (pp. 53-61). Brasília: CFP.
- Guzzo, R. S. L. (Ed.). (2014). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na Educação Pública*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da educação para os psicólogos: Encaminhamentos e próximos passos. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R., Mezzalira, A., Moreira, A., Tizzei, R., & Silva Neto W. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141.
- Instituto Federal de Goiás (2016). *Apresentação*. Retirado de <http://www.ifg.edu.br/>
- Lara, J. S. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: Em busca de uma atuação institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2009). O psicólogo escolar e seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica. *Atas do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

- Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: Pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23, 15-35.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014a). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública* (pp. 153-175). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014b). Psicologia Escolar na educação superior: Desafios e potencialidades. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp.219-239). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2, 7-27.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *A Ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1932)

- Mendes, A. C. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento Adulto e Mediação Estética: Contribuições para a formação profissional. In M. C. S. L. Oliveira (Ed.), *Psicologia dos Processos de Desenvolvimento Humano: Cultura e educação* (pp. 67-88). Campinas, SP: Alínea.
- Ministério da Educação. (2005). *Ofício Circular nº 2005/CGGP/SAA/SE* - Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13256>.
- Ministério da Educação. (2008). Lei Nº 11.892 - *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm
- Ministério da Educação. (2009). *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
- Ministério da Educação. (2010). Decreto nº 7.234 - *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Mira, M. H. N., Tardin, R. M. M., & Pedroza, E. M. (2005). Alternativas de atuação da psicologia escolar junto à terceira idade. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.95-114). Campinas: Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 109-133). Campinas: Alínea.

- Mitjás Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13, 1, 169-177.
- Mitjás Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Em Aberto*, 83, 23, 17-35.
- Moreira, A. P. G. (2015). Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: Um trabalho invisível? *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7 (1), 42-52.
- Müller, M. T., (2009). *A lousa e o torno: A escola SENAI Roberto Mange, de Campinas* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Campinas, Campinas.
- Naves, R. M., (2015). *O psicólogo escolar na rede municipal das regiões sul e sudeste de Goiás: concepções teóricas, práticas e desafios* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas: Alínea.
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do Perfil Profissional do Psicólogo Escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretária de Educação do DF* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 10(2), 211-229.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Oliveira, M. C. S. L. (2016). A ação socioeducativa no contexto da justiça juvenil: interlocuções com a psicologia escolar. In: M. N. Viana, & R. Francischini (Eds.). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 126-139), Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Ozella, S. (2003). *Adolescências construídas a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Palacin, L., & Moraes, M. A. S. (1975). *História de Goiás (1722-1972)*. Goiânia: Editora da UFG.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: introducing radical research*. London: Open University Press.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da promoção da consciência de gestores* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas.
- 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), 444-459.
- Plano de Desenvolvimento Institucional (2013). Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Goiás do período de 2013 à 2016. Ministério da educação, Instituto Federal de Goiás.

- Predinger, J. (2010). *Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: querer e fazer* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Rodrigues, L. G. (2011). *Psicólogo Escolar e coordenador pedagógico: Uma parceria necessária*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rodrigues, L. G., & Pedroza, R. L. S. (2012). Psicologia na educação: Panorama da psicologia escolar em escolas públicas de Goiânia. *Inter-ação*, 37(2), 381-395.
- Sá, H. G. M. (2014). *A transferência da escola de aprendizes artífices da cidade de Goiás para a nova capital: contribuições para memória do IFG* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 203-219). Campinas: Alínea.
- Santana, A. C. (2004). Psicólogo Escolar para quê?. In Cupolillo, M. V. & Barbosa, A. O. (Eds.). *A psicologia em diálogo com a educação* (pp. 35-50). Goiânia: Alternativa.
- Schwede, G. (2016). *A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Soares, P. G. (2008). *Psicologia escolar em organização não governamental: Indicadores para a atuação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Soares, P. G., & Marinho-Araujo, C. M., (2010). Práticas emergentes em psicologia escolar: Mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 45-54.

- Souza, M. P. R., (2010). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: Concepções, práticas e desafios (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, V. L. T. (2009). Psicologia e compromisso social: Reflexões sobre as representações e a identidade do psicólogo escolar-educacional. *Psicologia e Políticas Públicas*, 1(1) 14-34.
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da Psicologia Escolar /Educacional em uma perspectiva crítica. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas: Editora Alínea.
- Souza, C. S., Ribeiro, M. J., & Silva, M. C. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 53-61.
- Souza, E. G. (2013). Educação profissional no Brasil (1940-1950): A aprendizagem industrial como modelo de ensino. In E. L. Batista & M. T. Müller (Eds.), *A educação profissional no Brasil* (pp. 123-154). Campinas: Alínea Editora.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). São Paulo: Alínea.
- Souza, V.L.T., Dugnani, L.A.C., Jesus, J.S., & Neves, M.A.P. (2016). As mediações estéticas como estratégia de atuação do psicólogo escolar em classes de recuperação. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp.205-220). Campinas: Alínea
- Szymanski, H., Almeida, L. R. D., & Prandini, R. C. A. R. (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora.

- Vectore, C., (2005). Alternativas de atuação da psicologia escolar junto à terceira idade. In A. M. Martínez, *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 171-194). Campinas: Alínea
- Virote, S. M. P (2009). A educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio: implicações das mudanças legais no governo Lula para o IFG (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados 1926-1927).
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1984).
- Vygotsky, L. S. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1980).
- Vygotsky, L. S. (2013). *Obras escogidas III – problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L.
- Vygotsky, L. S. (2013). *Obras escogidas I – el significado histórico de la crisis de la psicología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L.
- Vygotsky, L. S. (2014). *Obras escogidas II – Pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L.
- Yamamoto, K., Santos, A. A. L., Galafassi, C., Pasqualini, M. G., & Souza, M. P. R. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807.

Anexos

Anexo 1
Aprovação do Comitê de Ética

(Versão impressa)

Anexo 2

Folder de apresentação da pesquisa





UnB



Laboratório de
Psicologia Escolar

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE
PROCESSOS EDUCATIVOS E PSICOLOGIA ESCOLAR

ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE GOIÁS

Marina M. David
Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo

Marina Magalhães David
marinadavidpsi@hotmail.com

Claisy Maria Marinho-Araújo
claisy@unb.br

Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS)

O PGPDS foi criado em 2006, e é um dos quatro programas de pós-graduação existentes no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O Programa oferece formação acadêmica em diferentes níveis de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, com ênfase em estudos na área de Desenvolvimento Humano e Psicologia Escolar.

Laboratório de Psicologia Escolar

O Laboratório de Psicologia Escolar integra o Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento desde 1990 e atualmente também compõem o PGPDS. Seu objetivo é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, parcerias e convênios nacionais e internacionais, intervenções e consultorias em instituições e órgãos regionais e nacionais, elaboração e implementação de políticas públicas regionais ou nacionais. Desde 2004 é coordenado pela professora Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo.

Trajетória da Pesquisadora

Em 2014 iniciei estágio supervisionado em psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia. O interesse em estudar a atuação da Psicologia Escolar no contexto da Educação Profissional surgiu a partir desta experiência. No mesmo ano, formei-me pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e em 2015 ingressei no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da professora Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo.

Informações da Pesquisa

Historicamente, a Psicologia vem construindo estreitas relações com a Educação. Por meio da Psicologia Escolar, essa aproximação se tornou cada vez mais importante para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nos contextos educacionais. O crescente desenvolvimento dessa ciência possibilitou a inserção deste profissional em diferentes contextos educacionais. Os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), reconhecidos historicamente pela formação profissional e tecnológica qualificada no Brasil, e vêm incluindo cada vez mais o Psicólogo Escolar em suas instituições de ensino.

Com o intuito de conhecer o trabalho desses profissionais, o presente estudo terá como objetivo investigar a atuação dos Psicólogos Escolares em Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Goiás (IFG's). A pesquisa propõe como objetivos específicos: (a) Caracterizar os campus dos IFG's e (b) Mapear e analisar a atuação dos Psicólogos Escolares nos IFG's.

Espera-se conhecer e contribuir para o desenvolvimento da identidade diferenciada dos Psicólogos Escolares inseridos nesse contexto, uma vez que estas instituições de ensino possuem especificidades em seu desenvolvimento histórico e institucional no país. Além disso, almeja-se aprimorar a visibilidade, reconhecimento e necessidade da relevância da Psicologia Escolar em Goiás, uma vez que os Psicólogos Escolares dos IFG's são pioneiros no Estado.

Anexo 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE

PROCESSOS EDUCATIVOS E PSICOLOGIA ESCOLAR

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa Atuação da Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Goiás, sob a responsabilidade da pesquisadora Marina Magalhães David, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da *Universidade de Brasília*. O projeto busca aprofundar os estudos da psicologia escolar no contexto da educação profissional brasileira, uma vez que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), reconhecidos historicamente pela formação profissional e tecnológica qualificada no Brasil, vêm incluindo cada vez mais o Psicólogo Escolar em suas instituições de ensino.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de uma entrevista, que será previamente marcada, em um lugar de sua preferência, com um tempo estimado de uma hora para sua realização. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e arquivos de gravação em áudio, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Você está sendo convidado a participar do procedimento com psicólogos escolares que consiste na investigação da atuação nos IFG's. Sua participação não implica em nenhum risco. Espera-se com esta pesquisa contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento da psicologia escolar nos Institutos e no Estado de Goiás, uma vez que em quantidade da categoria, os Psicólogos Escolares dos IFG's são pioneiros na região Centro-Oeste.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que você tiver relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília (UnB) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Marina Magalhães David ou Claisy Maria Marinho-Araújo, na Universidade de Brasília nos telefones (61) 3107-6831, (61) 98175-7595, (62) 99349-2750, disponível inclusive para ligação a cobrar. Os e-mails são marinadavidpsi@hotmail.com e claisy@unb.br

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____.

Anexo 4**Roteiro da entrevista semi-estruturada**

Universidade de Brasília
 Instituto de Psicologia
 Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PSICÓLOGOS ESCOLARES IFG

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: _____ Gênero () M () F
 Instituição de formação: _____
 Ano de formação: _____
 Tempo que trabalha no IFG: _____
 Departamento em que trabalha e há quanto tempo. _____

FORMAÇÃO

- 1) Qual foi seu primeiro contato com a Psicologia Escolar?
- 2) Como foi seu interesse, na graduação, pela área de psicologia escolar?
- 4) Fez alguma formação continuada em psicologia escolar?
- 5) Fez formação continuada em alguma outra área da psicologia?

ATUAÇÃO

- 2) Você atua em quais níveis de ensino?
- 3) Quais são as atividades que você realiza no seu cotidiano? Você faz um planejamento? Tem uma rotina de trabalho? Porque?
- 5) Além das atividades que já realiza, você vê outras possibilidade na sua atuação?
- 4) Há orientações técnicas, teóricas para o seu trabalho? O que você acha disso?
- 6) Até o momento, quais são as potencialidades e as dificuldades que você identifica para atuar em seu campus?
- 7) Para você, o que é ser Psicólogo Escolar?