



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**PSICOLOGIA ESCOLAR NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa

Brasília, fevereiro de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**PSICOLOGIA ESCOLAR NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

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

Brasília, fevereiro de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF311p Feitosa, Lígia Rocha Cavalcante
 Psicologia Escolar nos Institutos Federais de
Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a
atuação na educação superior / Lígia Rocha Cavalcante
Feitosa; orientador Claisy Maria Marinho-Araujo. --
Brasília, 2017.
 300 p.

 Tese (Doutorado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2017.

 1. Psicologia Escolar. 2. Educação Superior. 3.
Educação profissional e tecnológica. 4. Institutos
Federais. 5. Atuação institucional. I. Marinho
Araujo, Claisy Maria, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Diana Mesquita – Membro externo
Instituto de Educação, Universidade do Minho

Prof. Dr. Antonio Ibañez Ruiz – Membro externo
Faculdade de Tecnologia, Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro interno
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Denise de Souza Fleith – Membro interno
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Brasília, fevereiro de 2017

À mãeinha,

Pelo suporte incansável desde 1986.

Agradecimentos

Ao meu Deus por me sustentar até aqui! Obrigada Senhor por me fazer enxergar diariamente o seu cuidado e por restaurar o meu fôlego quando eu pensei, inúmeras vezes, que não ia conseguir dar mais um passo.

À mãeinha, por ser tão companheira e solícita aos meus pedidos de acolhimento. E como pipa eu tomo voo, né mãeinha?! Palavras não seriam suficientes para expressar minha admiração e gratidão por você ser meu porto seguro nesses anos todos. Esse título é nosso!

À Thaís, por continuar sendo exemplo de perseverança na busca de sonhos e realizações. Obrigada *sister* por me admirar e acreditar no meu potencial quando eu mesma duvidava!

Ao meu pai Nicácio, por admirar meus feitos e torcer pelo meu sucesso pessoal e profissional.

À família “Os Anilta” inteira!!! Amor, alegria, torcida, suporte, escuta, intercessão, lazer, admiração e cuidado por mim são os atributos que reconheço em cada um dos meus tios e primos que constituem e constituíram meu cotidiano.

À professora Claisy Marinho-Araujo, por me orientar, compartilhar seu conhecimento e aperfeiçoar a minha formação. Agradeço por me apresentar a psicologia escolar e me auxiliar nesse processo de tornar-se psicólogo escolar. Obrigada por me ensinar a enxergar oportunidades em tudo!

Ao professor Leandro Almeida, pela paciência e pela disponibilidade em colaborar com o meu trabalho. Obrigada por me receber tão bem na Universidade do Minho e por ter orientado meu trabalho ao longo do Doutorado Sanduíche.

Aos membros desta banca examinadora, à professora Denise Fleith, à professora Lúcia Pulino, à professora Diana Mesquita, ao professor Antônio Ibañez e à professora Cynthia Bisinoto por contribuírem de forma tão competente com o meu trabalho diante do ofício de tornar-me pesquisadora.

Ao professor Mário César Ferreira, por ter sido tão importante para minha formação e ter me ensinado a dar os primeiros passos na UnB e na Pós!

Ao Laboratório de Psicologia Escolar, pelo espaço repleto de ensinamentos, pluralidade e boa convivência. Aos colegas de pesquisa Leonardo, Lígia, Liliene, Lorena, Marina, Rosana, Rosi o meu muito “obrigada” por contribuírem com o melhor de vocês e da psicologia escolar na minha produção, reflexões e projeto de vida!

À Rosana, pela convivência harmoniosa no eixo Brasil-Portugal. Foi muito bom compartilhar a vida e os trabalhos contigo!

À Lígia Libâneo, pelos espaços de fala e aprendizado em cada “para você pensar”.

À Daniela Vilarinho, por ser uma excelente interlocutora e me inspirar academicamente.

Aos amigos que vem me acompanhando nestes quase nove anos de Centro-Oeste! Foram anos difíceis e de muita paciência! Obrigada por respeitarem meus sumiços e/ou minhas falas monotemáticas sobre a tese!

Ao Ricardo, o interlocutor que a vida me permitiu encontrar. Obrigada por se fazer presente e interessado nas minhas conquistas e, principalmente, pelas leituras do meu trabalho e escutas nesses quatro anos de tantos estudos.

À Samia e à Marina, minhas amigas queridas, que me inspiram e me fortalecem com suas histórias de vida!

À Larissa Nobre, pelo excelente suporte terapêutico e torcida pelo meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia, por ser o primeiro a me apresentar o serviço público e me permitir construir os primeiros passos para a produção desta tese. Obrigada por me presentear com este espaço rico de possibilidades e de oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Obrigada a cada aluno que o IFG me permitiu conhecer e que influenciou positivamente no meu repensar profissional.

Aos meus colegas de profissão e de IFET's. Vocês foram muito importantes para a escrita de cada linha deste trabalho. Que eu possa retribuir com mais ação e em uma construção coletiva acerca do desenvolvimento da nossa área em nossos diferentes contextos institucionais.

À Capes, por financiar meus estudos no período do Doutorado Sanduíche.

À Universidade de Brasília, por me fazer acreditar que ainda tenho muito para aprender, ser e fazer pelo mundo.

Resumo

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), criados em 2008, oferecem de forma sistemática cursos do ensino médio técnico à pós-graduação voltada à educação profissional e tecnológica. Em relação às tradicionais ofertas de cursos no ensino profissionalizante, a educação superior ainda é vista como novidade nesses espaços. No nível superior de ensino oferecido nos IFET's, busca-se uma formação qualificada para a práxis dos estudantes. Além disso, tal articulação permite que sejam desenvolvidas atividades e/ou serviços coadunados com as políticas educacionais inclusivas e de permanência. É nesse cenário que surgem oportunidades para a atuação da psicologia escolar. Nesta tese, afiliada à psicologia escolar crítica e à psicologia histórico-cultural, defende-se a intervenção ampliada e institucional do psicólogo escolar para a construção de processos de mediação – junto aos atores educativos – a fim de contribuir para uma formação acadêmica articulada com a formação pelo trabalho. Sustentada por essa tese, desenvolveu-se esta pesquisa com o objetivo de mapear indicadores da atuação de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais. Em caráter complementar a este estudo, foi investigada a realidade de psicólogos nos Institutos Politécnicos em Portugal, em virtude das relações congêneres com a política do ensino profissionalizante na oferta da educação superior no Brasil e do interesse em reconhecer as práticas desses profissionais no referido nível de ensino. O desenho metodológico da pesquisa, de caráter qualitativo, teve como base a etnografia virtual. A partir desse método, construiu-se o site “psicologiaescolarnarede.com.br”, com fóruns virtuais para comunicação entre os psicólogos escolares dos IFET's no país. Tal ferramenta permitiu a circulação de sentidos acerca das práticas desses profissionais, que foram posteriormente analisadas à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural. Participaram do estudo 93 psicólogos escolares dos IFET's, representando todos os estados brasileiros. Os resultados evidenciaram que a intervenção do psicólogo escolar na educação superior nesses espaços ainda está em processo de construção. Os relatos partilhados e as interações estabelecidas entre os participantes indicaram que essa atuação ainda tem caráter individualizante, com foco no estudante e nas questões de rendimento e/ou adaptação acadêmica. A partir das análises dos resultados, este estudo apresenta uma proposta de orientações técnicas para a intervenção dos psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais. Tal orientação é constituída pelos seguintes eixos: (a) mapeamento de rotinas institucionais; (b) acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas do curso; (c) apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes. Para que as atividades propostas sejam permeadas por intencionalidades e mobilizem um maior número de atores educativos, elas devem ser inseridas no contexto cotidiano dos IFET's, implicar o coletivo institucional e estar distanciadas de concepções individualizantes – as quais podem, por um lado, atentar-se apenas a questões de rendimento acadêmico dos estudantes ou, por outro, limitar-se à promoção da saída profissional desses discentes. A pesquisa e seus resultados apontaram a relevância e inovação da tese defendida, permitiram sugerir

agendas de pesquisas e ações profissionais coletivas, visando o fortalecimento da psicologia escolar na educação superior nos IFET's.

Palavras-chave: psicologia escolar, educação profissional e tecnológica, educação superior, intervenção institucional.

Abstract

The Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFET in Portuguese) were created in 2008, to offer systematically organized courses from the technical school up to post-graduation, aiming at professional and technological education. As to the traditional course offering in the professional school teaching, higher education is still seen as a novelty. The higher education offered by IFETs intends to offer a qualified training and praxis for students. Besides, such combination allows that activities and/or services are developed according to the inclusive education policies that aim at the continuity of the students at the education system. This scenario is favorable to the school psychology co-operation. In this thesis, inserted in the critical school psychology and historical-cultural psychology areas, we argue for a broad and organizational intervention of the educational psychologist to build a mediation process – along with education actors – aiming to contribute for an academic training supplemented by work training. Supported by this thesis, we developed a research to map the indicators of school psychologist's performance in the higher education of Federal Institutes. The methodological approach of this research – a qualitative one – was based on virtual ethnography. In line with this method, we have built a website called “psicologiaescolarnarede.com.br”, which has virtual fora for communication among Brazilian IFET school psychologists. Such tool enabled these professional to share perceptions about their practices, which were latter analyzed according to the theoretical-methodological assumptions of the historical-cultural psychology. This study gathered 93 school psychologists of IFETs, representing all Brazilian States. The results emphasized that the school psychologist intervention in the higher education of these institutes is still under construction. The reports shared and the interactions established among the participants indicate that this participation is still individualized, focused on the student and on issues regarding performance at or adaptation to the school. Based on the analysis of the results obtained, this study presents a technical guidance proposal for the intervention of school psychologists in the higher education of Federal Institutes. These instructions are formed by the following axes: (a) mapping of the institutional routines; (b) monitoring of the course's institutional and pedagogical practices; (c) supporting the academic and professional journeys of the students. In order that the proposed activities are well intended and gather the greatest number of educational actors, they must be included in the everyday context of IFETs, involve the whole institution and be dissociated from individual concepts – which may focus only in issues regarding the academic performance of students or be restricted to promoting the professional start of the students. The research and its results indicate the relevance and innovation of the thesis sustained, and allow us to propose other researches and professional joint actions, aiming at strengthening the educational psychology in IFETs higher education.

Keywords: school psychology, professional and technological education, higher education, institutional intervention.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xv

CAPÍTULOS

INTRODUÇÃO	8
I – ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	13
O Ensino Profissional no Brasil Colônia e no Brasil Império	13
A Instituição da Educação Profissional no Brasil República	17
A Reforma nas Políticas na Educação Profissional e Tecnológica: Dos anos de 1990 até a atualidade	23
A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	26
Trabalho e Desenvolvimento Humano: Reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural	28
II – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE	35
Educação Superior no Brasil: Aspectos Históricos e Políticos	35
Educação Superior no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica	40
Educação Superior nos Institutos Politécnicos	45
III – PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	51
Psicologia Escolar ao Redor do Mundo: Produções Internacionais	51
Psicologia Escolar e Educação Superior no Brasil e em Portugal	61

Psicologia Escolar na Educação Superior: Destaques das produções do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP	63
Pesquisas sobre a Atuação do Psicólogo Escolar na Educação Superior no Brasil	80
Psicologia Escolar na Educação Superior em Portugal	92
Psicologia no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	96
Psicologia e Educação Superior	115
IV- QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO	121
V- ABORDAGEM METODOLÓGICA	125
A Pesquisa Qualitativa e as Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	125
Estudo no Brasil	128
A Escolha da Etnografia Virtual: Aproximações epistemológicas e metodológicas	128
O Site “Psicologiaescolarnarede.com”	133
Contexto de Pesquisa	141
Participantes da Pesquisa	146
Os Psicólogos Escolares Registrados no Site	146
Etapas das Construções das Informações	147
Mapeamento Institucional: Conhecer para convidar	149
Construção dos Fóruns Virtuais: Trajetória e atuação de psicólogos escolares nos IFET’s	151
Fórum Virtual 1: Apresentações iniciais	151
Fórum Virtual 2: Conversando sobre a atuação do psicólogo escolar	153
Fórum Virtual 3: Psicologia escolar na educação superior	156
E-mail como Recurso Complementar	160
Análise das Informações	160

Estudo em Portugal	166
Contexto da Pesquisa	166
Participantes da Pesquisa	171
Os Psicólogos dos Institutos Politécnicos	171
Procedimentos e Instrumentos	172
Mapeamento Institucional dos Serviços de Psicologia: Pesquisa documental e imersão em campo	172
Entrevistas com Psicólogos: Conhecendo o contexto de atuação nos Politécnicos	173
Análise das Informações	175
VI - RESULTADOS E DISCUSSÃO	177
Caracterização do Perfil e da Atuação de Psicólogos Escolares nos Institutos Federais	177
Análises das Práticas de Psicólogos Escolares dos Institutos Federais: Construindo Indicadores para a Atuação na Educação Superior	190
Fóruns “Apresentações Iniciais” e “Conversando sobre a Atuação do Psicólogo Escolar”	191
Sínteses das Zonas de Sentidos “Atuação com o Foco no Ensino Médio Integrado ao Técnico” e “Atuação do Psicólogo Escolar na Assistência Estudantil”	212
Fórum “Psicologia Escolar na Educação Superior” e “Respostas dos Emails”	219
Síntese da Zona de Sentido “Atuação na Educação Superior a ser Construída”	238
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	264
ANEXO	294

LISTA DE TABELAS

1.	Descrição dos capítulos referentes à psicologia escolar na educação superior publicados nos livros do GT Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP	65
2.	Caracterização de Estudos Brasileiros de Psicologia Escolar/Psicologia Educacional na Educação Superior	81
3.	Caracterização de Teses e Dissertações envolvendo a Psicologia, a Educação Profissional e Tecnológica e o Contexto Universitário	98
4.	Quantitativo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por Região e Campi no Brasil	144
5.	Quantidade de Psicólogos Escolares em Exercício nos IFET's e dos que Participaram do Estudo por Estados e Distrito Federal	146
6.	Contextualização das Zonas de Sentido por Fóruns/E-mails	166
7.	Distribuição de Institutos Politécnicos Públicos em Portugal	168
8.	Quantidade de Psicólogos Escolares nos Institutos Federais do País	178
9.	Quantidade de Psicólogos Escolares por Sexo	182
10.	Faixa Etária Média e Desvio Padrão de Psicólogos Escolares	183

11.	Tempo de Trabalho, Tempo Médio e Desvio Padrão de Psicólogos Escolares nos Institutos Federais	184
12.	Nível de Formação de Psicólogos Escolares dos Institutos Federais	185
13.	Zona de Sentido 1: Atuação com Foco no Ensino Médio Integrado ao Técnico	192
14.	Zona de Sentido 2: Atuação do Psicólogo Escolar na Assistência Estudantil	204
15.	Zona de Sentido 3: Atuação a ser construída na educação superior	220

LISTA DE FIGURAS

1.	<i>Layout</i> da página da pesquisa	134
2.	Acesso ao conteúdo da seção “Sobre”	136
3.	Conteúdo da seção Blog	136
4.	Acesso ao conteúdo a ser disponibilizado na seção “Biblioteca”	137
5.	Acesso aos tópicos de debate na seção “Fóruns”	139
6.	Acesso ao conteúdo da seção “Agenda”	140
7.	Expansão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no período entre 1909 a 2016	141
8.	Acesso ao conteúdo do tópico “Apresentações iniciais”	152
9.	Acesso ao conteúdo do tópico “Conversando sobre a atuação do Psicólogo Escolar”	154
10.	Exemplo de sínteses das participações no fórum sobre atuação	155
11.	Tópico sobre a atuação do psicólogo na assistência estudantil	156
12.	Relato referente ao possível problema de desempenho do estudante de um determinado curso	157
13.	Demanda do estudante acerca da escolha do seu curso	158
14.	Situação referente à necessidade de organização da intervenção do psicólogo escolar na educação superior	159
15.	Situação referente à recepção dos estudantes e apresentação do Serviço de Psicologia	159

Introdução

A psicologia escolar é uma área de produção do conhecimento, de atuação e de pesquisa que se consolidou como um campo de intervenção para psicólogos no cenário educacional (Marinho-Araujo, 2010). Os estudos internacionais e nacionais têm compartilhado preocupações e novas perspectivas teórico-metodológicas para fundamentar as práticas dos psicólogos escolares em diferentes contextos educativos (Barbosa, 2012; Beatón, 2009; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2009, Braden, DiMarino-Linnen & Good, 2001; Chagas & Pedroza, 2013; Cruces, 2005; Fagan & Wise, 1994; Fleith, 2009, 2016; Guzzo, 2008; Guzzo & Mezzalira, 2011; Jimerson, Stewart, Skokut & Malone, 2009; Marinho-Araujo, 2010, 2016; Martínez, 2010; Nunes, Alves, Ramalho & Aquino, 2014; Petroni & Souza, 2014; Pressley & Rhoering, 2002; Sant'Ana & Guzzo, 2014; Souza, 2009). Nesses trabalhos, são apresentados desde os relatos de práticas que revisitam e atualizam as potencialidades da psicologia escolar até as discussões abordando as contribuições dessa área referendadas em concepções críticas e ampliadas acerca dos processos de desenvolvimento humano.

No conjunto dessas produções da área, foram identificados os estudos voltados para o contexto da educação superior, debatendo acerca das potencialidades da atuação do psicólogo escolar diante dos desafios de envolver os diferentes atores educativos e de promover uma formação acadêmica competente. O nível de ensino superior é visto como um campo de pesquisa promissor para as discussões envolvendo as trajetórias de desenvolvimento humano adulto, os processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, evidenciando as possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a essa modalidade de ensino (Bariani, Buin, Barros & Escher, 2004; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, 2014a; Bisinoto, Marinho-Araujo & Almeida, 2011, 2014; Caixeta & Sousa, 2013; Marinho-Araujo, 2009, 2014a, 2016; Sampaio, 2009, 2010; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012; Witter, 1999). Nesse contexto, são discutidos os problemas de aprendizagem dos alunos, o apoio às ações afirmativas no contexto universitário, os diferentes níveis de atuação profissional nas IES, a formação de professores e a intervenção institucional como objetos de interesse para o psicólogo escolar nas instituições de ensino superior.

Diante dessas possibilidades, o psicólogo escolar pode atuar na promoção de atividades coletivas em favor do desenvolvimento psicológico complexo de todos aqueles que integram o espaço educativo. Nessa perspectiva, a intervenção desse profissional poderá favorecer mudanças no cotidiano institucional, referentes às políticas de democratização do acesso, da permanência e da inclusão, e na formação qualificada e cidadã dos atores educativos (Marinho-Araujo, 2016).

Ainda que essas produções acadêmicas destaquem os avanços das contribuições da psicologia escolar em novos cenários educativos, existem modalidades de ensino que ainda não foram amplamente estudadas pela área ao longo dos anos. O contexto da educação profissional

e tecnológica configura-se como sendo umas dessas lacunas de investigação. Mais recentemente, pesquisas e estudos teóricos têm apontado o quanto o ensino profissionalizante tem sido favorável à intervenção do psicólogo escolar (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a, 2016b; Prediger & Silva, 2014).

No sistema público federal de ensino, a educação básica e superior é oferecida, de forma integrada e concomitante nas instituições voltadas para a educação profissional e tecnológica. Em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's¹), o ensino superior nesses contextos foi reorganizado para promover novas oportunidades de formação acadêmica qualificada e contribuir para o desenvolvimento econômico e social em diferentes regiões do país, principalmente nas zonas com menor crescimento e quantidade de instituições universitárias. Diante dessa realidade, acredita-se que as contribuições da psicologia escolar possam apoiar esses espaços formativos para potencializar o desenvolvimento humano da comunidade acadêmica. Para tanto, cabe ao psicólogo escolar intervir de forma planejada para mediar, nos atores educativos, a mobilização de recursos cognitivos, técnicos, éticos e estéticos, a fim de que possam construir e reconstruir as competências teórico-metodológicas necessárias ao planejamento e à concepção das atividades acadêmicas (Marinho-Araujo, 2014).

O caráter inovador da educação superior no contexto do ensino técnico e profissionalizante e as iniciais produções acadêmicas que evidenciam as contribuições da psicologia escolar nessa modalidade de ensino tornaram-se objeto de interesse da pesquisadora a partir do seu ingresso no cargo de psicóloga do Instituto Federal de Goiás, campus de Luziânia, no qual permanece em exercício até os dias atuais. Entre os anos de 2010 e 2013, foram muitas tentativas de melhor compreender as especificidades da área e lidar com os desafios de propor intervenções ampliadas nos diferentes níveis de ensino ofertados em seu trabalho. No âmbito da formação superior, a dificuldade da pesquisadora em desenvolver atividades intencionais e críticas ocorreu em virtude da ausência de *expertise* para lidar com as questões inerentes às trajetórias de desenvolvimento humano de ordem acadêmica e profissional dos estudantes, professores e gestão da instituição.

Diante dessa inquietude profissional, a pesquisadora buscou investir em sua formação continuada na área da psicologia escolar. Em suas pesquisas de cursos de pós-graduação em nível de Doutorado, encontrou no Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília importantes referências de estudos produzidos acerca da atuação profissional em contextos educativos emergentes. Ingressou, no ano de 2013, como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde dessa Universidade. Na linha de pesquisa Processos Educativos e Psicologia Escolar tem desenvolvido seu estudo acerca da

¹ Vale ressaltar que nesta seção, convencionou-se denominar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela sigla de IFET's.

atuação do psicólogo escolar na educação superior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's).

Ao longo desse processo de formação, buscaram-se centros de referências nacionais e internacionais de pesquisa que trabalhassem a temática da educação superior em contexto não universitário e os Serviços de Psicologia nesses espaços educativos. O interesse inicial foi o de encontrar pesquisadores e produções acadêmicas que pudessem contribuir para as discussões críticas e ampliadas acerca do que se pode propor para a intervenção do psicólogo escolar nesse cenário específico. No Brasil, não foram identificados grupos de pesquisa implicados com essa discussão. Nos países da América do Norte e na maioria dos países da Europa, por sua vez, constatou-se que existem instituições de cariz profissionalizante em que se registram a presença de psicólogos e relatos de experiência desses profissionais, porém com ênfase no nível técnico de ensino.

Ainda sobre esse levantamento, as referências de espaços educativos com relações congêneres às políticas educacionais dos Institutos Federais foram encontradas em Portugal. Nesse país, os Institutos Politécnicos públicos oferecem exclusivamente o nível de ensino superior de caráter profissionalizante, alterando o tempo de formação dos cursos de graduação (antes enquadrados como cursos de curta duração) e instituindo mais uma oportunidade de acesso da população à educação superior. Ao longo da história de consolidação desse subsistema de ensino, para apoiar a nova conjuntura curricular e contribuir para os processos de apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes, os Politécnicos têm mantido em sua estrutura os Gabinetes de Apoio Psicológico.

Diante dessas informações, julgou-se importante conhecer a realidade dos diferentes Institutos Politécnicos públicos em diversas regiões de Portugal e identificar as particularidades da atuação do psicólogo no contexto da educação superior em espaços não-universitários. Para tanto, buscou-se por meio do intercâmbio internacional entre o Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília, coordenado pela professora Dr^a Claisy Marinho-Araujo, e o Grupo de Investigação sobre Cognição, Aprendizagem e Desempenho da Universidade do Minho (GICAD), coordenado pelo Professor Catedrático Leandro Almeida, construir espaços para reflexões teóricas em torno da atuação do psicólogo escolar na educação superior.

Com o recurso do Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES), essa proposta pode ser operacionalizada, por seis meses, junto à UMinho/Portugal. A partir dessa experiência acadêmica e de pesquisa é que foram viabilizadas as visitas técnicas aos serviços de psicologia nos Politécnicos e as construções de pesquisa acerca da intervenção do psicólogo na educação superior de natureza profissionalizante. Os resultados dessa imersão acadêmica deram origem à artigos científicos acerca dos relatos de psicólogos dos Institutos Politécnicos (Feitosa, Marinho-Araujo & Almeida, 2016, 2017, no prelo). Com a publicação dessas pesquisas pode-se utilizar nesta tese, em caráter de síntese, as interlocuções construídas a partir da intervenção

psicológica no nível de ensino superior de natureza profissionalizante e de que modo as reflexões construídas nesses estudos poderiam dialogar com a realidade de estudo no Brasil.

O processo de concepção da pesquisa em cenário nacional e internacional permitiu identificar o quanto a educação superior em contextos profissionalizantes promoveu mudanças institucionais, históricas e sociais nos Institutos Federais e Politécnicos. As trajetórias e as expectativas quanto à formação, ao novo perfil dos estudantes (constituído por diferentes faixas etárias e alunos trabalhadores), à defesa pela articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional, a partir do alinhamento do currículo com as questões do mundo do trabalho foram, aos longos dos anos, compondo a realidade dessas comunidades acadêmicas.

Em atenção a esse conjunto de especificidades, o compromisso com a formação integrada torna-se indissociável do ensino superior de caráter profissionalizante. Sob essa condição, a tese defendida neste trabalho é a de 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. Ao propor atividades que envolvam os atores educativos, o psicólogo escolar pode desencadear processos de conscientização e empoderamento desses atores diante de situações que compõem o cotidiano acadêmico dos estudantes. Para que as atividades desenvolvidas sejam permeadas por intencionalidades e mobilizem um maior número de pessoas que integram esse coletivo institucional, é preciso que elas estejam distanciadas das concepções de práticas individualizantes que podem, por um lado, atentar-se apenas às questões do rendimento acadêmico dos estudantes e, de outro, limitar-se à promoção da saída profissional desses discentes.

Diante do exposto, esta tese de doutorado assume uma relevância científica ao mapear e discutir os indicadores da atuação de psicólogos escolares na educação superior nos Institutos Federais, visto que a reestruturação da oferta do nível de ensino superior é recente nesses espaços e que os registros de práticas desses profissionais ainda são residuais (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b). Com esta pesquisa de doutorado, que teve como objetivos investigar os indicadores para atuação de psicólogos escolares na educação superior dos IFET's; mapear e analisar a atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais; identificar as ações práticas de psicólogos escolares no nível de ensino superior dos IFET's e propor orientações técnicas para a intervenção de psicólogos escolares na educação superior dos IFET's, além de investigar a pertinência da tese defendida para este trabalho, pretende-se apontar novas agendas de pesquisas empíricas envolvendo tanto o estudo do perfil quanto da formação continuada desses profissionais que atuam em contextos constituídos pelas ofertas simultâneas das modalidades do ensino médio integrado ao técnico e na educação superior de caráter profissionalizante.

Espera-se que a partir dos resultados deste estudo possam ser implementadas orientações técnicas para a atuação de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos

Federais, a fim de nortear o trabalho desses profissionais em processo de consolidação nesses espaços educativos. Aos docentes, aos discentes e aos demais técnicos, que os esclarecimentos acerca das dimensões dessa intervenção sirvam para informá-los a respeito das especificidades do trabalho desses profissionais no ensino superior. Aos gestores, que os achados dessa pesquisa possam melhor orientar as decisões referentes às necessidades de dimensionamento da força de trabalho e do planejamento de formação continuada para essa categoria.

A organização desta tese foi prevista em sete capítulos. Os três primeiros capítulos são destinados para a historicidade da educação profissional e tecnológica, a fundamentação teórica e a revisão de literatura envolvendo a educação superior e a psicologia escolar. Os capítulos quatro e cinco apresentam as questões de pesquisa e a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa, respectivamente. O capítulo seis dedica-se a apresentação e discussão das informações construídas acerca dos indicadores da atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais. E, por fim, o capítulo sete retoma as questões centrais da tese e amplia as considerações acerca das implicações deste estudo.

CAPÍTULO 1

ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Neste capítulo serão apresentados os marcos legais e os aspectos teóricos envolvendo a educação profissional e tecnológica no Brasil, a fim de evidenciar as principais transformações históricas no contexto político e educacional do país que contribuíram para a ampliação do ensino profissionalizante no âmbito da formação técnica, acadêmica e profissional. Na sequência, o sentido ontológico do trabalho e a concepção de desenvolvimento humano, à luz da psicologia histórico-cultural, são recuperados para abordar a concepção de sujeito que pode ser defendida na educação profissional e tecnológica.

O Ensino Profissional no Brasil Colônia e no Brasil Império

O Brasil, sob o domínio da Coroa Portuguesa, sustentou o modelo econômico agroexportador pelo uso exclusivo da mão de obra indígena e escrava. Entre os anos de 1530 e 1815, a sociedade brasileira foi constituída pelos escravos e pelos homens livres (senhores de engenho, artesãos e pequenos comerciantes). Essa estratificação social direcionou a atribuição da força de trabalho e a organização das primeiras instituições formativas do país.

Durante o processo de colonização, os primeiros aprendizes (índios e negros) ocupavam os espaços produtivos à frente das atividades manuais e de elevada exigência física. A concepção inicial dos colonizadores era mantê-los afastados de qualquer formação educativa institucionalizada e desenvolvê-los, apenas, para o aprendizado de práticas ligadas ao extrativismo e à exploração da terra (Castanho, 2006). Aos escravos cabiam as atividades agrícolas, lavoura e os serviços domésticos. Por meio do protagonismo do padre Manoel da Nóbrega, vinculado à Companhia de Jesus, fundou-se a primeira escola de “ler” e “escrever” brasileira. O trabalho de catequização de negros e indígenas tinha como objetivo, além do caráter religioso, a transformação desse público em “homens civilizados” (Fonseca, 2013). Para tanto, inicialmente, foram ofertados estudos elementares, constituídos pelo aprendizado de português, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Em um segundo momento, esses alunos teriam a opção de escolher o ensino profissionalizante, conforme suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o primeiro momento do plano de estudos proposto pela referida instituição religiosa.

A partir da atuação dos jesuítas, o ensino assumiu um caráter instrucional, cuja ênfase foi garantir a formação dos negros, índios e mestiços com base na valorização da sua aptidão pessoal. Nesse período, predominou a sistematização do aprendizado agrícola direcionado a esse público, a fim de prepará-los para o hábito do trabalho vinculado ao sistema de produção proposto pela elite colonial (Fonseca, 2013, Saviani, 2007).

Aos homens livres foram destinados os ofícios de carpintaria, artesanato, tipografia, construção civil, entre outros (Müller, 2009). Nesse cenário, o investimento na formação instrucional foi um dos legados deixados pela Igreja Católica nas primeiras formatações do sistema educativo brasileiro, pois havia uma grande escassez de mão de obra para o exercício de diversos ofícios. Com auxílio das Corporações de Ofício, espécie de associações que reuniam trabalhadores de uma mesma profissão, o processo de produção e comércio era controlado, com o intuito de prever a remuneração, a qualificação e o diferencial do trabalho dos homens livres diante das necessidades econômicas da Coroa portuguesa.

Ainda no Brasil Colônia, o interesse pela formação pelo trabalho foi mantido como garantia de educação às classes populares. O cenário apontou o distanciamento dessas classes ao acesso educacional institucionalizado e corroborou as concepções do trabalho manual destinado, primeiramente, aos desprovidos de condições financeiras e sociais. Esse viés ideológico compareceu por muito tempo no país e ratificou o entendimento de que a instrução era o único recurso formativo para os “marginalizados” e vulneráveis socialmente, enquanto que para as classes sociais mais favorecidas destinava-se o ensino formal, com o acesso aos espaços escolares reservados para poucos (Castanho, 2006; Manacorda, 2000).

Quanto à sistematização dos processos educacionais, a Companhia de Jesus foi a entidade que também tentou estabelecer uma organização educacional curricular coerente e em observância às necessidades sociais. No entanto, não obteve sucesso, pois a Coroa portuguesa optou pelo fechamento dos Colégios jesuítas no ano de 1759. Com essa medida, o Estado passava a ter o controle e a responsabilidade de padronizar o currículo da educação ofertada à época (Castanho, 2006). A partir dessa mudança, ficou evidente que o ensino jesuítico, mesmo que tenha colaborado para o cumprimento dos interesses iniciais da colonização no Brasil, não conseguiu imprimir um novo modelo formativo e que de fato atendesse às exigências de uma sociedade em transformação (Almeida, 2000).

O processo de mudanças na educação brasileira, logo após da saída da Companhia de Jesus, foi inspirada nos ideais iluministas. A nova metodologia de ensino inseriu aulas de gramática latina, de grego e de retórica; instituiu a figura do diretor de estudos – a fim de orientar e fiscalizar o ensino; introduziu aulas isoladas e substitutivas do curso secundário de humanidades; idealizou concursos para escolha de professores e implementou aulas de comércio (Cunha, 2005).

O impacto dessas medidas, para além dos aspectos políticos e econômicos existentes no país à época, contribuiu para o gradativo desinteresse do homem livre pelo trabalho manual, pois perpetuava a concepção inicial de que essa modalidade era destinada, apenas, para os escravos (Cunha, 2005; Santos, 2007). O panorama instituído na conjuntura educacional no Brasil Colônia beneficiou fortemente a elite, pois a preocupação era formá-la dentro de uma estrutura escolar e fortalecê-la quanto aos privilégios sociais, econômicos e políticos. A

educação para a classe vinculada à Coroa portuguesa emergiu como um direito e um benefício ao seu *status*, enquanto que, para a classe submetida ao Ensino dos Ofícios, o processo educativo voltado para o trabalho artesanal e manufatureiro se configurou como instrumento de demarcação das desigualdades sociais e de perpetuação da condição de marginalização.

Mais adiante historicamente, com o Brasil Império, mudanças econômicas, políticas e sociais ensejaram uma revisão na estrutura da educação no país. Uma nova discussão a respeito do que futuramente poderia constituir a educação profissional na contemporaneidade surgiu com a chegada da família real portuguesa ao Brasil. Nesse cenário, a política econômica passou por modificações significativas no seu modo de produção. Por um lado, a abertura de fábricas desencadeando novas formas de alavancar o comércio na região; de outro, o crescimento populacional nos centros urbanos que, viabilizado pela transição do regime de trabalho escravo para o regime de trabalho livre, intensificou o consumo. Nessa direção, os governantes perceberam a necessidade de se desenvolver espaços de profissionalização para garantir a estes novos integrantes das classes populares condições de sobrevivência e manutenção da ordem social (Gallindo, 2013).

Durante a transição do Brasil Colônia para o Império, a preocupação com assistência aos menos favorecidos e com a necessidade de apresentar uma diversidade de mão de obra qualificada fez com que o governo visualizasse no Ensino de Ofícios a possibilidade de crianças e jovens desprovidas de condições financeiras e sociais aprenderem uma profissão e obterem inserção profissional (Lopes, Veiga, & Greive, 2007). Em 1809, no Rio de Janeiro, foi criado o Colégio das Fábricas, “para a formação de artífices e aprendizes”, representando “a primeira intervenção governamental em direção à profissionalização de jovens” (MEC, 2000, p.67-68). O caráter assistencialista do ensino disponibilizado às crianças e aos jovens órfãos, provenientes da migração portuguesa ao Brasil, baseou-se no atendimento complementar à mão de obra profissional já escassa no país (Garcia, 2000, Santos, 2007). Ocorre que o investimento nesse tipo de formação não prosperou, pois a influência do mercado internacional, especificamente o inglês, não correspondeu à expectativa da Coroa Portuguesa quanto ao aumento da demanda pela matéria-prima brasileira. Desse modo, não houve impulso necessário para a criação de estabelecimentos industriais no país; por conseguinte, ocorreu o fechamento do Colégio das Fábricas (Cunha, 2005).

No período entre 1822 e 1889, sob a influência da Revolução Francesa, o Brasil Império afiliou-se aos ideais iluministas e liberais, o que ocasionou mudanças nos modos de conceber a educação popular. O interesse estava localizado, não somente na manutenção da ordem, mas também no progresso do país (Gallindo, 2013). Com a promulgação da Constituição de 1824, resultado da independência política do Brasil em relação a Portugal, foi que o país começou a pensar na educação como uma possibilidade de promoção social.

A formação profissional foi ampliada em virtude do aceleramento dos processos de industrialização e urbanização, impactando na forma de conceber o trabalho e este, por sua vez, contribuindo para as estratificações sociais a partir da produção laboral (Manfredi, 2002). Embora o discurso fosse favorável ao trabalho de alfabetização da população, à expansão do número de escolas pelas províncias e ao investimento na educação profissional, a marca ideológica do modelo político colonial e escravocrata ainda ancorava a defesa do ensino profissionalizante para os “desvalidos e pobres” (Müller, 2009).

Como forma de garantir oportunidades às crianças e jovens filhos de agricultores ou operários, o ensino das primeiras letras já atrelado ao mundo do trabalho passou a ser ofertado pelas Sociedades Propagadoras da Instrução Popular, entidades mantenedoras dos Liceus de Artes e Ofícios. Nessas instituições eram ministrados cursos de Artes e Ofícios com ênfase no ensino prático, teórico e de iniciação ao ensino industrial (MEC, 2000). Vale ressaltar que, apesar da instituição de novos espaços formativos sinalizados no Brasil Império, não foram registrados avanços quanto às discussões da reestruturação de uma política educacional para todos, permanecendo o caráter utilitarista da formação (Ribeiro, 2000).

Nesse contexto, não existiram políticas educacionais consistentes que preparassem o país para as mudanças econômicas e sociais que vieram a ocorrer no Brasil República. O alto índice de analfabetos, a manutenção da separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, a falta de investimento no ensino profissionalizante próximo à chegada da Revolução Industrial, foram alguns dos principais fatores que revelaram a desatenção com as possibilidades de articulação entre a formação profissional e a educação no país (Gallindo, 2013).

A preparação da sociedade para os ofícios, os segmentos industriais e a educação e formação para o trabalho foi uma preocupação que, historicamente, assolou o Brasil desde o início de sua colonização. Em diferentes momentos, o conteúdo trazido pelas políticas educacionais brasileiras evidenciou o trabalho como categoria central para o desenvolvimento da educação profissional no país. A discussão sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil compareceu em estudos teóricos e empíricos sobre as concepções do ensino profissionalizante, oferta de cursos, institucionalização e o impacto dessa modalidade de ensino na formação profissional (Batista & Müller, 2013; Carvalho, 2003; Castioni, 2012; Ciavatta; 2005; Cunha, 2005; Frigotto, 2001; Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005; Manacorda, 2000; Moura, 2007; Kuenzer, 1991, 1997, 2006; Moll, 2010; Saviani, 2007). No entanto, esta modalidade de ensino foi instituída como política educacional, apenas, com a chegada da industrialização no país, pela qual se referendou a defesa da formação profissional em detrimento dos ensinos de ofícios (Cunha, 2005).

O ensino profissional foi reconhecido pela instrução da força de trabalho manufatureira, enquanto que o de ofício instituiu-se pela formação artesanal, em que as atividades eram transmitidas, de geração a geração, por meio da observação e da prática (Cunha, 2005). Para

melhor compreender a evolução e desdobramentos dessa mudança, faz-se necessário retomar os primeiros passos para a implementação dessa modalidade de ensino, a partir da análise da trajetória socioeconômica e política ocorrida no Brasil República.

A Instituição da Educação Profissional no Brasil República

O Brasil República, instituído entre 1889 até os dias atuais, constituiu-se por cinco períodos que marcaram a trajetória política de mudanças de governo no país: (a) República Velha (1880 a 1930); (b) Era Vargas (1930 a 1945; 1950 a 1954); (c) República Populista (1945 a 1964); (d) Ditadura Militar (1964 a 1985); e (e) Nova República (1985 até a atualidade). Indicadores como a abolição da escravatura, a independência de Portugal, os processos de urbanização, a cultura do café, o desenvolvimento por meio da industrialização e a urgência de mão de obra qualificada foram alguns dos principais responsáveis pelas mudanças econômicas e sociais que impactaram as políticas públicas, especificamente, da educação brasileira nesse período (Bertogna, 2010; Santos, 2007). No entanto, convém destacar que, ainda que essas transformações no contexto brasileiro tenham sido de extrema relevância, o processo de implementação de melhorias e do reconhecimento do ensino profissionalizante como modalidade de ensino não ocorreu de forma linear e imediata.

A República Velha foi um período em que o Brasil demonstrou, por meio das políticas educacionais, uma preocupação inicial com a democratização do ensino primário, a fim de promover o acesso gratuito, público e sem interferência de qualquer credo religioso na educação (Nosella, 2007). Nessa época, uma das relevantes iniciativas do governo para impulsionar o progresso do país foi investir na escolarização e, por conseguinte, diminuir o analfabetismo da sociedade brasileira. No entanto, a realidade educacional do país deparou-se com o número reduzido de professores e escolas, herança do ensino trazida dos períodos da Colônia e do Império, quando o acesso destinava-se somente para poucos e para elite (Müller, 2009). O endereçamento do ensino profissionalizante mantinha-se alinhado ao projeto de garantir a educação aos menos favorecidos socialmente, pois, conforme aponta Castanho (2006):

o desenvolvimento precário das forças produtivas do capitalismo no Brasil, até ao fim do Império e começo da República, conjugado com relações de produção também pouco desenvolvidas, convivendo com a escravidão durante todo o período colonial e praticamente todo o Império, deixava aos agentes da política de formação para o trabalho poucas opções. (p. 5)

Com o aumento populacional nas zonas urbanas, reflexo da expansão industrial e da decadência do modelo agroexportador brasileiro, fez-se necessário repensar efetivamente em que medida as políticas educacionais atenderiam às demandas sociais em questão (Canali, 2010). Alinhadas com as exigências da nova conjuntura econômica do país, o governo da época previu suprir tais necessidades com a oferta de uma educação voltada para a formação

qualificada da mão de obra. Contudo, somente em 1909 o governo brasileiro conseguiu instituir uma política pública responsabilizando o Estado por essa formação profissional.

A primeira iniciativa instituída em prol da formalização do ensino profissional ocorreu no governo de Nilo Peçanha. Nessa gestão, o Decreto nº 7.566/1909 (MAIC, 1909) instituiu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Gomes, 2013). Nesses espaços, a oferta do ensino profissional e primário (equivalente ao atual ensino fundamental) gratuito objetivou formar crianças e jovens em espaços de oficinas de trabalhos manuais, por meio dos conhecimentos teóricos e práticos, em operários (Manfredi, 2002).

A falta de infraestrutura das oficinas, as precárias condições de funcionamento, a escassez tanto de mestres de ofícios especializados quanto de professores qualificados para conduzirem a formação dos alunos e evitar o alto índice de evasão do público, a reduzida mão de obra qualificada exigida pelo mercado foram exemplos de problemas identificados logo no início da consolidação para a educação profissional. Ainda que esse cenário tenha se configurado no governo de Nilo Peçanha, a Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices foi um importante projeto que subsidiou as transformações nas concepções e formatações das futuras Escolas Técnicas no Brasil (Ramos, 2011; Sales & Oliveira, 2011; Santos, 2007).

Nessa época, a política educacional manteve-se direcionada para o preparo dos “desprovidos de sorte” e dos “empobrecidos” na ocupação dos espaços produtivos e técnicos da economia brasileira. Os resquícios da ideologia da oferta educacional para a elite ainda reverberavam no acesso desse público ao sistema regular de ensino no país. Ocorre que, diferentemente dos investimentos em massa para o ensino secundário (equivalente ao atual ensino médio) e superior, a falta de prioridade do governo pelo então ensino primário e pela educação profissional representou a opção por políticas educacionais restritas e fragmentadas.

Ao final da República Velha, o Brasil experimentou altas taxas de crescimento no processo de industrialização. O interesse político-econômico em conjugar a agricultura com a indústria tornou-se uma articulação necessária para adotar novas estratégias para a capacitação da força de trabalho (Sales & Oliveira, 2011). Na Era Vargas (1930-1945) esse interesse foi consolidado, especialmente quando, em decorrência dos infortúnios da Primeira Guerra Mundial, a produção do café para os mercados internacionais esteve em crise e tornou-se o mote para a substituição efetiva do modelo agroexportador brasileiro para a industrialização.

Entre 1930 e 1940, é importante destacar que o processo de industrialização e o crescimento vertiginoso da população urbana vivenciados pelo país desencadearam, mais uma vez, movimentos políticos e sociais para pensar a educação alinhada com as novas condições do mercado econômico. Coube ao governo a responsabilidade de prover a formação da força de trabalho por meio da regulamentação do ensino profissional (Saviani, 2007).

Com a Era Vargas, foi instituída uma série de reformas no sistema educacional brasileiro, pelas quais se contemplou a educação profissional. O primeiro marco legal no governo de Getúlio Vargas foi a publicação da nova Constituição Federativa dos Estados Unidos do Brasil, em 1937, que definiu a competência do Estado para subsidiar o ensino profissional às classes menos favorecidas da sociedade. Nesse documento legal foi previsto também que, em caso de insuficiência de recursos à educação em instituições privadas, as entidades públicas seriam as responsáveis por fundar instituições de ensino profissional, bem como auxiliar as instituições que não fossem da esfera federal, incluindo as particulares, na oferta da educação a partir dos interesses e tendências profissionais da sociedade” (Azevedo, Shiroma & Coan, 2012).

Logo no início do governo Vargas (1930-1934), a defesa pela valorização da educação profissionalizante no sistema educativo brasileiro surgiu sob o argumento de que o investimento e a manutenção da formação técnica dos trabalhadores garantiria o crescimento industrial do país. Com a criação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ligada ao Ministério da Educação e Saúde, pode-se supervisionar as ofertas nas Escolas de Aprendizes e Artífices e mapear as demandas desse ensino. Com essa medida foi necessário deliberar que, para o desenvolvimento da formação profissional, os cursos ministrados em escolas públicas ou particulares poderiam obter reconhecimento oficial, desde que estas adotassem os currículos e a organização didática das Escolas Federais. Neste sentido, pretendeu-se evidenciar que a profissionalização da formação estava estendida a toda a sociedade civil e não somente aos menos favorecidos (Sales & Oliveira, 2011).

Em 1931, a criação do Conselho Nacional de Educação² materializou a sistematização das políticas públicas envolvendo o ensino profissionalizante. Nessa direção, uma ampla reforma educacional no país foi conduzida por meio da sanção de seis decretos instituídos por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública. Esse processo denominado por Reforma Francisco Campos justificou-se pela defesa de que os cidadãos deveriam estar preparados, técnica e profissionalmente, para o mundo do trabalho (Cunha, 2000).

Nesse período, o governo brasileiro empenhado em atender à demanda da industrialização no país dispôs, por meio do art. 129 da Constituição de 1937, facilidades e vantagens para as indústrias e os sindicatos criarem as escolas de aprendizes para os filhos dos seus operários ou de seus associados. A intenção com esse incentivo era, mediante a formação técnica, fortalecer o segmento industrial para potencializar a exportação do café brasileiro, principal produto de venda do país (Azevedo et al., 2012).

² Órgão colegiado integrante do Ministério da Educação instituído para finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento.

Dando continuidade aos investimentos no ensino brasileiro, no ano de 1942 o presidente Vargas sancionou um conjunto de Leis Orgânicas que desencadeou a Reforma Capanema. Esse processo de mudanças foi coordenado pelo novo Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, conhecido também por inserir formalmente na estrutura educacional brasileira a Educação Básica e a Educação Superior. Ainda nesse período, a Reforma apresentou o Decreto nº 4.073/1942 (MEC, 1942) como o documento regulamentador da oferta de cursos de formação técnica nos mais diferentes tipos de instituições, tais como: (a) escolas técnicas; (b) escolas industriais; (c) escolas artesanais; (d) escolas de aprendizagem, e outras parcerias interessadas nos cursos profissionalizantes. Fundamentado nesse escopo legal, as Escolas de Aprendizagem e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais de níveis pós-primários.

De acordo com Cunha (2000), com essas novas escolas buscaram-se privilegiar a formação de uma rede institucional para promover a formação da força de trabalho de grau médio, em diferentes níveis, atentos ao segmento industrial. Para Sales e Oliveira (2011), a organização do sistema de educação brasileira à época buscava adequá-lo à nova ordem econômica e social que privilegiava a expansão do setor terciário urbano e a formação de novas classes sociais. Neste sentido, a Reforma Capanema disponibilizou uma gama de cursos profissionalizantes voltados para o atendimento das mais diversas demandas do setor industrial e da prestação de serviços.

Embora a reforma anunciasse um princípio da democratização do acesso às modalidades de ensino propostas, o que se constatou, ainda, foi uma restrição formativa. O egresso do ensino profissionalizante só teria acesso ao ensino superior na mesma carreira, não podendo escolher outra. Por conta desse acesso extremamente restrito, poucos alunos tiveram oportunidade de cursar o nível superior de ensino. Deste modo, permitiu-se a separação entre os níveis de formação secundária e profissionalizante e evidenciou-se o acesso limitado à educação profissional, destinados aos alunos oriundos de classes socioeconômicas mais baixas (Gomes, 2013; Kuenzer, 2007).

Ainda sob a égide da Reforma Capanema, com o intuito de organizar e gerenciar as Escolas de Aprendizagem Industrial, Vargas criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) por meio do Decreto nº 4.048/1942 (MEC, 1942) e dispôs os marcos regulatórios do ensino industrial (destinado à preparação dos trabalhadores da indústria, do artesanato, dos transportes, da comunicação e da pesca), secundário (equivalente ao ensino médio) e comercial (destinado aos candidatos às atividades no comércio e nas funções administrativas nos serviços públicos e particulares). O SENAI, instituição privada exclusivamente voltada para a aprendizagem industrial, tornou-se encarregado de criar e ministrar cursos para aprendizes e operários de várias empresas. Esse serviço foi dirigido pelos empresários e mantido com recursos vindos das indústrias através do fundo de aposentadorias e

pensões, consolidando a lógica da formação técnica como alternativa em potencial para aperfeiçoar os trabalhadores em seus contextos de trabalho (Gomes, 2013; Souza, 2013).

A parceria com o setor privado permitiu que o governo transferisse a responsabilidade de pensar o processo formativo da educação profissional para as entidades vinculadas ao sistema industrial. Por conseguinte, este segmento demandava para o governo a responsabilidade de captar público com o perfil desejado para a formação técnica exigida pelo novo modelo econômico do país. Essa confluência de interesses esteve presente no Decreto nº 4.073/1942 (MEC, 1942) que instituiu o Ensino Industrial, evidenciando o ensino profissionalizante como importante formação de mão de obra capaz de acompanhar os avanços industriais e o cenário de desenvolvimento esperados no Brasil (Canali, 2010).

Em 1961, dois marcos legais inauguraram a nova perspectiva do ensino profissionalizante no país: (a) a instituição das Escolas Técnicas Federais (ETF's); e (b) a criação da Lei nº 4.024/1961 (MEC, 1961), referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As ETF's constituíram-se em estabelecimentos criados para ofertar o ensino industrial, garantindo visibilidade para a continuidade da discussão acerca da oferta do ensino profissional. A LDB (MEC, 1961), por sua vez, dispôs a minimizar a dualidade estrutural, quando equiparou o ensino profissionalizante à trajetória formativa da educação geral. Desse modo, esses ensinos teriam validade para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes (Müller, 2009).

Avançando historicamente nos aspectos apresentados pela LDB (MEC, 1961), vale ressaltar a influência política do regime militar na proposição da reforma da educação básica na década de 1970. Nesse período, a Lei nº 5.692/1971 (MEC, 1971), correspondente à segunda edição da LDB (MEC, 1961), defendeu a estruturação da educação de nível médio brasileiro como profissionalizante para todos. Com essa medida, ficou instituída a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante no âmbito público, especificamente nos sistemas de ensino estaduais e federais. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as Ciências, Letras e Artes privilegiando o atendimento a uma classe social mais favorecida economicamente.

O contexto pelo qual emergiu a LDB (MEC, 1971) ainda estava voltado para responder de forma emergencial às exigências formativas da nova fase da industrialização brasileira, fornecendo mão de obra qualificada e de menor custo para alavancar o crescimento econômico do país (Müller, 2009). Contudo, também evidenciou os interesses da política de governo da época em neutralizar possíveis apelos das classes populares pela garantia do acesso a níveis mais elevados de escolarização, a exemplo da educação superior (Ghiraldelli Jr., 2006).

Embora a segunda edição da LDB (MEC, 1971) tenha aparecido como uma alternativa favorável à integração entre educação geral e ensino profissional, algumas dificuldades revelaram sua ineficácia. A falta de estrutura das escolas públicas para ofertar educação

profissionalizante, a ausência de professores com a qualificação técnica desejada, as limitações nas condições físicas dos estabelecimentos escolares e o elevado número de habilitações técnicas compareceram como os principais obstáculos para a execução desse dispositivo legal (Ghiraldelli Jr., 2006, Müller, 2009). Além disso, a evasão escolar, o crescimento da demanda da classe média pelo ensino privado, o aumento do interesse dos estudantes por cursos universitários e até mesmo a restrição do acesso à educação superior, especialmente para os alunos desprovidos de recursos financeiros, foram elementos considerados pelo governo para a concepção de uma nova reforma no sistema educacional brasileiro (Cunha, 2005).

Ao final da década de 1970, outra importante medida para o ensino profissionalizante foi editada pela Lei nº 6.545/78 (MEC, 1978). Por meio desse dispositivo legal algumas Escolas Técnicas Federais (ETF's), tais como as de Minas Gerais, do Paraná e a Escola Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, foram gradativamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Essa nova configuração institucional contemplou a oferta de cursos de curta duração na área e garantiu a formação de auxiliares e técnicos industriais de nível médio, professores e especialistas para atuar no ensino superior de graduação e pós-graduação, predominantemente nas áreas Engenharia Industrial e Tecnologias, (Azevedo et al., 2012).

Com essa estrutura educativa, a expectativa governamental era de firmar o compromisso com o ensino profissionalizante de qualidade, instituir a oferta da educação superior de caráter alternativo à formação universitária e, principalmente, constituir uma força de trabalho voltada para o segmento industrial e tecnológico, visto que este ainda era um interesse da política desenvolvimentista no Brasil (Carvalho, 2010). Nessa direção, o Decreto nº 87.310/82 (MEC, 1982) foi o responsável por nortear a implementação dos cursos superiores de curta duração nos CEFET's, com eixos voltados para a área de tecnologia e os primeiros cursos em nível de pós-graduação nesses espaços. A formação disponibilizada pautou-se no princípio de aproximação da dimensão acadêmica das questões do mundo do trabalhado. Contudo, na materialização dessa proposta, o que ocorreu foi, mais uma vez, a desvalorização da estrutura dos cursos integrados ao ensino médio em relação à oferta da educação superior direcionada, em sua maioria, para a área das engenharias e de formação de professores para disciplinas técnicas (Campello, 2011). O interesse maior diante dessa nova formatação institucional e pedagógica era de instituir uma formação superior de caráter profissionalizante diferenciada, que até então permanecia historicamente associada a uma área subalterna do sistema educacional brasileiro.

Diante dos destaques das mudanças nas instituições responsáveis pela educação profissional e tecnológica no país, pode-se verificar a influência do modelo neoliberal no sistema educativo brasileiro, cuja representação remetia ao incentivo da livre concorrência e intervenção mínima do Estado nas questões econômicas e sociais. Esse contexto influenciou as mudanças na concepção da educação e do seu sistema, em que se defendeu a formação e o

desenvolvimento do perfil de um novo trabalhador (Guimarães & Silva, 2010). Posteriormente, a partir da década de 1990, outros inúmeros marcos regulatórios e programas de governo foram instituídos para orientação e regulamentação das políticas públicas da educação no país, em especial, para a educação profissional e tecnológica (Guimarães & Silva, 2010; Oliveira, 2013). Essas marcações tornaram-se fundamentais para retratar os desdobramentos das reformas das políticas dessa modalidade de ensino no século XXI.

Discutir sobre tais reformas permitiu identificar a trajetória de consolidação da educação profissional e tecnológica no sistema educacional brasileiro, contextualizando acerca dos objetivos e interesses das transformações promovidas nos espaços educativos que ofertavam essa atual modalidade de ensino. Nessa direção, a apresentação dos impactos gerados na oferta dos diferentes níveis de cursos anunciaram os construtos identitários sustentados pelos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's).

A Reforma nas Políticas na Educação Profissional e Tecnológica: Dos Anos de 1990 até Atualidade

Historicamente, as especificidades históricas e sociais que permearam o sistema educativo brasileiro evidenciaram o caráter artesanal, manufatureiro e industrial atribuído à formação profissionalizante (Ferretti, 2007). Frigotto e Ciavatta (2003) destacaram que as mudanças na educação profissional, a princípio, valorizaram as demandas econômicas apontadas pelos setores de produção. Havia um interesse político em atender as solicitações do mercado de trabalho pela preparação técnica de trabalhadores, sob o argumento de contribuir para a empregabilidade e o desenvolvimento do país.

Em meados de 1990, ainda predominava a separação entre a educação básica, especificamente o ensino médio, e o ensino profissionalizante. Com o intuito de não reproduzir a concepção da formação profissional ao caráter meramente instrucional, por meio da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e do Conselho Nacional de Educação Tecnológica (MEC, 1994), pode-se conduzir discussões iniciais a respeito dos benefícios em integrar as referidas modalidades de ensino. Nessa direção, as políticas públicas envolvendo a educação profissional e tecnológica que, inicialmente foram responsáveis pela transformação gradativa das Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), contribuíram para a articulação entre a formação de trabalho qualificada e as exigências profissionais do contexto produtivo. Essa aproximação garantiu a oferta do ensino profissionalizante em um único espaço de formação (Azevedo et al., 2012).

Acompanhando as agendas de mudanças da educação profissional, a LDB (MEC, 1996) estabeleceu mais claramente os objetivos para essa modalidade de ensino, definindo os três níveis de ensino: o básico (para o qual não se exige escolaridade prévia); o técnico (concomitante ou subsequente ao ensino médio) e o tecnológico (egressos do ensino médio e

técnico). No entanto, a lei propôs ao ensino profissionalizante um tipo de formação ofertada em um sistema paralelo e independente do ensino básico (Garcia, 2012). De acordo com Müller (2009) e Canali (2010), essa articulação condicionada entre a educação profissional e o ensino básico foi objeto de muitas críticas e resistências da comunidade acadêmica, principalmente de pesquisadores das áreas de trabalho, educação e docentes de Instituições de Ensino públicas federais e estaduais. A crítica era de que essa oferta poderia fundamentar práticas e regulamentações em defesa da separação das modalidades profissional *versus* básica.

Dentre as tentativas de avanços e recuos da regulamentação da política da educação profissional e tecnológica tem-se a criação do Decreto nº 2.208/1997 (MEC, 1997). A proposta estabeleceu os níveis de ensino em básico (destinados à qualificação e requalificação independente de escolaridade prévia), técnico (para habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e tecnológico (correspondente à oferta de cursos de nível superior de curta duração, disponibilizados para egressos do ensino médio e técnico). Essa formatação evidenciou uma perspectiva fragmentada na busca pela autonomia do ensino profissionalizante diante da educação básica, pois mais uma vez fundamentou a separação entre o ensino médio e o ensino técnico.

Outra dificuldade enfrentada nas políticas de implementação da educação profissional foi o impedimento legal para a criação e manutenção de espaços educativos profissionalizantes pela União. A Lei nº 9.649/1998 (MEC, 1998), no art. 47, interrompeu qualquer processo de expansão do ensino técnico federal. A concepção de novas instituições educativas seria somente por meio de parcerias com os Estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou Organizações não governamentais, a fim de dividir as responsabilidades de manutenção e gestão dessa modalidade de ensino. Essa medida contribuiu para a manutenção da fragmentação e da dissociação curricular da educação profissional e tecnológica, pois conduziu a oferta de cursos de curta duração, desvinculados de iniciativa de pesquisa e extensão e, ainda, endereçados para a ampliação da quantidade de alunos por turma.

Passada quase mais de uma década de dificuldades e contínuas transformações no cenário da educação profissional, entre os anos de 2003 e 2010, a discussão da oferta dos cursos profissionalizantes em diferentes níveis foi retomada. Houve uma ação governamental de ampliação dessa modalidade de ensino, pretendendo-se subsidiar a política econômica e instituir o compromisso da formação articulando os construtos de ciência, cidadania e trabalho (Ribeiro, Grabowski, & Farenzena, 2012; Guimarães & Silva, 2010; Kuenzer & Lima, 2013). Foram inúmeras audiências públicas entre a Secretaria de Ensino Médio Tecnológico (SENTEC) do MEC e os diferentes atores envolvidos nesse contexto para definir os novos rumos para a educação profissional (Ruiz, 2010). A discussão principal era de que o princípio da integração evidenciaria que a formação de trabalhadores não teria distinção de uma formação geral. Nessa direção, em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 (MEC, 1997) foi revogado pelo Decreto nº

5.154/2004 (MEC, 2004), retomando o interesse pela vinculação entre a educação básica e a educação profissional.

De acordo com Ruiz (2009, 2010), com a integração entre o ensino médio e a educação profissional o sistema de ensino brasileiro pode garantir aos espaços educativos mais uma alternativa para a formação de estudantes e trabalhadores. Para Guimarães e Silva (2010), a concepção do ensino integrado foi bastante incentivada e valorizada pelos professores e pesquisadores da área, pois representou o início de uma articulação crítica da educação para o trabalho.

Nessa perspectiva, a formação integrada remeteu à indissolubilidade da educação geral da educação profissional em todos seus níveis de ensino. Também defendeu que o processo educativo deveria ser garantido a todos, diferenciando-se da época em que, no Brasil, o ensino propedêutico e superior estariam destinados aos supostamente mais aptos ao conhecimento.

Embora o Decreto nº 5.154/2004 (MEC, 2004) e própria LDB (MEC, 1996) tivessem regulado a articulação do ensino médio com a educação profissional, não ficou claro como o trabalho poderia ser visto como um princípio educativo e como exercício profissional. Diante dessa questão, as instituições de ensino profissionalizante tornaram-se responsáveis pelo planejamento e a implementação de uma organização curricular que, por um lado, combatesse a profissionalização precoce e de fim exclusivo no ensino médio e que, de outro, permitisse o acesso ao conhecimento de base e técnico, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o mercado de trabalho, envolvendo a formação ética, o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico (Moura, 2007).

Dos anos 1990 em diante, o processo de consolidação das políticas da educação profissional e tecnológica lidou com elementos desafiadores para seu crescimento e reconhecimento. O rompimento com a perspectiva de uma educação compensatória e assistencialista destinada às classes sociais menos favorecidas; a integração do ensino profissionalizante com o ensino médio; a tentativa de reduzir a dualidade entre as formações e seu caráter instrucional e o investimento na formação do trabalhador como recurso para promover o desenvolvimento local, regional e nacional são algumas das principais iniciativas que constituíram a trajetória histórica e política do ensino profissionalizante no Brasil (Manfredi, 2002). Nessas condições, pode-se evidenciar avanços favoráveis à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, a partir da ampliação de um rede centenária centrada na formação técnica e de nível médio, se propôs a ofertar a educação básica, ensino técnico e a educação superior em espaços formativos compartilhados como uma nova perspectiva para a consolidação da educação profissional e tecnológica no país.

A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, constituída por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais, 1 Universidade Tecnológica, 22 Escolas Técnicas Federais e o Colégio Pedro II, foi concebida no ano de 2008, em um contexto favorável à consolidação e expansão do ensino profissionalizante no Brasil. Por meio da Rede, pode-se materializar as principais mudanças estruturais e institucionais nas políticas educativas envolvendo a formação profissional na contemporaneidade. Ainda nesse ano, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) resultou na incorporação da maioria das Escolas Técnicas Federais e Centros Federais do país.

Em contraste às instituições de ensino que, antes, estavam preocupadas em formar os estudantes exclusivamente para o segmento industrial, os Institutos Federais comparecem como espaços pluricurriculares e multicampi especializados na oferta da educação profissional e tecnológica em níveis da educação básica, profissional e superior. A chegada dos IFET's consagrou o conjunto de reformas educativas pela articulação da formação profissional no contexto educacional universalizado e democratizado em todos os níveis de ensino. Neste sentido, com os Institutos a proposta ficou circunscrita ao desenvolvimento do aluno em um espaço educativo competitivo e globalizado e, ainda, à promoção de uma formação crítica e profissional nas principais áreas de desenvolvimento do país (Azevedo, 2011; Pacheco, 2011).

Com os Institutos Federais, a expectativa foi minimizar o distanciamento entre a formação acadêmica e a formação profissional. Para tanto, fez-se necessário implementar políticas educativas e institucionais em contraposição às especializações defendidas historicamente no ensino profissionalizante e garantir o fortalecimento dos processos sociais e de trabalho construídos no decorrer da trajetória acadêmica (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a).

Uma nova abordagem formativa compareceu nestes espaços, diferindo da perspectiva tradicional que separou por décadas a formação intelectual da formação profissional brasileira. Os Institutos Federais estão configurados como espaços possíveis para oportunizar formações acadêmicas e profissionais fundamentadas na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. De acordo com Pacheco (2011), conceber a nova abordagem formativa do ensino profissionalizante é defender “a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencialmente à construção da autonomia intelectual” (p. 11).

Entre os anos de 2008 e 2011, os Institutos Federais foram sendo implantados em larga escala para a oferta dos cursos de ensino profissionalizante em contextos desprovidos de espaços formativos ou que estavam distantes de grandes centros urbanos. A política de expansão objetivou ampliar e interiorizar essas instituições, a fim de democratizar e aumentar o acesso de vagas na educação profissional, tecnológica e superior (MEC, 2008). Além disso, buscou promover a formação de profissionais qualificados para contribuir com o

desenvolvimento regional do país (Pereira, 2009). A proposta da educação profissional e tecnológica nesses espaços pautou-se em uma estrutura pedagógica interessada na associação entre as dimensões da ciência/tecnologia e teoria/prática no âmbito da produção do conhecimento, sendo elas consideradas instrumentos acadêmicos e científicos e, ainda, estruturadores de ações de extensão entre a comunidade e os Institutos Federais (Ortigara & Ganzeli, 2013; Silva, 2009).

Nessa perspectiva, os IFET's fundamentam as políticas de ensino por meio de princípios norteadores que privilegiam a ampliação da função social da escola, a democratização do ensino e a formação integral dos estudantes dessas instituições. Essas dimensões institucionais permitem a concepção de ações voltadas para a produção do conhecimento científico, profissional e tecnológico nos Institutos Federais, com o intuito de confirmar o compromisso com a educação democrática, inclusiva e emancipatória no âmbito da educação profissional e tecnológica (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a).

Dentre as diversas finalidades atribuídas na lei de criação dos IFET's, destacam-se: ofertar cursos de Licenciatura, expandir suas unidades escolares, estabelecer parcerias estratégicas locais, regionais e nacionais para explorar as potencialidades e oportunidades socioeconômicas nos contextos em que estão implantados. Essas responsabilidades subsidiaram a defesa por uma autonomia pedagógica e institucional, bem como a forma de distribuição de sua proposta educativa, estipulando, concomitantemente, a oferta de 20% das vagas para cursos de Licenciaturas, 30% para cursos de graduações Tecnológicas e 50% para cursos Técnicos. A incorporação dessa oferta foi fruto de uma articulação política, envolvendo entidades sindicais e pesquisadores da área, com vistas à implementação de uma formação qualificada e gratuita para muitos. Alinhados às políticas de democratização do acesso à educação superior, os Institutos Federais possuem um grande diferencial político e pedagógico no âmbito da educação profissional e tecnológica, pois preveem a formação em nível de ensino superior vinculada à oferta da formação em nível básico em um mesmo espaço educativo.

Nesse contexto, uma nova identidade passou a ser inserida nos espaços formativos da educação profissional e tecnológica, em que se rompeu com a finalidade exclusiva de um ensino para preparar mão de obra especializada e em caráter instrucional (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b). A reestruturação da oferta da educação superior, na tentativa de universalizar a formação de nível superior no âmbito do ensino profissionalizante, permitiu aos Institutos Federais a garantia de uma formação acadêmica aproximada da formação profissional, sob a condição de promover autonomia reflexiva, teórica e prática de sua comunidade ao longo da sua trajetória acadêmica (Andrade & Kipnis, 2010).

Para discutir sobre a nova trajetória do ensino profissionalizante nos Institutos Federais e de formação acadêmica defendida nesses espaços, é preciso retomar o diálogo entre a concepção teórica acerca do conceito de trabalho e de que maneira este contribui para a reflexão

dos processos de humanização. A partir dessas localizações conceituais, foi possível destacar que concepção de sujeito tem sustentado a formação no contexto da educação profissional e tecnológica.

Trabalho e Desenvolvimento Humano: Reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Conforme descrito neste capítulo, a estruturação da política do ensino profissional foi resultado das constantes mudanças sociais e econômicas enfrentadas em contextos históricos de diferentes governos no Brasil. Do ponto de vista social, as primeiras ofertas de cursos técnicos pretendiam dar condições de sobrevivência aos “desvalidos de sorte” por meio do aprendizado de um ofício. No aspecto econômico, essa formação tinha como objetivo capacitar trabalhadores para atuar no segmento industrial e, por conseguinte, acelerar o crescimento do país. Entre os anos de 1970 e 1980, mais especificamente, foram criadas políticas públicas voltadas para o fortalecimento do diálogo entre o trabalho e a educação, a fim de atender as exigências de mão-de-obra especializada, suprir as necessidades individuais e de mercado brasileiras (Batista & Müller, 2013).

Depreende-se que, ao sustentar no campo político a dimensão socioeconômica do trabalho, as instituições de ensino profissionalizante passaram a defender uma educação técnica a favor do trabalho como sinônimo de emprego. Ainda na estrutura das antigas Escolas de Artífices e Escolas Técnicas Federais, a formação para o trabalho reforçou a concepção de que este é um “bem” a ser distribuído e visto como o principal meio de acesso da sociedade à renda. Embora se reconheça a importância do trabalho como um dos recursos para garantir a sobrevivência dos indivíduos no sistema capitalista, não se pode reduzi-lo a uma perspectiva de individualização das relações e sob um argumento exclusivamente economicista. É preciso considerar um viés mais amplo, anterior ao que a sociedade industrial instituiu entre o século XVIII e primeira metade do século XX como defesa para o trabalho, para esclarecer o papel que ele exerce diante da construção social do ser humano.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2008, o discurso oficial apontou que o ensino não estaria mais interessado em preparar mais um profissional exclusivamente para o mercado, mas sim um cidadão qualificado para desempenhar funções técnicas, econômicas, políticas e sociais no sistema produtivo (Pacheco, 2011). Essa perspectiva expressou a tentativa em se harmonizar a educação e o trabalho sob o ponto de vista da formação integral e omnilateral (conjugação do ensino intelectual com o técnico-científico) nas políticas educativas de cariz profissionalizante. Reconhece-se que na atual conjuntura socioeconômica do país, para implementar esse discurso na prática é necessário que se resgate a concepção ontológica do trabalho e recoloque esta discussão como central para a educação profissional.

Para este estudo, recorreu-se às produções da primeira fase do pensamento de Marx (1980) acerca das questões voltadas para a “emancipação humana” diante da crítica à sociedade burguesa e à propriedade privada da época. Considerando o peso que o construto “trabalho” tem para a educação profissional, privilegiou-se neste debate sua concepção ontológica (descrição essencial/sentido) (Marx, 1844/2004; 1906/2013; Marx & Engels, 1932/2001), que defende que é por meio do trabalho que o sujeito se constitui como ser humano, diferenciando-se assim dos outros animais. De acordo com Marx (1844/2004), o trabalho é entendido como

um processo em que o homem e a natureza participam e no qual o homem, por seu próprio acordo inicia, regula e controla as reações materiais entre si mesmo e a natureza. Ele se opõe a natureza como uma de suas próprias forças, colocando em ação pernas e braços, cabeça e mãos, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de um modo conforme a sua própria vontade (p. 149).

Nessa relação entre o indivíduo e a natureza, o autor passou a considerar o caráter único desse sujeito e das experiências que enfrenta mediante o trabalho. Na perspectiva filosófica, Marx (1844/2004), encarou o trabalho como o principal canal de materialização do sujeito em seu contexto. O trabalho comparece como sinônimo de uma atividade consciente, criativa e transformadora, capaz de garantir a apropriação da natureza pelo homem, produzindo suas formas de viver e de se organizar socialmente (Marx e Engels, 1932/2001).

Para além da garantia da sobrevivência, o trabalho desenvolvido pelo sujeito assume um papel libertador por promover a consciência e permiti-lo conduzir a própria trajetória de vida. Isso quer dizer que este indivíduo domina suas necessidades e reconstrói seu próprio contexto e cultura, superando os limites impostos pelo meio no qual está inserido. Nessa transcendência mediante o trabalho, por sua vez, o sujeito imprime e assume o protagonismo de uma nova história de vida (Marx, 1906/2013).

Entretanto, considerando a influência do sistema capitalista vigente em sua época, Marx (1906/2013) apontou que o trabalho também pode comparecer como uma atividade que descaracteriza o ser do humano. A essência humana é desvalorizada à medida que o produto gerado pelo trabalho ganha mais valor. Nessa circunstância, o processo de alienação do trabalho repercute na constituição do sujeito ao torná-lo também uma possível mercadoria (Marx, 1844/1999). O autor define alienação do trabalho como

Primeiro, o fato de que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence à essência de seu ser; que, em trabalho, portanto, ele não afirma a si mesmo, mas nega a si mesmo, não se sente contente, mas infeliz, não desenvolve livremente sua energia física e mental, mas mortifica seu corpo e arruína sua mente. O trabalhador, dessa forma, só sente a si mesmo fora do seu trabalho, e em seu trabalho sente-se fora de si mesmo. Ele está em casa quando ele não está trabalhando, e quando ele está trabalhando não está em casa. Seu trabalho é não voluntário, mas coercitivo; é um trabalho forçado. Ele não é

então a satisfação de uma necessidade; é meramente um meio de satisfazer necessidades externas a ele. Seu caráter estranho emerge claramente no fato de que, tão logo nenhuma compulsão física ou de outro tipo exista, o trabalho é evitado como uma praga. Trabalho externo, trabalho no qual o homem se aliena, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação. Por fim, o caráter externo do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que ele não é seu, mas de outro, que ele não lhe pertence e que, nele, o trabalhador não pertence a si mesmo mas a um outro. Assim como na religião, a atividade espontânea da imaginação humana, do intelecto humano e do coração humano, opera independentemente do indivíduo – isto é, opera sobre ele como uma atividade estranha, divina ou diabólica -; assim ocorre com a atividade do trabalhador que não é sua atividade espontânea. Ela pertence a outro; ela representa a perda de seu próprio eu (Marx, 1844/1999, p. 44-45).

Esse excerto da obra “Manuscritos econômico-filosóficos” de Marx (1844/1999) apontou duas situações-problemas vinculadas a esse processo: (a) os trabalhadores perdem a relação com seus produtos de trabalho e (b) os trabalhadores tornam-se alheios à relação com o próprio processo de trabalho. A alienação é a consequência negativa da relação que o sujeito estabelece entre a ação de trabalhar e seu processo de tomada de consciência; o sujeito deixa de se apropriar da sua condição de liberdade e autorrealização.

A alienação do trabalho, portanto, restringe o desenvolvimento de importantes características do sujeito que o difere dos animais, tais como: confrontar e transformar a natureza, superar a mera necessidade de sobreviver ou de responder por instinto, materializar seu próprio ser por meio da atividade. O trabalho alienado desumaniza a experiência de ser humano que perde sua capacidade de subjetivação, entendida como o processo pelo qual o sujeito acessa novos contatos consigo e com sua realidade, ao executar atividades unicamente por motivos externos, como por exemplo, fins remuneratórios e alheios a sua vontade, tal como trabalhar somente para atender terceiros.

Mesmo reconhecendo que o processo de alienação não integra a essência do sujeito e que é produzido fortemente em contexto típico do modo de produção capitalista vigente, este processo receberia uma melhor análise caso estivesse circunscrito na dimensão econômico-política do trabalho. Por outro lado, a condição de alienação não pode ser desconsiderada quando se busca compreender seu impacto na concepção da profissionalização técnica que, historicamente vigorou nos espaços educativos anteriores aos Institutos Federais e formou milhares de trabalhadores no Brasil. Em nome da renda e do emprego, muito se defendeu o ensino instrucional no país para tornar futuros trabalhadores que na prática estavam submetidos às relações alheias ao processo de produção e esvaziados de si mesmo mediante a atividade que aprendiam ou se aperfeiçoavam. Atualmente, com a concepção e estrutura dessas instituições,

rechaça-se essa perspectiva e empenha-se em promover a junção entre a educação e o trabalho, de modo a articular a formação intelectual ao trabalho produtivo.

A categoria trabalho, para fins de compreensão da essência do ser humano, defendida por Marx, é também considerada pela psicologia histórico-cultural como fio condutor para explicar o psiquismo humano e para ampliar o conceito de atividade. Para os teóricos russos Vygotsky (1929/2000; 1930/1989; 1927/1991), Leontiev e Luria (1978/1983) e Luria (1990), o desenvolvimento humano é fruto de um processo histórico e social complexo e em constante movimento, no qual os sujeitos se relacionam com sua realidade. Nesse sentido, a partir das relações que o sujeito estabelece entre si e com a natureza é que vão emergindo as características psicológicas essencialmente humanas.

A humanização da espécie e a construção das funções psicológicas mais complexas são explicadas, por Vygotsky (1931/2000), por meio da articulação entre as dimensões filogenéticas e ontogenéticas. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano é visto “por um lado, como um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu a aparição da espécie *Homo sapiens*; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças a qual o homem primitivo se converte em um ser cultural” (p.29).

A evolução humana construída, com base na associação entre filogênese e ontogênese, traz importantes mudanças qualitativas para o processo de desenvolvimento do sujeito. O tornar-se sujeito mantém-se imbricado com a criação da cultura e com as transformações que realiza no contexto à sua volta. As relações sociais que ele estabelece ao seu redor são importantes para explicar e compreender as funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (1931/2000), a cultura “origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psicológicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (p. 34). Para Leontiev (1978/2004), o desenvolvimento humano é compreendido como histórico e social, pois o “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (p. 279). Sob essas condições, ao longo do seu processo de desenvolvimento, o sujeito vai modificando os modos e os procedimentos de sua conduta, transformando e criando formas de comportamentos culturais.

Ao longo das transformações realizadas em contextos sociais e culturais, o sujeito vai se apropriando do mundo material e recriando realidades em um nível simbólico. São essas trocas e/ou processos, localizados historicamente, que permitem mudanças na trajetória de desenvolvimento humano e trocas intersubjetivas, promovendo saltos qualitativos nas funções psicológicas dos sujeitos. Diante desse processo, pode-se compreender como a criação e o uso de instrumentos podem servir como mediadores entre o ser humano e sua realidade (Vygotsky, 1929/2000).

Os instrumentos são meios que os indivíduos utilizam-se para transformar a natureza. Considerando o processo histórico de humanização, tem-se o exemplo dos homens primitivos que se utilizavam de diversos componentes da natureza, como pedras ou elementos rudimentares, para não somente transformar seus espaços, mas também para transmitir e propagar uma técnica para seus descendentes. Diante desse manuseio e das atividades humanas, o uso dessas ferramentas provocaram a sofisticação dos processos intelectuais e psicológicos dos sujeitos e envolveram a partilha com outros seres humanos, permitindo a constituição e trocas de sistemas simbólicos (Vygotsky, 1931/2000).

A criação de instrumentos para transformar o mundo natural e para transmitir técnicas por meio das relações sociais contribuiu para a criação de um sistema de signos e/ou ferramentas simbólicas para mediar o pensamento desses indivíduos. Para Vygotsky (1931/2000), o signo é "um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo" (p. 83). Organizado por sistemas simbólicos pode ser compreendido como um potente recurso de interação social, dentre os quais a linguagem comparece como um dos mais complexos e relevantes. A linguagem, por ser constituída por diferentes signos, é uma importante mediadora das funções psicológicas, pois é por meio dela que os sujeitos partilham expressões, representam objetos ou situações.

De acordo com Vygotsky (1939/2007), tanto os instrumentos quanto os signos integram a "atividade mediada" e promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos. Por meio da "atividade mediada", os indivíduos vão se apropriando das formas de conhecimento e dos conhecimentos historicamente acumulados em sua realidade cultural.

Para Leontiev (1978/2004), a humanização do sujeito é compreendida como decorrência da mediação cultural e dos conhecimentos construídos nas relações dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento sócio-histórico. Essa apropriação do mundo material em que o sujeito ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo se dá por meio do que o autor conceituou como atividade.

A categoria da atividade humana para a psicologia histórico-cultural mantém aproximações teóricas com a perspectiva marxiana de trabalho. Assim como Marx (1983), que defendeu que é mediante o trabalho que o sujeito se faz humano, Leontiev (1978, p. 70) ampliou que "o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido".

No entanto, cabe destacar que nem todo processo de uso e fabricação de instrumentos pode ser considerado atividade. Segundo Leontiev (1988),

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a

que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (p.68).

Ao esclarecer a concepção de atividade humana, Leontiev (1988) não quer construir uma relação de causa e efeito entre o motivo (gênese da atividade) e o objeto (necessidade) da atividade. O autor considerou que esta atividade será sempre mediada, permeada de sentidos para si a partir do outro. Nessa circunstância, não há possibilidade de pensar o desenvolvimento de uma atividade desvinculada das relações sociais. Ainda que a atividade do sujeito assuma um aspecto individual, ela está inserida em um complexo sistema de relações mais amplas, constituída por sentidos sociais e processos históricos.

Leontiev (1978) entendeu que a atividade contribui para a estruturação da consciência humana, pois esta é o resultado subjetivo da atividade do sujeito com seus pares. A consciência humana, distinta de uma concepção de um espaço mental individualizado, permite que o sujeito tenha acesso e construa análises do seu contexto social e individual por meio da atividade.

Considerando que o modo capitalista é o que determina o atual contexto socioeconômico da maioria dos países, pode-se tentar materializar de que modo a consciência humana poderia ser desenvolvida em uma sociedade de classes. Entende-se que, sob forte influência do segmento privado nos meios de produção e da existência de espaços educativos e profissionais que reforçam a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, é possível que a formação da consciência humana fosse fortemente defendida por uma lógica individualista ou compartimentalizada diante das conexões estabelecidas entre os sujeitos e sua realidade. Sob essas condições, há de se reconhecer que esta é uma característica equivocada do que se entende por consciência como uma dimensão alimentada pela atividade.

Entendendo que na atual conjuntura o modo capitalista é o que rege a realidade socioeconômica do Brasil, para minimizar o impacto da propriedade privada e das relações sociais de exploração no processo de formação da consciência humana, acredita-se que por meio da educação é possível resgatar a concepção de sujeito diante da oferta de uma formação que considere “a coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual” (Vygotsky, 1931/2000, p.6). Esses aspectos podem ser fundamentais para garantir a transformação do ser humano diante de contextos promotores de processos de conscientização, da apropriação do conhecimento científico e do engajamento mediante situações de trabalho dos sujeitos.

Essas reflexões, na perspectiva da teoria histórico-cultural acerca do trabalho, da atividade e da consciência humana tornam-se elementos fundamentais para se ampliar o compromisso das instituições educacionais como promotoras do processo de humanização. No contexto dos Institutos Federais, esse desafio ocupa maior visibilidade ao tentar superar a concepção alienante da educação profissional historicamente já praticada nesses espaços.

Atualmente, a política institucional defende uma formação integrada nos diferentes níveis de ensino e a promoção de um ensino em favor da constituição social dos sujeitos.

Diante desse universo de processos de humanização e da possibilidade da educação em promovê-los, nesta pesquisa de doutorado considerou-se a oferta da educação superior nos Institutos Federais como uma das principais referências institucionais para alavancar a potencialidade da formação integral e reforçar o compromisso com a educação básica no contexto do ensino profissionalizante. Acredita-se que, para além das garantias de saídas profissionais defendidas por esses espaços educativos, é possível valer-se da estrutura acadêmica, de pesquisa e de extensão para melhor qualificar a profissionalização do trabalhador e, principalmente, fazê-lo tomar consciência das suas competências técnicas e do seu papel social, ético e de cidadão diante de qualquer trabalho que for desenvolver. Para compreender em que contexto isso pode ser possível, serão apresentados, a seguir, os aspectos históricos da educação superior, o panorama do nível superior de ensino nos IFET's e os desafios trazidos para o contexto do ensino profissionalizante no Brasil e em Portugal.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Neste capítulo são discutidos os principais aspectos históricos e políticos que constituíram a oferta da educação superior no contexto do ensino profissionalizante. Para tanto, na primeira seção, serão apresentados recortes acerca das mudanças envolvendo o nível de ensino superior no Brasil, a fim de contextualizar o processo de reestruturação deste nos Institutos Federais. Posteriormente, são discutidos os aspectos da formação superior nos Institutos Federais e como essa modalidade de ensino é ofertada nos Institutos Politécnicos em Portugal, em virtude das relações congêneres destes com a história do ensino profissionalizante no Brasil.

Educação Superior no Brasil: Aspectos Históricos e Políticos

As políticas educacionais têm investido na oferta da educação superior por defenderem que, para além da promoção do desenvolvimento científico e econômico de uma nação, as oportunidades de formação qualificada e comprometida com as produções científicas e tecnológicas precisam ser garantidas à sociedade brasileira (Dias Sobrinho, 2013; Lima, 2013; Marinho-Araujo, 2014a). A oferta de cursos em nível superior foi objeto de inúmeras reformas no cenário brasileiro e representou avanços no sistema educativo do país quanto às políticas de expansão e democratização do acesso (Ristoff, 2013; Ronca, Speller & Muñoz, 2012).

No relatório produzido pela Conferência Mundial de Educação Superior (UNESCO, 2009) compareceu o debate e a crítica da comunidade acadêmica acerca da necessidade de maior ampliação da interlocução entre a educação superior e a sociedade. Essa aproximação constitui uma das importantes agendas das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Lima (2013) evidenciou que dentre os diversos aspectos que devem integrar o nível de ensino superior no país, destacam-se: (a) a igualdade de acesso, (b) a promoção do saber mediante a pesquisa e a difusão de seus resultados; (c) a cooperação com o mundo do trabalho; (d) a análise e previsão das necessidades da sociedade; (e) o protagonismo dos professores e alunos nesse espaço formativo.

O surgimento de diferentes IES e a ampliação das ofertas de cursos na educação superior contribuiu para a produção de modelos organizacionais e institucionais repletos de concepções e interesses distintos ao longo dos processos de formação (Dias Sobrinho, 2010). De acordo com o autor, as diferentes expectativas com a formação superior nas IES estão imbricadas com o teor dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos, o diálogo entre o ensino e a pesquisa, as concepções de caráter ideológico dos atores educativos e com o projeto de sociedade defendido nesses espaços educativos.

No Brasil, a educação superior foi sendo inserida em importantes pautas do cenário político e econômico de uma determinada época. Para compreender como se tornou um nível de formação reconhecido e relevante socialmente, é preciso resgatar os principais marcos históricos que constituíram a formação acadêmica de estudantes no país. A herança histórica da educação brasileira revelou o caráter escravocrata que por muito tempo permaneceu incorporado aos processos formativos da sociedade. A dissociação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual foi mantida em diferentes momentos e instituições responsáveis pela educação superior no país. Em contraposição a essa concepção de formação, entende-se que o processo de construção do conhecimento deve ser encarado em sua totalidade, complexidade e diálogo constante com teoria e a prática, para superar o caráter fragmentado e departamentalizado que foi mantido, por décadas, na organização político-pedagógica das IES no Brasil (Lima Filho, 2010).

Para desconstruir a hierarquização entre concepções teóricas e técnicas na formação humana que ocorre especialmente na educação superior, fez-se necessário garantir o acesso ao ensino sem discriminação, viabilizando espaços para aprendizagem de qualidade e para a formação de indivíduos críticos no exercício das atividades acadêmicas e profissionais, capazes de desempenhar diversos ofícios, de construir e usufruir das inovações tecnológicas (Dias Sobrinho, 2010; Speller, Robl & Meneghel, 2012). Sob essas condições, torna-se defensável a educação superior como um bem público, ofertada por instituições educacionais responsáveis por produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionalmente os protagonistas da transformação social (Dias Sobrinho, 2010).

Nas últimas décadas, a educação superior tem sido alvo de diversas políticas educacionais que exigiram mudanças em sua estrutura e funcionamento. Para entender a conjuntura atual acerca da configuração da expansão e democratização da educação superior no país deve-se retomar, mesmo que em caráter de síntese, a historicidade dessa modalidade de ensino, a considerar três grandes períodos: (a) o Brasil colonial; (b) a reforma universitária; e (c) a expansão da educação superior (Marinho-Araujo & Polidori, 2012).

No período colonial, a educação superior foi a alternativa de formação encontrada para atender de maneira mais qualificada às necessidades políticas e econômicas do Brasil. Os primeiros cursos de nível superior ofertados foram baseados no modelo jesuítico. Nessa concepção, a disciplina e a formação técnica eram elementos centrais para formar a elite brasileira e torná-la apta para conduzir politicamente o país (Dias Sobrinho, 2012). Ainda nesse período, a oferta dos cursos permaneceu com a ênfase profissionalizante e distanciada do modelo universitário vigente na contemporaneidade (Marinho-Araujo & Polidori, 2012).

A segunda importante fase para localizar historicamente como a educação superior gradativamente se consolidou foi no Brasil República. Entre os anos de 1930 e 1996 a Reforma

Francisco Campos e a Reforma de 1968 foram as principais responsáveis pela instituição e ampliação das funções universitárias.

A Reforma Francisco Campos levou uma significativa transformação na educação nacional, com destaque para a reorganização do ensino secundário e superior, e também a criação do Conselho Nacional de Educação. No ano de 1931, instituiu-se o primeiro estatuto das universidades brasileiras (MEC, 1931). Nesse documento, constou que o nível superior de ensino estaria, preferencialmente, vinculado às Universidades. Essas instituições funcionariam como unidade administrativa e didática para garantir tanto o ensino superior de caráter utilitário e profissional quanto o voltado para o conhecimento científico e sem aplicação imediata (Nunes, 2012). Nessa época, a universidade assumia, portanto, a dupla missão de preparar tecnicamente as “elites profissionais” do país e viabilizar espaços propícios para formações voltadas para a produção científica e cultural (Rothen, 2009).

Posteriormente, outra importante mudança envolvendo a educação superior ocorreu no ano de 1968. Essa reforma universitária, em uma primeira tentativa, foi objeto de importantes discussões trazidas pelos movimentos estudantis, inspirados pela Reforma Universitária de Córdoba (Manifesto de Córdoba, 1918), cujos princípios referiam-se à autonomia universitária, à gestão democrática, à gratuidade do ensino superior e ao compromisso social. Entretanto, esse movimento teve seu processo interrompido pelo golpe militar de 1964.

Sob o comando dos militares, a implementação da reforma universitária no Brasil foi revista em sua proposta inicial e devidamente instituída no ano de 1968. Para as universidades foram determinadas a indissociabilidade das funções do ensino, da pesquisa e da extensão; a departamentalização institucional em substituição às cátedras; a criação do regime de trabalho de dedicação exclusiva aos professores universitários e o fortalecimento da pós-graduação (Morosini, 2005).

Ainda que essa Reforma tenha dado condições políticas para a modernização e profissionalização das universidades públicas no Brasil, ao inserir um sistema de pós-graduação e de financiamento de pesquisa, vale ressaltar que a forte demanda por educação superior no país também serviu de argumento para que a Lei da referida reforma chancelasse a expansão desordenada das IES do setor privado. Nessa direção, já na década de 1970, pode-se acompanhar o crescimento de instituições não universitárias, de caráter privado, ofertando cursos de graduação no Brasil.

A terceira fase de grande impacto para a educação superior iniciou-se na década de 1990. A partir desse período, uma série de medidas sob influência da internacionalização da educação superior passou a defender o acesso às universidades para muitos, considerando esse nível de ensino como um importante canal de transformação social. Além da preocupação com o papel social da educação superior no país, as políticas educativas também foram sendo

submetidas à lógica do cenário internacional, principalmente acerca dos custos financeiros e do retorno econômico de uma formação de nível superior.

Diante desse cenário, a educação superior mantém sua representatividade em fóruns mundiais de educação que defendem esse nível de ensino como a oportunidade de se formar cidadãos –, além de competentes na produção de conhecimento e de tecnologias, éticos e comprometidos com os valores democráticos de uma nação. Em outra perspectiva, não excludente da primeira, têm-se as agências financeiras internacionais que atribuem à formação superior o passaporte para o desenvolvimento econômico e social de um país. Sob essas condições, é possível disseminar a oferta dos cursos de graduação em diferentes organizações acadêmicas públicas ou privadas, promover a diversificação das fontes de recursos de financiamento desse nível de ensino, redefinir a função do Estado diante dessa formação, construir e implementar políticas que priorizem a qualidade e equidade (Oliveira, 2011). Os principais dispositivos legais que têm fundamentado o sistema de educação superior são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996), definindo os objetivos, as finalidades e as condições para a oferta desse nível de ensino, e o Decreto nº 5.773 (MEC, 2006) que dispõe acerca da classificação das IES em Faculdades, Centros Universitários, Universidades e, mais recentemente, os Institutos Federais.

Atualmente, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2016), o Brasil possui 2.364 IES, sendo 2.069 (87%) privadas e 295 públicas (13%), responsáveis pela oferta de 33.501 cursos, dos quais 58% são de bacharelado, 23% de licenciaturas e 19% tecnólogos. Os cursos que recebem maiores números de matrículas na graduação são Direito, Administração e Pedagogia, cuja soma integraliza o total de 1.751.630 matrículas. O cenário apresentado é um dos indicadores utilizados para dimensionar a extensão e abrangência da educação superior no país. Apesar do número expressivo de IES e de matrículas no país, esses resultados integram apenas uma das facetas do processo de democratização do nível de ensino superior.

Partindo da compreensão que a educação é um bem público e que possui compromisso com a sociedade, entende-se que democratizar o acesso e garantir a permanência na educação superior é de responsabilidade do Estado. Essa responsabilidade não se limita à ampliação das formas de ingresso e da criação de mais vagas nas IES, como demonstra o Censo da Educação Superior (INEP, 2016), mas de assegurar a todos os estudantes os meios políticos, institucionais e educacionais para realizarem seus estudos com boa qualidade (Dias Sobrinho, 2010).

Associado aos interesses da expansão das matrículas e ampliação do acesso à educação superior foi estabelecido um conjunto de políticas governamentais destinados à avaliação e regulação das instituições e da oferta dos cursos, da reestruturação e implantação de IES e da permanência do estudante no nível superior. Algumas delas são: (a) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); (b) Programas de Ações Afirmativas; (c) Programa

Universidade para Todos; (d) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Compondo a política de avaliação e regulação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado no ano de 2004 para conduzir os processos de avaliação, regulação e controle da oferta do nível de ensino superior nas IES brasileiras (MEC, 2004). É constituído por três eixos: avaliação institucional, interna e externa, avaliação de cursos e avaliação dos desempenhos dos estudantes. A política de avaliação com base nesses eixos favorece a qualificação, tanto para as IES quanto para sociedade, dos serviços oferecidos pelas IES, mediante a infraestrutura disponibilizada para o ensino, a qualidade dos cursos e do corpo docente e o aproveitamento que os estudantes vão adquirindo ao longo do curso.

No tocante à reestruturação e expansão das universidades, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096 (MEC, 2007). A implementação dessa política buscou retomar o crescimento da educação superior pública, criando condições para que as universidades federais fossem expandidas em suas estruturas físicas, acadêmicas e pedagógicas. O REUNI possui metas desafiadoras que envolvem a redução das taxas de evasão, preenchimento das vagas ociosas e aumento do número de vagas na graduação, em especial no turno da noite, como alternativa de garantia de acesso do aluno trabalhador à educação superior.

Ainda integrando esta agenda política, têm-se os programas de ações afirmativas nas IES. Por meio das participações e do acompanhamento dos movimentos sociais e grupos de trabalho interessados na discussão da reserva obrigatória de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros e indígenas em todas as IES, foi instituída a Lei nº 12.711 (MEC, 2012), conhecida por “Lei de cotas”. Esta legislação foi aprovada em 2012 e estabeleceu que até 2016 todas as IES federais deveriam reservar 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas e, dentre esses, 50% com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (MEC, 2010) também integra o conjunto de políticas de apoio à permanência dos estudantes nas IES. Tem por objetivo garantir a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. São exemplos de ações que integram o PNAES: oferecer assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Cabe às IES executar, acompanhar e avaliar sistematicamente o desenvolvimento do programa.

No campo da democratização do acesso, o Programa Universidade para Todos PROUNI (MEC, 2005) foi destinado para conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos ingressantes na rede privada de ensino superior, desde que eles tivessem cursado o ensino médio na rede

pública ou sido bolsistas da rede particular de ensino. Essa medida é também constituída por ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (MEC, 2011), que possibilita ao bolsista financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

Esses programas foram instituídos como políticas de governo para favorecer a ampliação do acesso da população ao nível de ensino superior e, no caso das IES públicas, contribuir com iniciativas de interiorização da formação acadêmica. Em observância a consolidação da política da democratização da educação superior brasileira e da superação das contradições encontradas nesse processo, Dias Sobrinho (2013) tem defendido que a educação pública precisa manter a qualidade e a relevância social. O autor adverte que o processo educativo para, de fato, garantir o objetivo da formação precisa, além de cumprir com as exigências burocráticas, técnicas e científicas, contribuir para a construção de um mundo melhor, em que se formem sujeitos dispostos a tornar sua realidade mais evoluída culturalmente e socialmente mais justa.

As reformas vivenciadas pelas Universidades brasileiras têm requerido uma oferta de ensino de elevada qualidade acadêmica, científica, técnica, moral, política e social. Para Dias Sobrinho (2015), os espaços acadêmicos devem ser dedicados à formação humana favorável a um projeto democrático de sociedade, em contraponto aos interesses privados dos indivíduos e da atenção exclusiva às demandas do mercado de trabalho. Nessa direção, a educação superior deve assumir a responsabilidade de utilizar do conhecimento e da práxis para promover o desenvolvimento humano integral, voltado para a construção social.

Vale ressaltar que as transformações nas políticas da educação superior brasileira e as expectativas quanto à democratização do nível superior de ensino também envolveram diferentes IES públicas, como é o caso dos Centros Federais, Universidade Tecnológica e Institutos Federais. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual os IFET's fazem parte, ampliam significativamente o número de vagas na educação superior no contexto do ensino profissionalizante. Ao longo de quase uma década, desde sua criação em 2008, o nível superior de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica assume uma proposta desafiadora de integrar a formação pelo trabalho com a formação acadêmica. A seguir, apresenta-se a contextualização acerca da inserção da educação superior nos Institutos Federais e de que maneira essas instituições têm contribuído para a formação acadêmica no país.

Educação Superior no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica

No período da reforma na educação superior brasileira compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, o nível de ensino superior passou a integrar o contexto da educação profissional e tecnológica. Os cursos superiores de tecnologia foram os primeiros a serem ofertados nos

Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), com a expectativa de alavancar e qualificar a formação profissional superior (Moura, 2005).

A implementação dos cursos superiores de tecnologia foi marcada por perspectivas ambíguas e contraditórias. Por um lado, havia o interesse em garantir a formação humana por meio de uma educação pública de qualidade e, de outro, em atender as exigências dos organismos financeiros internacionais para subsidiar o ensino pragmático, atento exclusivamente às urgências de mercado e com menor custo de investimento (Dourado & Pires, 2007).

Com a criação dos CEFET's, inicialmente, a educação superior foi considerada como um modelo alternativo à formação tradicional que ocorria nos espaços universitários. Os primeiros cursos de nível superior eram ofertados exclusivamente nos graus de tecnólogos. À época, a opção político-pedagógica voltava-se para o desenvolvimento de uma formação que, por estar associado ao surgimento do capital industrial, atraiu os estudantes de classes econômicas menos favorecidas sob o apelo institucional de que implicaria em saídas educacionais rápidas e bem absorvidas pelo mercado de trabalho, com expectativas de melhores oportunidades que eram garantidas pelo ensino técnico (Campello, 2005; Ciavatta, 2010; Dourado & Pires, 2007).

Na década de 1990, com a completa migração das Escolas Técnicas para a estrutura dos CEFET's, houve a diminuição da oferta do ensino médio nestes espaços educativos. Nessa direção, a valorização da educação superior demarcou um processo de diferenciação institucional com o padrão de ensino universitário proposto pela Reforma Universitária em 1968. Contudo, a maneira como os cursos de tecnologia foram implantados, em paralelo com os cursos superiores de longa duração nas universidades, repercutiu em comparações diversas e juízos de valor acerca da real qualidade da formação superior profissionalizante (Vitorette, 2001). Além desse, outro aspecto que dificultou a consolidação dos cursos de curta duração envolveu a falta de reconhecimento social do título atribuído ao profissional tecnólogo. De acordo com Lima Filho (2010), este título era avaliado, por um lado, pela comunidade acadêmica como uma formação de segunda ordem e, de outro, pelo mercado de trabalho como uma alternativa de contratar profissionais especializados em uma determinada área a um menor custo financeiro.

Diante desse processo de expansão e consolidação da educação superior no contexto profissionalizante, o projeto de criação da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) compareceu como uma alternativa para garantir uma maior autonomia institucional e dar maior visibilidade à formação em nível superior em um espaço educativo de vanguarda no sistema educacional profissionalizante brasileiro (Lima Filho, 2005). Apesar de ter apresentado um modelo de ensino tecnológico de menor custo e inovador, os processos formativos estavam sendo justificados por uma perspectiva reducionista, em que a educação assumia um caráter

instrumental e diretamente vinculado às urgências do mercado econômico e industrial do país. De acordo com Bastos (2001), a formação do tecnólogo, ainda que intensiva e técnica, não poderia deixar de desenvolver, de forma geral, os aspectos de formação humanística dos estudantes. Para o autor, os cursos de tecnologia deveriam se distanciar de um ensino eminentemente técnico e mecânico, pelo qual o discente vislumbraria a educação meramente para conseguir um emprego.

Considerando o macro cenário da reforma da educação superior brasileira e, principalmente, da defesa de que a formação dos trabalhadores deveria emergir de uma estrutura escolar única, de cultura geral humanística e formativa, preocupada com o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual e técnico (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005), é que se justificou o investimento em torno da nova institucionalidade dos Institutos Federais. Os IFET's são espaços formativos que buscam “a superação de dicotomias entre ciência e tecnologia, entre teoria e prática, visam ultrapassar a visão compartimentalizada de saberes; buscam a apropriação com maior profundidade do conhecimento” (MEC, 2008, p. 31). Como já foi assinalado no capítulo anterior, cabe aos Institutos Federais ofertar a educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio integrado (incluindo a oferta de cursos PROEJA); o ensino técnico concomitante e subsequente; os cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação *latos* e *stricto sensu*, assegurando ainda a formação inicial e continuada dos trabalhadores (MEC, 2008).

A verticalização do ensino nos IFET's é um importante princípio que os diferem das universidades. Esse aspecto político-pedagógico consiste, para além da simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, no mapeamento (com base nas DCN's e Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e Tecnológicos dos Cursos) e no reconhecimento do desenho curricular dos cursos (a depender do nível da modalidade) que permite a construção de itinerários de formação conjuntos na instituição, com base nos eixos trabalho, cultura, tecnologia e ciência. De acordo com Moraes, Soares, Okuyama, Nunes e Pio (2013), essa especificidade afasta a hierarquização entre as modalidades de ensino dos Institutos Federais e viabiliza uma organização curricular singular a esses espaços educativos, pois permite que os professores e os estudantes transitem ou construam parcerias entre os diferentes componentes curriculares, desde os cursos do ensino médio integrado ao técnico, à educação superior e à pós-graduação.

Sob o princípio da verticalização, os docentes também têm a possibilidade de estabelecer vínculos e propor metodologias pertinentes nas mais diferentes modalidades dos cursos, com o objetivo de articular os eixos de pesquisa, ensino e extensão ao longo da formação dos estudantes (Pacheco, 2011). Os discentes, por sua vez, são beneficiados com as

oportunidades de compartilhar projetos e espaços pedagógicos constituídos para a produção de conhecimentos e intercâmbio de experiências entre os diferentes níveis de ensino, minimizando o distanciamento entre essas formações (Moraes et al., 2013).

Diante das mudanças na concepção da oferta da educação superior nos Institutos Federais, pode-se depreender que as críticas assinaladas acerca da supervalorização e da finalidade dos cursos superiores de tecnologia serviram para acrescentar um novo conceito de ensino superior profissionalizante e, ao mesmo tempo, instituir uma formação alternativa de qualidade equiparada ao *status* dos espaços universitários. O registro dessa transição e de ampliação de interesses nessa modalidade de ensino ocorreu entre os anos de 2007 e 2008, sendo estes os mais representativos do impacto da reforma do ensino superior na educação profissional e tecnológica (Conde, Araújo, Souza & Mourão, 2016).

A retomada dos investimentos do governo brasileiro na consolidação e na disseminação da oferta de cursos de nível superior nos IFET's coincidiu, por um lado, com as políticas de financiamento público das instituições privadas, por meio do PROUNI e FIES e, de outro, com a ampliação das vagas nas IES públicas mediante o REUNI (Tavares, 2013). O objetivo era garantir mais formação e oportunidades para a sociedade. Nessa direção, a expansão e interiorização dos Institutos Federais foram também justificadas pela necessidade de democratização e ampliação do número de vagas na educação profissional e tecnológica, de formação de profissionais qualificados nas mais diferentes localidades do país e de consolidação de uma política de governo em favor de uma educação de caráter desenvolvimentista (MEC, 2013).

De modo semelhante ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (MEC, 2007), a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica inovou ao trazer em seu modelo institucional a defesa pela inclusão, pela disseminação de oportunidades, pela expansão e universalização do ensino, e pelo aumento da oferta de cursos superiores (Carvalho, 2010). A previsão de novos campi dos IFET's e a criação de universidades federais em diversos estados brasileiros trouxe benefícios tanto para as regiões metropolitanas quanto para as do interior do país. Com a implantação dos Institutos Federais em diferentes localidades, o aumento das matrículas pode ser interpretado como um indicador de sucesso das políticas de democratização ao acesso à educação superior nesses espaços (Andrade & Kipnis, 2010).

Diferentemente das primeiras experiências com a oferta de cursos de curta duração, a educação superior nos Institutos Federais tem buscado desenvolver nos educandos uma consciência crítica, de maneira participativa e interativa, além de transmissão de saber técnico-científico (Oliveira & Oliveira, 2016). A formação de nível superior introduziu as concepções do saber plural nos espaços acadêmicos da educação profissional, investindo na promoção do conhecimento universal e profissional concomitantemente, ampliando a possibilidade de

articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão ao longo do processo educativo dos estudantes (Ciavatta, 2010; Moll, 2010).

Essa finalidade tornou-se um desafio para o contexto do ensino profissionalizante, pois representou a reestruturação de mais uma possibilidade de formação capaz de valorizar as ofertas em cursos técnicos, tecnológicos e de formação de professores em um espaço pioneiro na coexistência dos respectivos níveis de ensino no país (Brandão, 2009; Bucci & Mello, 2013; Otranto, 2013). Outro aspecto relevante a se considerar é a proposta de articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional vislumbrada nos documentos oficiais dos IFET's. As investidas no diálogo entre a educação básica (de nível médio), o ensino profissionalizante (técnico) e a educação superior (Tecnólogos, Bacharelados e Licenciaturas) nesses espaços tem marcado uma concepção de ensino integrado como promotor de conexões acerca da produção do conhecimento e da preparação para o mercado de trabalho (entendida para além da aquisição de uma habilidade técnica).

A defesa por uma construção dialética entre a produção do conhecimento e a profissionalização qualificada é fruto da perspectiva de que se pode aproximar os aspectos históricos e culturais da comunidade acadêmica de uma possível reorganização dos currículos e envolver os atores educativos no processo de desenvolvimento de competências dos futuros profissionais em benefício do aperfeiçoamento socioeconômico do país. No conjunto de princípios norteadores dos Institutos Federais, a ampliação da função social da escola, a democratização do ensino e a formação integral dos estudantes fundamentam as políticas educativas dessas instituições. Diante disso, a educação superior nos Institutos Federais imprimiu a discussão acerca da inclusão de oportunidades de formação, em que as concepções educacionais voltadas para as competências e para as questões do mundo do trabalho são necessárias para compor o perfil acadêmico e institucional (Lefosse, 2010).

Vale ressaltar que associar a formação acadêmica com a formação profissional não se restringe ao compromisso de preparar o estudante exclusivamente para a obtenção do emprego. Na conjuntura atual, a modalidade da educação profissional e tecnológica em nível superior tem problematizado o risco de se defender um ensino compreendido somente sob a ótica do manejo da técnica e dissociada da formação e da experiência humana no processo formativo (Fischer & Franzoi, 2009; Otranto, 2013). De acordo com Marinho-Araujo e Rabelo (2015), ao se considerar o construto da competência nos processos de formação do sujeito, este pode desenvolver, para além dos aspectos cognitivos e de habilidades, processos subjetivos, afetivos e socioculturais ao longo de sua trajetória acadêmica.

Em observância a essas perspectivas, cabe aos Institutos Federais viabilizar as ações que sejam voltadas para a produção do conhecimento científico, profissional e tecnológico no processo educativo, a fim de consolidar uma educação democrática, inclusiva e emancipatória no âmbito do ensino profissionalizante. Diante do que foi apresentado a respeito da educação

superior no contexto histórico e político dos IFET's, pode-se observar que a discussão e as informações envolvendo problematizações referentes aos cursos ofertados em nível superior nesses espaços educativos, a expansão e a acessibilidade dos alunos a esses espaços acadêmicos e a formação dos alunos que ocorre nesse contexto, ainda são recentes (Otranto, 2013).

Em revisão de literatura realizada sobre a educação superior nos IFET's têm-se estudos discutindo os seguintes aspectos: (a) a defesa do papel da educação superior nos IFET's para uma formação emancipatória e inclusiva, ligada às ações de desenvolvimento sustentável e à formação integral de cidadãos-trabalhadores; (b) a oportunidade dos espaços formativos e de qualidade para os que ainda não tiveram acesso a este nível de ensino; (c) o compromisso institucional em promover a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; (d) as lacunas existentes na formação docente e de que forma impactaram a educação superior nos IFET's; e (e) a representação de uma política de governo em defesa de uma educação superior pública e de qualidade (Campello, 2005; Ciavatta, 2010; Costa, Paiva, & Ferreira, 2010; Lefosse, 2010; Lima Filho, 2010; Moura, 2005; Otranto, 2013). Ainda que sejam discussões recentes para uma avaliação em larga escala dos resultados da política da educação superior voltada para a educação profissional e tecnológica, depreende-se que os Institutos Federais têm sido visto como oportunidades educativas e que têm promovido, gradativamente, a inserção de estudantes no nível de ensino superior em um contexto, historicamente, voltado para os cursos técnicos. À medida que essas instituições apresentam novas alternativas formativas para o que, anteriormente, constava apenas no cerne das políticas educacionais previstas para as universidades, diversificam-se as oportunidades de acesso dos estudantes aos cursos de graduação e, ainda, contribuem para a afirmação de uma institucionalidade distinta de um ensino meramente instrumental e tecnicista.

Em perspectivas semelhantes ao processo de mudanças no ensino profissionalizante dos Institutos Federais, têm-se a realidade dos Institutos Politécnicos portugueses. O ensino politécnico passou por um processo de expansão de suas unidades acadêmicas em regiões desprovidas de oportunidades na modalidade da educação profissional e com potencial socioeconômico a ser desenvolvido, bem como privilegiou a formação em nível superior há mais de 30 anos. Para melhor compreender o que os tornam semelhantes e particulares aos Institutos Federais, são apresentados, a seguir, aspectos da formação superior de cariz profissionalizante em Portugal.

Educação Superior nos Institutos Politécnicos

O crescimento populacional acelerado entre os anos de 1970 e 1990, o aumento do acesso às escolas em todo país, a redução das taxas de analfabetismo, a democratização do acesso à educação superior foram os primeiros indicadores de que, nas últimas quatro décadas, as mudanças na educação superior de Portugal foram significativas (Almeida, Marinho-Araujo,

Amaral, & Dias, 2012). A necessidade de alinhar o sistema educacional português com a realidade de outros países europeus também contribuiu para a expansão e a reorganização desse sistema, bem como para a mobilidade social no acesso e a consequente massificação (Magalhães, 2006).

Com a implementação do Processo de Bolonha, novas diretrizes foram delineadas para a educação superior portuguesa. No ano de 1998, esta iniciativa política configurou-se a partir de uma histórica reunião com os representantes do Ministério da Educação dos países da Alemanha, França, Itália e Reino Unido selando, à época, um acordo com outros 30 países para a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Atualmente, são 46 países signatários a essa política, sendo 27 deles membros da União Europeia. Há a possibilidade de expandi-la para outros continentes, inclusive para a América Latina.

As prioridades que compareceram nesse acordo foram: (a) adoção de um sistema convergente de graus acadêmicos entre os países, (b) implementação da oferta da Educação Superior em três ciclos, (c) estabelecimento e generalização de um sistema de créditos acumuláveis, (d) promoção de mobilidade acadêmica, (e) garantia de qualidade e incremento da dimensão europeia nesse nível de ensino (Declaração de Bolonha, 1999). Em linhas gerais, o atual processo mantém sua preocupação nos estudantes, compreendendo que eles devem receber condições para transitar, sem grandes dificuldades, entre as estruturas universitárias e programas do continente europeu. Além disso, busca também aumentar a competitividade internacional das referidas instituições.

A adesão de Portugal à Declaração de Bolonha ocorreu oficialmente no ano de 1999. Entrou em vigor no país a proposta de estabelecer sistemas educativos mais coerentes, compatíveis, competitivos, com qualidade reconhecida e, principalmente, a equivalência dos graus de ensino em todas as instituições da União Europeia (Fonseca, 2006). A partir do ano de 2006, a implementação da lógica do Espaço Europeu de Ensino Superior no país foi baseada na nova organização do ensino superior, em três ciclos de estudos referentes aos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado às universidades e aos institutos politécnicos até a possibilidade de conferir aos seus estudantes o grau de mestre.

O objetivo com esse acordo foi melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações, recorrendo à adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes. O Processo de Bolonha imprimiu uma mudança do paradigma de ensino que passou de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos para um modelo que enfatiza o desenvolvimento de competências, no qual se incluem tanto as técnicas, as interpessoais, quanto as específicas associadas à área de formação.

Partindo da compreensão que Portugal constitui seu sistema educacional em um modelo binário da educação superior, representados por instituições que se responsabilizam

exclusivamente por formações académicas (universidades) e por outras destinadas à oferta específica da formação técnica/profissional (institutos politécnicos), pode-se depreender que o Processo de Bolonha minimizou as diferenças sustentadas por essa concepção de educação e instituições no país. O fato de estender aos politécnicos a possibilidade de oferecer cursos de mestrado, não sendo mais exclusivo das universidades, qualificou ainda mais as oportunidades de formação em nível superior no país e o possível reconhecimento institucional em contextos não-universitários.

Diante desse cenário, a oferta do nível superior de ensino português que, inicialmente, reforçava o caráter restrito e elitista, passou a gerar mais oportunidades de acesso a diferentes públicos, desencadeando, conseqüentemente, o crescimento de instituições privadas e fortalecendo os espaços de formação superior não universitários, como o ensino politécnico (Balsa, 2008; Ferreira, 2006). Esse subsistema de ensino é fruto de uma série de transformações implementadas no sistema educativo português. A trajetória de consolidação da oferta dos cursos superiores nos institutos politécnicos refletiu, inicialmente, o interesse institucional em se desvincular da formação em nível médio e o de se afirmar enquanto espaço relevante no cenário da formação académica superior.

Ao longo dessas mudanças, alguns destaques históricos e legais foram fundamentais para ampliar o papel dos Institutos no país, a saber: (a) a primeira tentativa de democratização do acesso ao ensino superior, ocorrida entre os anos de 1974 e 1976; e (b) o impacto trazido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ao definir diretrizes para o ensino universitário e politécnico. Além desses marcos (que serão comentados a seguir), importa destacar também o Processo de Bolonha que, dentre as inúmeras proposições, procurou diferenciar os graus académicos no ensino superior universitário e politécnico. Ainda no cenário de transformações mais recentes no sistema educativo no país, foi produzida a legislação sobre o acesso dos estudantes maiores de 23 anos ao ensino superior, cujo ingresso é previsto por lei para garantir condições especiais de acesso à educação superior para adultos que não possuem ainda formação em nível superior e a criação de cursos de especialização tecnológica.

Em meados da década de 1970, o sistema educativo português foi desafiado a oferecer um ensino democrático capaz de acompanhar e atender o crescimento contínuo da demanda de inúmeros estudantes interessados em continuar os estudos pós-secundários. A partir de 1973, ainda que nessa época predominasse o regime político nacionalista e conservador, um extenso projeto de reforma do ensino em Portugal foi estruturado para organizar o sistema educativo e introduzir o conceito de democratização do ensino no país. Sob o comando do Ministro da Educação, Veiga Simão, essa reforma comprometeu-se com ações para alavancar a educação superior portuguesa por meio de ações de expansão e diversificação da oferta de cursos.

Essa reforma foi a responsável por introduzir o debate a respeito da importância da oferta do nível superior de ensino em espaços alternativos. Com a criação dos institutos

politécnicos, na década de 1980, é que se tornou possível promulgar um conjunto de ações defendidas por essa reforma, com destaque para a oferta da educação superior voltada para a formação técnico-profissional de curta duração nesses espaços profissionalizantes (Leão, 2007).

Apesar de representar um avanço para os institutos à época, o ensino superior de curta duração não despertou o interesse da sociedade portuguesa (Urbano, 2011). De acordo com Cruz e Cruzeiro (1995), uma das análises para esse fato pode estar associada às dimensões de status social e profissional, uma vez que a oferta do ensino não universitário gerou, a princípio, uma imagem negativa e de baixa popularidade para os politécnicos no país.

Para ultrapassar essa dificuldade, ainda integrando o conjunto de ações da reforma Veiga Simão, a promulgação do Decreto-Lei n° 513-T (Ministério da Educação, 1979) culminou na substituição da oferta do ensino superior de curta duração pelo ensino superior politécnico. A mudança na nomenclatura dos cursos aproximou os institutos do status da formação oferecida nas universidades, mesmo mantendo as características de cursos superiores específicos e vinculados à tônica profissionalizante.

No ano de 1980, a contínua busca da população pelo ensino universitário também foi fator decisivo para a retomada de novas medidas reformistas na educação superior portuguesa. O Decreto-Lei n° 131 (Ministério da Educação e Ciência, 1980) foi apresentado como alternativa legal para rever os possíveis entraves na estruturação e consolidação dos institutos politécnicos no país. Na sequência, essa reestruturação deu origem à Lei n° 29 (Assembleia da República, 1980), que autorizou a criação da Rede de ensino superior politécnico a partir da integração de 20 escolas em 15 distritos nacionais. Com isso, a expectativa era fortalecer a imagem da formação acadêmica profissional e, a partir daí, incentivar a promoção do desenvolvimento científico e econômico regional (Leão, 2007).

Outro destaque na trajetória histórica do ensino superior politécnico português ocorreu em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE (Lei n° 46/1986). Dentro do seu conjunto de deliberações, esta lei instituiu o sistema binário de educação superior no país. Neste sentido, aos Institutos Politécnicos coube a responsabilidade de ofertar a formação pragmática e de escopo profissionalizante, enquanto às universidades, disponibilizar cursos superiores de caráter teórico e voltados para a pesquisa.

A divisão dos espaços de oferta da educação superior portuguesa alimentou por muitos anos discussões a respeito dos benefícios da integração do Politécnico a essa modalidade de ensino (Ferreira, Machado, & Santiago, 2008; Leão, 2007; Mourato, 2014; Urbano, 2011). A centralidade do debate era avaliar em que medida os politécnicos seriam reconhecidos pelos seus objetivos de formação ao invés de assumir um papel minimizado diante da tradicional oferta universitária. Ocorre que, ao final dos anos 1990, ainda fruto do impacto das reformas no sistema educativo, o cenário da educação superior no país contribuiu para equilibrar as lacunas identitárias dos Politécnicos em relação às Universidades.

A Lei n° 115 (Assembleia da República, 1997) alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE (Lei n° 46/1986) e dispôs a oferta de bacharelados e licenciaturas para os Institutos, de modo que houve a superação do fator tempo de formação como diferenciador do que até então era disponibilizado somente nos espaços universitários. Vale ressaltar que outros aspectos foram também imprescindíveis para a diferenciação dos dois subsistemas de ensino superior em Portugal. A este propósito pode-se apontar nos institutos politécnicos a concepção de ensino e investigação voltada para profissionalização (Mourato, 2014; Urbano, 2011) e a preocupação com a oferta da formação qualificada em maior cobertura geográfica no território nacional, com vistas à promoção do crescimento econômico e social do país (Simão, Santos, & Costa, 2002).

Com a democratização do ensino superior em Portugal viabilizou-se o crescimento da oferta de cursos nos Institutos Politécnicos (Urbano, 2011). De acordo com o relatório produzido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior³ (A3ES, 2012), essa cobertura geográfica também foi positivamente avaliada, pois promoveu novas possibilidades de oferta e de atração de diferentes públicos, principalmente, nas regiões menos favorecidas economicamente no interior do país. Nesse cenário, a educação superior promoveu a revitalização da estrutura acadêmica das instituições politécnicas em Portugal. A partir do incremento trazido por essas políticas essas instituições assumiram a responsabilidade de potencializar o desenvolvimento acadêmico nas diferentes regiões do país, principalmente no que se refere às questões voltadas para a formação profissional e empregabilidade.

Acompanhar o cenário de mudanças no sistema da educação superior em Portugal e identificar os impactos trazidos para a oferta dos cursos nos institutos politécnicos auxiliou na compreensão do sistema binário da educação no país. O ensino politécnico é um subsistema destinado a atrair mais alunos para o ensino superior voltado exclusivamente para a formação de natureza profissional, sendo esta uma das mais importantes agendas políticas dessas instituições (Galego, 2016).

Embora o histórico de transformações na educação superior envolvendo os Institutos Politécnicos tenham semelhanças com as primeiras ofertas desse nível de ensino nos Institutos Federais, tais como oferecer mais oportunidades de acesso, interiorizar as instituições e promover o desenvolvimento local e regional dos países, a ênfase da formação não é correspondente. A partir da caracterização do ensino de cariz profissionalizante, pode-se depreender que a realidade dos politécnicos assemelha-se aos primeiros anos de criação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

³ É uma fundação de direito privado, instituída pelo Decreto-Lei n° 369/2007, cujo objetivo é conduzir avaliações e a creditações das IES e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

Diante da ênfase de que a educação superior é capaz de proporcionar uma formação cívica e humana e, ainda, garantir a formação de profissionais qualificados e bem preparados para enfrentar os desafios e adversidades do mercado de trabalho, os Institutos Politécnicos têm-se preocupado exclusivamente em ofertar um ensino de qualidade para a profissionalização dos estudantes. Por outro lado, na realidade dos Institutos Federais, há um esforço das políticas institucionais em ressignificar a concepção da formação tecnológica, antes considerada como domínio ou inovação de uma técnica, para a perspectiva do aperfeiçoamento dos estudantes em diferentes percursos formativos (ensino, pesquisa, estágios, extensão), para a inclusão escolar e para a construção de um currículo acadêmico integrado à práxis. Apesar dos diferentes interesses com a formação em nível superior dessas Instituições de cariz profissionalizante, reconhece-se que a preocupação com a qualidade do ensino e da garantia de uma trajetória acadêmica de sucesso dos estudantes é o denominador comum para ambos.

A recuperação histórica das políticas da educação superior no contexto do ensino profissionalizante, tanto no Brasil quanto em Portugal, permitiu evidenciar a realidade e os desafios inerentes à formação acadêmica nesses espaços. Os registros das mudanças nas políticas educacionais, mais especificamente dos Institutos Federais e dos Institutos Politécnicos, são marcados por um interesse em comum: garantir uma formação acadêmica e profissional de qualidade em diálogo com as questões do mundo do trabalho.

Nesse sentido, estabelecer um diálogo entre as questões do ensino e da prática ao longo de um processo formativo pode requerer importantes intervenções dos atores educativos, inclusive do psicólogo escolar, para contribuir com a trajetória formativa dos estudantes e para apoiar todos aqueles que são responsáveis pelos processos educativos nesses espaços de natureza profissionalizante. Para tanto, acredita-se que é preciso compreender de que maneira a intervenção psicológica na educação superior poderá, por um lado, ser capaz de facilitar diversas estratégias formativas e mediar inúmeras possibilidades de desenvolvimento dos atores educativos e, de outro, atuar para a mobilização intencional da comunidade acadêmica em busca do conhecimento e da contínua formação. A seguir serão apresentados os estudos acerca das práticas em psicologia escolar e também as produções acadêmicas referentes à atuação do psicólogo escolar no nível de ensino superior no Brasil e em Portugal.

CAPÍTULO III

PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo serão apresentadas as produções acadêmicas que fundamentam esta pesquisa acerca dos indicadores da atuação de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais. Inicialmente, destacam-se as contribuições teóricas e empíricas presentes em estudos clássicos e contemporâneos da psicologia escolar. Nas seções seguintes, será discutida a intervenção profissional no nível de ensino superior, especialmente, no Brasil e em Portugal. Na sequência, serão apresentados os principais temas que constituíram as produções acadêmicas referentes à psicologia na educação profissional e tecnológica. O objetivo deste capítulo foi construir um cenário que destaque as contribuições da psicologia escolar na educação superior em nível internacional e nacional e, a partir desse panorama, evidenciar em que medida essas discussões podem ter correspondência com as práticas de psicólogos escolares no contexto do ensino profissionalizante.

Psicologia Escolar ao Redor do Mundo: Produções Internacionais

As primeiras demarcações teóricas que evidenciaram as contribuições da psicologia escolar nos países da América do Norte e da Europa Ocidental foram registradas no ano de 1950 (Pressley & Roehring, 2002; Oakland & Stenberg, 1993). Nesse período, os estudos discutiam acerca da intervenção dos psicólogos voltados para o desenvolvimento infantil e para a educação especial nos contextos educativos em diferentes países (Fagan, 1992).

Considerando a historicidade dos debates referentes às práticas dos psicólogos na escola, se iniciou a busca por artigos internacionais com temáticas de interface entre atuação e formação em psicologia escolar, bem como com descrição de atividades desenvolvidas por esses profissionais em diferentes regiões/continentes do país ao longo dos anos. Para tanto, esse levantamento das produções científicas internacionais foi conduzido por meio do acesso ao Portal de Periódicos Científicos da CAPES. Essa página corresponde a uma biblioteca virtual que agrupa e dispõe para a comunidade científica brasileira, tais como instituições de ensino, pesquisa, estudantes e profissionais, um acervo dos trabalhos acadêmicos mais relevantes no cenário nacional e internacional.

Os termos de busca definidos foram *school psychology*; *school psychologists*; *perceptions of school psychology*; e *contributions of school psychology*. Nesta revisão, optou-se por não delimitar a busca pelo ano de publicação, pois o intuito ainda era manter alargado o cenário de busca envolvendo a temática em questão nas mais diferentes regiões do mundo. Em uma primeira etapa, foram incluídos os artigos publicados em revistas internacionais de psicologia escolar ou em periódicos em que: (a) o tema psicologia e atuação profissional constassem como temática de interesse para publicação, e (b) no título ou no resumo fosse registrado o termo “*school psychology*” ou “*school psychologists*”. Desse levantamento, foram

identificados 886 artigos referindo-se aos aspectos da atuação de psicólogos escolares nos mais diversificados contextos e/ou abordando o estudo das variáveis psicológicas nos espaços educativos.

Posteriormente, para o refinamento das análises dessas produções, foram definidos os critérios de exclusão dos artigos. Após leitura dos títulos e dos resumos dos artigos, foram retirados dessa amostra os que estavam duplicados na base de dados, os publicados em português, os voltados para o estudo de uma única variável psicológica, pois se referiam somente à análise do construto e não ao trabalho do psicólogo escolar, e os que não apresentavam a escola como contexto da intervenção do psicólogo. Desse recorte, restaram 63 artigos que foram selecionados para leitura na íntegra, abrangendo algumas características da formação profissional e das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares em diferentes países. Com essas análises, pode-se caracterizar o cenário de avanços e as especificidades que constituem a psicologia escolar na contemporaneidade.

No conjunto das produções acadêmicas mapeadas, observou-se que há uma maior concentração de pesquisas referentes à psicologia escolar em países norte-americanos e em alguns países do continente europeu. Por outro lado, foram identificados estudos datados da década de 1980 acerca das práticas de psicólogos escolares em países muitas vezes não mencionados pela área, tais como Israel e Líbano. Mais recentemente, identificou-se um maior interesse de estudos conduzidos em países asiáticos, discutindo a atuação desses profissionais, a exemplo da China e de Taiwan.

Com a ampliação das investigações e o aumento das publicações no cenário internacional, pode-se evidenciar a diversidade de concepções referentes à atuação em psicologia escolar. O atendimento das queixas infantis de ordem cognitiva, emocional, social e também dos distúrbios do comportamento; a implementação e o desenvolvimento de programas de intervenção; o atendimento de professores e o comprometimento com programas de desenvolvimento e avaliação foram exemplos das principais demandas para os psicólogos escolares (Braden, DiMarino-Linnen & Good, 2001; Fagan, 1987, 1992; Oakland & Cunningham, 1992). A realização de estudos transculturais contribuíram para a construção do panorama de práticas desenvolvidas pela psicologia escolar nos mais diferentes países (Jimerson, et al., 2004; Jimerson, et al., 2006; Jimmerson, Oakland & Farrell, 2007; Jimerson, et al., 2008; Jimerson, Alghorani, Darweish, & Abdelaziz, 2010).

No caso de países norte-americanos, a maior inserção dos profissionais de psicologia nas escolas ocorreu em decorrência das melhorias nas condições sociais e econômicas do continente que, por sua vez, impactaram positivamente o aumento significativo do ingresso das crianças nas instituições educacionais públicas. Fagan e Wise (1994) apontaram que o crescimento nas matrículas das escolas norte-americanas redimensionou as frentes da assistência biopsicossocial, ampliando o atendimento dos casos de excepcionalidades registrados no

desenvolvimento infantil junto aos serviços da educação especial. Nessa direção, o contexto de reformulação das propostas das atividades na escola oportunizou espaços para a intervenção dos psicólogos diante das questões da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

A psicologia escolar norte-americana, por muito tempo, dedicou-se às práticas voltadas para a normatização do desenvolvimento infantil (Fagan, 1987, 1992). De acordo com Fagan (1992), a intervenção do profissional junto à demanda escolar era construída a partir da análise dos fatores biológicos e sociais apresentados pelos alunos com dificuldades escolares. Segundo o autor, a atuação direcionada para o atendimento dessas questões foi a responsável pela concepção e inauguração da primeira clínica escola de Chicago. O trabalho do psicólogo atento às demandas individuais foi introduzida para tentar explicar os fenômenos educativos. Esse interesse inicial mobilizou os profissionais da área a desenvolverem ações práticas de atendimento às crianças no sistema público de ensino, a fim de inseri-las no contexto da educação especial (Fagan, 1992).

Fagan (1992) destacou que o caráter psicométrico presente na atuação do psicólogo escolar era fundamentado em concepções de desenvolvimento centradas, exclusivamente, nos aspectos individuais do aluno. Atualmente, com o avanço das problematizações e dos debates na área, a discussão tanto no cenário internacional quanto no nacional evoluiu para elencar as possibilidades e as contribuições da psicometria para a avaliação psicológica e, ainda, para evidenciar outras formas de subsídios para a atuação de psicólogos escolares.

Oakland e Cunningham (1992) e Ezeilo (1992) desenvolveram pesquisas que ampliaram o espectro de comparação das práticas em psicologia escolar entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nesses estudos, o objetivo foi destacar sistematicamente as principais práticas dos psicólogos escolares, em observância às especificidades dos sistemas educativos e da própria atuação desses profissionais nos mais diferentes contextos. Oakland e Cunningham (1992) apontaram que, nos 54 países investigados, a psicologia escolar compareceu como uma área promissora e ainda em expansão no cenário internacional, com atuação marcada pelo atendimento às necessidades educativas especiais e na avaliação psicológica. No estudo conduzido por Ezeilo (1992), o objetivo foi elencar as diferenças das práticas dos psicólogos escolares em regiões mais e menos desenvolvidas na África. Os resultados revelaram que nas regiões menos desenvolvidas, a psicologia escolar possuía uma atuação residual e carente de investimentos na formação e representação profissional.

No cenário da psicologia escolar norte-americana, Lambert (1993) também resgatou os estudos experimentais acerca das diferenças individuais de ordem cognitiva e das habilidades dos sujeitos. Segundo o autor, Lightner Witmer e James McKeen Cattell foram os psicólogos responsáveis por inaugurar a primeira clínica psicológica americana de avaliação dos aspectos normativos do desenvolvimento infantil e das excepcionalidades apresentadas no decorrer da trajetória desse desenvolvimento. As práticas idealizadas no contexto norte-americano

credenciaram a atuação do psicólogo às ações com ênfase na assistência de crianças dotadas de baixo ou elevado desempenho, pelas quais o profissional deveria traçar estratégias de intervenção que fossem eficazes o bastante para respaldar a escola no acompanhamento destas crianças. Essa perspectiva fundamentou, por muito tempo, os primeiros interesses de estudo da psicologia escolar nos espaços educativos.

Em circunstância semelhante à apresentada nos estudos norte-americanos, a pesquisa de Raviv e Wiesner (1985) já retratava o cenário de atuação do psicólogo escolar em Israel e no Líbano, bem como a influência das mudanças sociais e políticas na concepção dos serviços de psicologia escolar no Oriente Médio. As principais sanções legais para o acesso da população aos sistemas educacionais em Israel, entre os anos de 1949 e 1978, regulamentaram a idade de ingresso na escola, as orientações a respeito dos currículos e a formação dos atores educacionais. Em atenção a essas normativas, a atuação dos psicólogos escolares esteve fundamentada em práticas envolvendo a avaliação psicológica diante das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educacionais especiais dos estudantes. Outras frentes para intervenção desse profissional também foram registradas nos espaços educativos, tais como o atendimento à saúde mental aos professores, aconselhamento aos pais, terapia familiar, psicoterapia infantil, aconselhamento breve aos alunos, observação em sala de aula, elaboração de relatórios, acompanhamento dos documentos institucionais, reuniões com os demais agentes educativos, ações de formação e supervisão dos profissionais da área.

Embora essa atuação tenha interface com as práticas difundidas e reproduzidas no cotidiano do psicólogo escolar nos mais diversos países e épocas, Raviv (1984) já problematizava o enfoque da área em se sustentar, majoritariamente, na avaliação psicológica e no diagnóstico individual. O estudo conduzido por Poulsen (1987) também criticou que o diagnóstico não deveria ser a principal preocupação da atuação do psicólogo escolar e do contexto escolar, pois, anterior a esse recurso, o profissional deveria estar atento às inúmeras influências presentes nas trajetórias de desenvolvimento e no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Ainda na descrição de práticas de psicólogos contendo a avaliação psicológica e a educação especial, o estudo desenvolvido por Mpofo, Zindi, Oakland e Pereush (1997) retratou como essas ações estão diluídas na atuação dos psicólogos nos países do Egito e Sudão. De acordo com os autores, as práticas dos psicólogos escolares estavam voltadas para a prestação de serviços de apoio biopsicossocial aos estudantes, tais como aconselhamento, atendimento clínico, prevenção e intervenção primária e, ainda, avaliações psicométricas. Ainda sob essa ênfase de trabalho, o estudo de Braden, DiMarino-Linnen e Good (2001) ampliou a discussão da atuação do psicólogo escolar no contexto da inclusão, a partir de dois direcionamentos: (a) os que insistiam em concentrar sua atuação na aplicação de testes e escalas psicométricas; e (b) os que consideravam as informações obtidas em testes e as analisavam de acordo com os

parâmetros de desempenho do estudante na educação especial. Os autores defenderam que a inovação nas práticas envolvendo a psicologia escolar estaria na associação das informações obtidas na avaliação psicológica com o auxílio dos registros dos professores, a fim de fundamentar as intervenções futuras.

Na Europa, também se registrou um contexto de atuação profissional semelhante à realidade norte-americana e aos recortes de atuação no norte da África. As primeiras ações do psicólogo em contexto escolar também foram direcionadas para o acompanhamento de crianças, porém, com maior atenção para a atuação na educação especial (Oakland, 1993). De acordo com o autor, as práticas desse profissional permaneceram circunscritas à oferta de diagnósticos e à psicoterapia aos alunos dos níveis de ensino primário, secundário e técnico. Com o uso de testes e instrumentos psicométricos, a intervenção psicológica objetivava fornecer um diagnóstico capaz de propor métodos adequados de ensino, oferecer serviços de orientação aos alunos e acompanhar os estudantes considerados problemas ou com comportamentos disfuncionais.

Os países como a Albânia, Chipre, Estônia, Grécia, Inglaterra, Austrália, China, Alemanha, Itália, Rússia, Geórgia, Suíça, Emirados Árabes Unidos, Egito, Portugal, Cuba, Hong Kong, Taiwan, Macau, Malásia, Tailândia, Filipinas, República Tcheca, Canadá, Israel, Sudão, Líbano, Arábia Saudita, ex-União Soviética, países da América do Norte e África também foram contextos investigados quanto às práticas do psicólogo escolar (D'Amato, Schalkwyk, Yang Zhao & Hu, 2013; Ding, Kuo & Van Dyke, 2008; Jimerson et al., 2004, Jimerson et al., 2006, Jimerson et al., 2008; Jimerson et al., 2010; Jordan, Hinds & Saklofske, 2009; Kavenska, Smékalová & Smahaj, 2013; Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014; Mpofu et al., 1997; Schalkwyk & D'Amato, 2013). O objetivo dessas pesquisas foi construir uma ampla base de dados necessária para auxiliar na compreensão das características, da formação, dos papéis, dos desafios e dos interesses de estudos da psicologia escolar em escala mundial.

Com o auxílio do Comitê de Investigação da Associação Internacional de Psicologia Escolar (ISPA), Jimerson et al. (2004) estruturou um questionário para coletar informações diversas acerca da atuação do psicólogo escolar nos países da Albânia, Chipre, Estônia, Grécia e Norte da Inglaterra. As questões de pesquisa estavam relacionadas ao quantitativo de psicólogos escolares em cada país; a proporção de psicólogos escolares por aluno; a existência de normas reguladoras da atuação destes profissionais nos países; as características de formação dos psicólogos escolares; e o registro de programas universitários em nível de doutorado para os referidos profissionais. Dentre os resultados encontrados, a pesquisa destaca o trabalho dos psicólogos escolares junto às atividades de aconselhamento e de consulta à comunidade escolar como práticas essenciais e imprescindíveis desses profissionais.

Seguindo a mesma metodologia do estudo de Jimerson, et al. (2004), a psicologia escolar nos países da Austrália, China, Alemanha, Itália e Rússia foi objeto de investigação quanto aos aspectos da formação, atribuições e papéis, responsabilidades, semelhanças e diferenças entre os psicólogos escolares destes países (Jimerson et al., 2006). Embora os pesquisadores reconhecessem as diferenças existentes entre os contextos investigados, os resultados apontaram que as práticas voltadas para as avaliações psicoeducacionais e os programas de prevenção primária foram classificadas como as práticas mais relevantes para esses profissionais. Quanto às dificuldades enfrentadas na atuação, essa categoria queixou-se da instabilidade na carreira e da ausência de políticas que os valorizassem nos referidos países (Jimerson et al., 2006).

O delineamento desses estudos foi ampliado para os contextos escolares de outros países europeus, asiáticos e norte-americanos, a fim de traçar o panorama internacional de atuação e contribuições da psicologia escolar. Nesse sentido, Jimerson et al. (2008) buscaram investigar as práticas dos psicólogos escolares nos países da Geórgia, Suíça e nos Emirados Árabes. Os resultados revelaram que os destaques da área nesses países estavam voltados para o trabalho com os alunos e suas famílias, no que diz respeito às ações de aconselhamento, consulta aos professores e funcionários da escola e avaliação psicoeducacional.

No Egito, Jimerson et al. (2010) continuaram a investigação acerca da mesma temática, de modo semelhante aos estudos de Jimerson et al. (2004). Os autores apontaram que as atividades voltadas para o aconselhamento dos estudantes, os projetos de prevenção primária e a avaliação psicoeducacional eram tidas como essenciais e prioritárias na atuação do psicólogo escolar neste país. Os resultados encontrados nesse estudo sinalizaram avanços nas contribuições da psicologia escolar no Egito quando comparados à pesquisa anterior conduzida por Mpofu et al. (1997).

Ainda sobre os registros da psicologia escolar no cenário internacional, Wneck, Klein e Bracken (2008) investigaram a atuação dos psicólogos escolares nos Estados Unidos, com o objetivo de identificar os avanços e as ações práticas da área. O estudo revelou que foram inúmeras as possibilidades de trabalho para os profissionais da área; no entanto, as práticas voltadas para avaliação psicológica e os serviços de saúde mental foram as identificadas como mais reproduzidas no contexto deste país. Embora a realidade trazida pelos autores estivesse localizada no contexto dos países norte-americanos, características semelhantes quanto aos aspectos da formação e atuação da psicologia escolar também foram encontradas nos países da Europa, Ásia, África, América Central e América do Sul (Braden et al., 2001; Jimerson et al., 2004; Mpofu et al., 1997; Oakland, 1993; Oakland & Cunningham, 1992; Raviv & Wiesner, 1985).

Em estudo conduzido no continente asiático, especificamente em Hong Kong e Taiwan, pesquisadores também buscaram evidenciar as principais práticas da psicologia escolar (Ding et

al., 2008). Nessa investigação, os serviços de psicologia escolar oferecidos às crianças foram comparados nos referidos contextos. As dimensões analisadas envolveram as características socioeconômicas, modelos de desenvolvimento e sistemas psicológicos educacionais de cada região. Tanto em Hong Kong quanto em Taiwan, a atuação da psicologia escolar permaneceu vinculada a orientação e aos serviços de aconselhamento voltados para as dimensões individuais, social e orientação educacional; e, ainda, no âmbito da educação especial, pela qual o psicólogo escolar oferecia serviços para crianças com dificuldades de aprendizagem, emocional e comportamentos disfuncionais.

Em produções acadêmicas mais atuais, a China voltou a ser o cenário de investigações sobre o histórico de desenvolvimento da psicologia escolar. D'Amato et al. (2013) abordaram a atuação do psicólogo escolar nesse país comparando as informações obtidas sobre a atuação do psicólogo escolar com a realidade norte-americana, considerada como uma das referências da área. Os resultados encontrados apontaram semelhanças com a psicologia escolar nos Estados Unidos no que diz respeito ao trabalho de adaptação social e desenvolvimento da saúde mental. Quanto às diferenças, a atuação do psicólogo escolar não se pautou, somente, no atendimento aos alunos. No contexto chinês, o profissional estabelecia diálogo com os pais e com os profissionais inseridos no contexto escolar, oferecia serviços relacionados ao desenvolvimento humano na escola, à orientação profissional e garantia um trabalho voltado para a educação moral dos estudantes, além de prestar serviços psicológicos para os professores e os auxiliar na gestão de sala de aula.

Schalkwyk e D'Amato (2013), por sua vez, discutiram os serviços de psicologia escolar estruturados na China, especificamente os voltados para a avaliação, a consulta e a intervenção junto às crianças e às famílias. Diferentemente dos resultados apresentados por D'Amato et al. (2013), as práticas da psicologia escolar, em sua maioria, não eram exclusivas de psicólogos. Os autores relataram que além de serem desenvolvidas por psicólogos escolares, também podiam ser conduzidas por conselheiros escolares, professores e/ou orientadores com diversas formações e níveis de especialização. Nesse contexto, os pesquisadores reconheceram que a área permanecia, como categoria profissional, em processo de reconhecimento.

Ainda nas regiões do Pacífico, os estudos de Chong, Lee, Tan, Wong e Yeo (2013) revelaram que Cingapura é o país que possui em maior nível de desenvolvimento os serviços de psicologia escolar voltados à atuação centrada no aluno com diversas necessidades, e à educação especial dentro do ensino regular, dado semelhante às regiões de Taiwan e Hong Kong estudadas por Ding et al. (2008). Chong et al. (2013) também sinalizaram que na Malásia e Tailândia as ações que mais se aproximavam das discussões da psicologia escolar eram as de aconselhamento e orientação educacional. Low, Kok e Lee (2013) destacaram que para tornar a psicologia escolar efetivamente reconhecida na China, as práticas deveriam estar voltadas para a

integração escola, família, comunidade local e governo, a fim de discutir os modelos de serviços em saúde mental para crianças, adolescentes e jovens.

A respeito das contribuições da psicologia escolar no desenvolvimento e na organização do sistema educacional, especialmente por proporcionar conquistas no âmbito social, Beatón (2009) tratou do cenário da área em Cuba. Nesse estudo, a psicologia escolar demonstrou sua relevância para potencializar o desenvolvimento da educação infantil, pois as práticas desenvolvidas pelo profissional da área eram destinadas para se pensar ações de desenvolvimento em uma perspectiva ampliada, envolvendo os alunos, professores, familiares e a comunidade, diferindo da perspectiva individualizante reproduzida historicamente pela área.

De acordo com Beatón (2009), o destaque do estudo foi a participação ativa do psicólogo escolar na proposição de melhorias da educação de alunos com necessidades educativas especiais. O enfoque na inclusão e na integralidade em diferentes níveis de ensino do sistema educacional do país foi considerado como avanço nas contribuições da área. Dentre outras práticas investigadas, o psicólogo escolar manteve ênfases de trabalho na ordem do aconselhamento infantil, no desenvolvimento de programas de orientação e educação para família e toda a população, revisão e crítica no uso da avaliação psicológica e intervenções nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Em um cenário ainda em desenvolvimento para a intervenção psicológica no contexto educativo, Jordan et al. (2009) apontaram a evolução da psicologia escolar e os destaques na formação do psicólogo no Canadá. Os autores sinalizaram que a área é reconhecida como uma especialização da Psicologia e consta no currículo de base da graduação. Em relação às práticas do psicólogo escolar, o estudo mencionou que as ênfases estão nos processos de avaliação, de intervenção, de prevenção, de programas avaliativos, pesquisa e consultoria na promoção da aprendizagem, cognição, emoções e desenvolvimento social de crianças.

Outro país visto como novidade para o desenvolvimento de pesquisas em psicologia escolar é o país da República Tcheca. Kavenska et al. (2013) desenvolveram estudo a respeito do mapeamento das condições de trabalho e dos modelos de atuação dos psicólogos escolares vigentes no referido cenário europeu. Os resultados obtidos apontaram que esses profissionais e as organizações educacionais do país prestavam serviços de orientação escolar, avaliação e recomendações para as crianças com dificuldades escolares e apoio à educação especial no que diz respeito às melhores condições de ensino e integração dos alunos. Os trabalhos preventivos e de orientação, bem como de diagnóstico e intervenção foram as principais ações práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares nesta realidade.

No estudo referido, Kavenska et al. (2013) alertaram que o termo psicologia escolar ainda não tinha sido amplamente reconhecido como um campo científico da psicologia e nem estava diretamente associado às práticas dos psicólogos em contexto escolar. Por outro lado, revelaram que os gestores e docentes reconheciam a atuação dos psicólogos escolares,

contribuindo para a manutenção dos níveis de satisfação destes profissionais na construção das suas ações práticas. Em relação aos trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos escolares, os autores discutiram a aproximação da sua atuação com os dispositivos legais que regulamentavam a área e, principalmente, o enfoque das atividades individuais com os alunos, a avaliação diagnóstica, o atendimento psicológico aos professores e o trabalho com as classes escolares.

Em contraponto à maioria dos resultados apontados acerca das práticas de psicólogos no contexto escolar de países europeus, Mendes et al. (2014) identificaram que em Portugal esses profissionais não conduziam, primordialmente, atividades vinculadas à aplicação de testes psicométricos e avaliação diagnóstica. De acordo com os autores, a atuação do psicólogo escolar oferecida nos ensinos do pré-escolar, fundamental e de ensino secundário português é constituída por um conjunto alargado de atividades e ênfases. Por outro lado, naquela investigação, foram identificadas intervenções profissionais semelhantes aos demais países quando direcionadas para o desenvolvimento integral e a construção da identidade dos estudantes, o apoio ao processo de aprendizagem e integração do estudante, a avaliação e o acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, a ajuda e identificação de interesses e capacidades dos alunos, o desenvolvimento das atividades de orientação profissional, a formação e a prestação de serviços e atividades de pesquisa.

Mendes et al. (2014) ressaltaram que os psicólogos portugueses também dedicavam-se à prática de avaliação e aconselhamento, mas com investimento maior em orientação profissional, inclusive em observância ao disposto nos documentos legais do país. Outro destaque da intervenção, mesmo em plano secundário, diz respeito às práticas envolvendo a educação especial. Para os autores, o fato justificava-se pelo enfoque da atuação não ser exclusivamente de caráter psicométrico, porém vinculado à prestação de serviço de forma mais abrangente. E, por fim, projetos de prevenção e promoção do bem-estar, atendimentos às famílias, professores e funcionários da escola constituíram outras frentes de atuação do psicólogo escolar.

Em perspectiva semelhante de ampliação das práticas em psicologia escolar, o estudo elaborado por Lansdown, Jimerson e Shahroozi (2013), a partir da análise da Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, destacaram outras frentes de atuação do psicólogo escolar na contemporaneidade tais como a participação desses profissionais como interlocutores frente às políticas públicas educacionais em defesa da oferta de ensino de qualidade, privilegiando o bem-estar e a promoção das mais diversas trajetórias de aprendizagem dos alunos, bem como no auxílio do desenvolvimento dos profissionais que atuam nos diferentes níveis de ensino. Além disso, a criação de projetos de pesquisa com grupos de trabalho, avaliação da eficácia dos programas educacionais, estudos de casos, uso da observação direta, avaliação das opiniões dos usuários quanto aos serviços ofertados pela psicologia escolar foram relatados como exemplos de possibilidades de intervenção. Para os autores, caberia ao psicólogo

escolar entender seu papel na condução dos possíveis processos de mudanças nos contextos escolares, estando ciente de que são corresponsáveis pela promoção de desenvolvimento dos agentes educativos e na releitura de suas ações práticas.

De modo geral, as produções acadêmicas internacionais apresentadas nesta seção demonstraram a coexistência de práticas voltadas para atendimento individualizado das demandas escolares, para avaliação psicológica, em caso de situações de dificuldades de aprendizagem ou encaminhamentos para os serviços de educação especial, e aconselhamento psicológico. Além dessas práticas, os estudos também evidenciaram ações potencializadoras de uma intervenção mais ampliada, a exemplo dos relatos contidos nos estudos de Beatón (2009), Lansdown et al. (2013), Mendes et al. (2014).

As sínteses dos estudos apresentados e as aproximações temáticas estabelecidas ao longo desta seção evidenciaram duas frentes de atuação comuns a quase todas as realidades de trabalho do psicólogo escolar: (a) foco no estudante diante de “situações-problemas” na escola, tais como dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais e (b) suporte psicológico aos professores e às famílias dos estudantes. A depender da forma como essas ênfases são trabalhadas pelo profissional, podem estar associadas a uma lógica remediativa de sua intervenção no contexto educativo.

Os destaques realizados acerca do foco dessas atuações profissionais não têm como objetivo desqualificar sua importância para a psicologia escolar, mas reforçar o argumento de que é necessário pensar em uma intervenção pautada em uma perspectiva preventiva e de promoção de desenvolvimento humano. Entende-se que o psicólogo escolar, ao integrar um grupo de atores educativos, não deve se colocar como um profissional para ser acionado somente em situações em que “não há muito que se fazer”. Nessa circunstância, a esse psicólogo caberá, somente, a responsabilidade de trabalhar com a perspectiva do ajuste psicológico, adaptação e normatização de comportamentos de estudantes, professores ou familiares.

No levantamento realizado, pode-se depreender que, mesmo com as mudanças assinaladas nos sistemas educativos de alguns países e a complexidade das relações que se constroem nesses espaços, a atuação do psicólogo escolar ainda está pautada em uma concepção de naturalização e individualização dos processos de desenvolvimento dos estudantes. O papel desse profissional como um agente de mediação da formação de estudantes, professores e da própria instituição ainda é uma alternativa a ser considerada em alguns contextos internacionais da área.

Ainda que a presente pesquisa de doutorado não se coadune com as perspectivas de atuação da psicologia escolar descritas na maioria dos estudos apresentados, vale ressaltar que o exposto nessas referências é fruto de um longo processo histórico e de estudos comprometidos com a divulgação e consolidação da área nas mais diversas realidades educacionais. As ênfases

de atuação dos psicólogos escolares apresentadas nesses estudos podem servir como indicadores para evidenciar o contexto favorável às primeiras incursões da psicologia escolar crítica e o porquê do contraponto a essas práticas em muitos estudos da área no Brasil.

Diante do exposto, esta pesquisa de doutorado mantém-se afiliada à defesa da psicologia escolar crítica, fundamentada pela perspectiva histórico-cultural, por uma atuação profissional que compreenda a complexidade dos sujeitos diante dos processos educativos e a importância de espaços de diálogo e de relacionamento entre os atores educativos ao longo da formação. A seguir serão apresentadas as produções acadêmicas nacionais que, em sua maioria, tem-se utilizado dessa perspectiva para discutir a intervenção do psicólogo escolar na educação superior.

Psicologia Escolar e Educação Superior no Brasil e em Portugal

Ao longo da década de 1980, a psicologia escolar passou a ser questionada quanto às suas escolhas teóricas e formas de atuação no Brasil. A principal crítica envolvendo a área era de que a perspectiva reducionista do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem estava contribuindo para a perpetuação do modelo de atuação do psicólogo escolar sustentado por ações paliativas e de responsabilização do estudante diante do fenômeno do fracasso escolar (Guzzo, 2008).

As discussões acerca da origem do conhecimento psicológico, das principais ações da psicologia escolar e das demandas escolares associadas com as formas de organização socioeconômica representaram o início de um movimento de críticas e reflexões acerca dos construtos teórico-metodológicos da área (Bock, 1999; Bock, Ferreira, Gonçalves & Furtado, 2007; Guzzo, 2005, 2008; Guzzo & Mezzalana, 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2010; Martín-Baró, 1996; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). Esse movimento sinalizou o interesse dos psicólogos escolares em imprimir o caráter político e o compromisso social diante de suas diferentes formas de intervenção.

A defesa por uma psicologia escolar atenta aos diversos construtos históricos e culturais que se inter-relacionam e constituem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, subsidiou as propostas de intervenção e as ações voltadas ao desenvolvimento humano dos atores educativos. Essa concepção impulsionou o psicólogo escolar a apresentar uma postura crítica e comprometida com as demandas sociais e institucionais (Barbosa, 2012; Guzzo, 2001; Marinho-Araujo, 2010; 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Moreira & Guzzo, 2014; Petroni & Souza, 2014).

Entre os anos de 1990 e 2000, sob a influência da psicologia escolar crítica (Martín-Baró, 1996; Parker, 2014) e do compromisso com as questões sociais e institucionais no contexto educativo (Guzzo, 2003; Marinho-Araujo, 2016; Petroni & Souza, 2014), os papéis, as responsabilidades e as competências profissionais dos psicólogos escolares foram ampliadas e

concebidas para mediar intencionalmente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos atores educativos (Marinho-Araujo, 2009, 2010). Coadunadas a essa perspectiva, tem-se um volume representativo de produções acadêmicas nacionais demarcando as novas concepções e os modos de atuação do psicólogo escolar nos diferentes níveis e contextos educacionais (Antunes, 2007; Barbosa, 2012; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011; Cruces, 2005; Guzzo, 2003; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; 2010; Martínez, 2009; Mira, Tardin & Pedroza, 2007; Neves & Machado, 2007; Novaes, 2003; Soares & Marinho-Araujo, 2014).

No tocante à atuação do psicólogo escolar em contextos educacionais emergentes, nos anos 2000, registrou-se o crescimento das produções acadêmicas envolvendo as contribuições da psicologia escolar para o contexto da educação superior (Bariani, Buin, Barros & Escher, 2004; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, 2014a, 2014b, 2015; Caixeta & Sousa, 2013; Carvalho, Santos & Sampaio, 2016; Marinho-Araujo, 2009, 2014, 2016; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Sampaio, 2009, 2010; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012). Nesses estudos são discutidas temáticas que abordam desde a atuação do psicólogo escolar para acompanhar os estudantes com dificuldades na trajetória acadêmica, o apoio às ações afirmativas no contexto universitário, o planejamento e desenvolvimento de ações de formação de professores até a proposição da intervenção institucional desse profissional no cenário das Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com o relatório produzido pela UNESCO (2009), o sistema educacional ainda precisa proporcionar uma maior aproximação entre a oferta do nível superior de ensino e a sociedade. No contexto brasileiro, dentre as principais finalidades da educação superior, destaca-se a promoção da formação acadêmica comprometida com as produções científicas e tecnológicas necessárias para transformar e expandir a realidade socioeconômica do país (Dias Sobrinho, 2013; Lima, 2013; Marinho-Araujo, 2014a). Nessa direção, as concepções referentes à igualdade de acesso, a promoção do saber mediante a pesquisa e a difusão de seus resultados; a cooperação com o mundo do trabalho, a análise e previsão das necessidades da sociedade; e a diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades, bem como o protagonismo dos professores e alunos nesses espaços formativos foram elementos de base que compuseram as políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior (Lima, 2013, Ristoff, 2013).

Diante desse cenário de mudança no sistema educacional, reconhece-se a educação superior como um espaço privilegiado de ensino que pode ser concebido, mantido e reestruturado conforme as transformações históricas e culturais vivenciadas pela sociedade, configurando-se como um contexto potente para a intervenção da psicologia escolar. De acordo com Marinho-Araujo (2009), no nível superior de ensino são evidenciados e constituídos os processos de formação de sujeitos autônomos, críticos, protagonistas e comprometidos ética e

socialmente com sua realidade. Nesse sentido, a atuação do psicólogo escolar pode promover ações coletivas em favor do desenvolvimento psicológico complexo daqueles que integram o espaço educativo, favorecendo mudanças no cotidiano institucional (democratização do acesso, permanência e inclusão) e na formação qualificada (Marinho-Araujo, 2016).

Sob essa perspectiva, entende-se que a análise das pesquisas nacionais e diálogos com a produção internacional, mais especificamente as de Portugal, acerca da atuação do psicólogo escolar na educação superior poderá fornecer importantes referenciais para a compreensão teórico-metodológica dos estudos realizados até os dias atuais e, ainda, ampliar as agendas futuras de pesquisas que precisam ser conduzidas na área. Além disso, é importante destacar os resultados das pesquisas publicadas no meio científico e acadêmico, a fim de que o conhecimento oportunizado possa contribuir com as discussões envolvendo a psicologia escolar no nível superior de ensino nos Institutos Federais.

Nesse sentido, esta seção foi construída com o objetivo de investigar a produção científica sobre a psicologia escolar na educação superior nos últimos quinze anos (2000-2015). A seguir, por meio da revisão de literatura, serão apresentados os capítulos que integram a coletânea dos livros produzidos pelo Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e, posteriormente, as análises dos artigos publicados nos principais periódicos na área da psicologia escolar no Brasil. Adicionalmente serão descritas, a partir da experiência no doutorado sanduíche, aspectos da intervenção de psicólogos escolares no nível superior de ensino em Portugal.

Psicologia Escolar na Educação Superior: Destaques das Produções do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. No Brasil, o debate acerca da atuação do psicólogo escolar no nível superior de ensino tem ganhado notoriedade nas produções acadêmicas nacionais a partir de diferentes estudos interessados em evidenciar as contribuições da psicologia escolar diante do contexto forjado pelas políticas de democratização da educação superior, pelas ações afirmativas e pela formação profissional na área (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014a; Carvalho, Santos & Sampaio, 2016; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b; Marinho-Araujo, 2009, 2014a, 2014b; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Sampaio, 2009). Estes trabalhos integram uma das iniciativas de pesquisas, políticas e formação na área do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP.

Instituído no ano de 1994, este GT está há mais de vinte anos conduzindo ações de mudanças e de divulgação das contribuições da psicologia escolar para os espaços de atuação, pesquisa e formação no Brasil. Dentre as atividades envolvendo o aprofundamento e a reflexão da área, o grupo tem como uma das pautas para a agenda de trabalho a publicação conjunta das

produções dos seus membros, no formato de livro, a fim de tornar público os resultados de investigações e de discussões teóricas na área.

Reconhecendo a historicidade, a representatividade e a importância deste GT para subsidiar os estudos da psicologia escolar nos mais diferentes contextos educativos e, por conseguinte, fundamentar o trabalho de psicólogos escolares é que se recorreu às referências dos membros desse grupo para mapear e analisar as produções teóricas envolvendo a atuação do psicólogo escolar na educação superior. Os livros que preencheram o objetivo em questão foram:

1. Marinho-Araujo, C. M. (Ed.) (2009). *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
2. Guzzo, R. S. L. (Ed.) (2014). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Alínea.
3. Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. de (Eds.) (2016). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea.

A seguir, a Tabela 1 apresenta as informações referentes aos capítulos publicados nas coletâneas do GT acerca da temática principal desta tese. Foram descritos os títulos dos capítulos, a autoria e o objetivo das respectivas produções.

Tabela 1

Descrição dos capítulos referentes à psicologia escolar na educação superior publicados nos livros do GT Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP

	Capítulos	Referências	Objetivo
01	Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa	Marinho-Araujo (2009)	Apresentar reflexões acerca das novas perspectivas de trabalho para a psicologia escolar na educação superior e uma proposta de atuação fundamentada em três grandes dimensões.
02	Explorando Possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior	Sampaio (2009)	Propor uma reflexão acerca das possibilidades do psicólogo escolar diante do acolhimento e do acompanhamento dos estudantes recém-chegados à Universidade.

Tabela 1 (continuação)

	Capítulos	Referências	Objetivo
03	Psicologia na Educação Superior: Desafios e potencialidades	Marinho-Araujo (2014)	Discutir uma proposta ampliada para a atuação da psicologia escolar na educação superior diante do compromisso com a formação de qualidade, sendo esta fundamentada por políticas públicas educacionais de ampliação do acesso e da permanência dos estudantes e em favor do sucesso acadêmico.
04	Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: Uma proposta de atuação	Bisinoto & Marinho-Araujo (2014)	Apresentar e discutir uma proposta de atuação para os psicólogos escolares na educação superior.
05	Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições para a educação superior	Feitosa & Marinho-Araujo (2016)	Apresentar as possibilidades da atuação do psicólogo escolar na

educação superior no contexto da educação profissional e tecnológica.

Tabela 1 (continuação)

	Capítulos	Referências	Objetivo
06	O Psicólogo Escolar na Educação Superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil	Matos, Santos & Dazzani (2016)	Apresentar a psicologia escolar na Assistência Estudantil.
07	Permanência de Estudantes em Cursos de Licenciatura do IFBA: Da teoria da afiliação à psicologia positiva	Carvalho, Santos & Sampaio (2016)	Apresentar e discutir as estratégias utilizadas pelos estudantes para permanecer no curso à luz da teoria da afiliação e da psicologia positiva.

O livro intitulado “Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa e formação e prática”, organizado por Marinho-Araujo (2009), é constituído por estudos, reflexões, investigações e propostas na área acerca dos desafios instalados pelas novas Diretrizes Curriculares na formação inicial em psicologia escolar; concepções e fundamentações teóricas que sustentam as práticas e intervenções de psicólogos escolares no Brasil; bem como possibilidades de ampliação de pesquisas sobre a atuação em psicologia escolar. Nesta obra, três eixos temáticos foram mencionados para orientar o leitor diante dos temas que assinalam os avanços e os compromissos do psicólogo escolar. São eles: (a) cenários da formação em psicologia escolar; (b) panorama atual das concepções e práticas em psicologia escolar e (c) pesquisa e intervenção em psicologia escolar: ampliação de contextos, perspectivas e compromissos.

No referido livro, o eixo “Pesquisa e Intervenção em Psicologia Escolar: Ampliação de contextos, perspectivas e compromissos” reuniu a primeira publicação da área acerca da atuação do psicólogo escolar na educação superior. Marinho-Araujo (2009), autora do capítulo “Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa” discutiu, a partir do contexto da educação brasileira, as novas possibilidades e potencialidades da atuação do psicólogo escolar.

Para sustentar a defesa de que este profissional pode atuar na educação superior, para além da assistência individual aos estudantes ou aos docentes, Marinho-Araujo (2009) assinalou que é necessário vislumbrar uma intervenção ampliada, institucional e coletiva. Essa atuação visa compreender os compromissos das IES, planejar intencionalmente atividades que superem as dificuldades e envolver os atores educativos diante do propósito de desenvolver a instituição e as trajetórias de formação profissional dos sujeitos. Essa proposta teórica, fundamentada pela psicologia histórico-cultural, institui um importante debate acerca do desenvolvimento humano adulto e da dimensão institucional para justificar a potência da psicologia escolar na educação superior.

No tocante aos estudos envolvendo o desenvolvimento humano adulto, Marinho-Araujo (2009) utilizou-se das produções dos teóricos russos Vygotsky, Luria e Leontiev para referendar a crítica acerca da atuação do psicólogo escolar, de caráter individualizante, no contexto educativo. Para a abordagem histórico-cultural, a compreensão do sujeito está circunscrita no reconhecimento dos complexos processos de significados e sentidos que, a partir das relações sociais, vão transformando este indivíduo e o seu contexto. A partir daí, considerando a interdependência com os aspectos orgânicos e biológicos do sujeito, o ser humano passa a apresentar saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico.

Neste capítulo, Marinho-Araujo (2009) resgatou o que psicólogos russos discutem acerca do conceito de atividade ao longo do processo evolutivo do sujeito. Na abordagem histórico-cultural, os processos de humanização ocorrem mediante a atividade, pela qual a

criação e o uso de instrumentos resultam em novas ações e relações humanas e que, por sua vez, geram um conjunto de signos para estabelecer processos de comunicação, materialização de pensamentos e transmissão de cultura entre os indivíduos. Essa relação entre instrumentos e signos é constantemente mediada pela atividade. Nessa perspectiva teórica, é por meio da atividade mediada que as funções psicológicas superiores dos sujeitos vão se tornando complexas e qualitativamente desenvolvidas.

Partindo da compreensão desses pressupostos, Marinho-Araujo (2009) apontou que no contexto da educação superior “ocorrem avançados processos de aprendizagens (e de ensino), que adquirem importância basilar na mediação das funções psicológicas complexas em sujeitos adultos, frequentes participantes desse espaço” (p. 183). Nesse sentido, cabe ao psicólogo escolar mediar processos de conscientização dos atores educativos responsáveis pela gestão institucional, pelo ensino e aprendizagem e interessados pelo desenvolvimento profissional competente diante desse nível de ensino.

Em seu capítulo, Marinho-Araujo (2009) problematizou que na educação superior ainda impera a “recorrência de formas de trabalho individualizadas, adaptacionistas, normatizantes, que partem do pressuposto que “há algo errado” com o aluno que não vai bem nessa modalidade de ensino” (p.180). Em contraposição a essa perspectiva, a autora defende que a psicologia escolar na educação superior deverá estar coadunada com o projeto de sociedade que privilegia o conhecimento e o protagonismo dos atores educativos, alcançados por meio do desenvolvimento, das construções reflexivas e críticas do saber e do compromisso político frente às questões acadêmicas e sociais.

Nessa produção, a autora reconheceu a educação superior como um espaço integrador entre as demandas sociais e as políticas educativas que permitem às instituições trabalharem em defesa da produção de conhecimentos e dos processos de formação dos sujeitos autônomos, críticos, protagonistas e implicados ética e socialmente com o contexto no qual estão inseridos. Partindo dessa compreensão, o psicólogo escolar encontraria um contexto diferenciado para sua atuação ao contribuir com “a formação dos sujeitos para a vida em sociedade, por meio de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social” (Marinho-Araujo, 2009, p. 176).

Diante dessa construção teórica e de possíveis articulações entre psicologia histórico-cultural, psicologia escolar e educação superior, Marinho-Araujo (2009) elaborou uma proposta de intervenção institucional, como alternativa para a atuação ampliada da psicologia escolar no nível superior de ensino, estruturada em três grandes dimensões: (a) “Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais nas IES”; (b) “Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos”; e (c) “Perfil do estudante” (p.187).

Na dimensão da gestão de políticas, programas e processos educacionais, o psicólogo escolar poderá assessorar ações voltadas para a gestão institucional. Este profissional se ocupará em conduzir ações que envolvam: a participação na elaboração e revisão do projeto de desenvolvimento institucional (PDI), além de sua apropriação por parte dos membros institucionais; o acompanhamento dos procedimentos de autoavaliação institucional; o envolvimento com a implementação de projetos educacionais que impactam a subjetividade e a dinâmica institucional; o monitoramento de indicadores de compromissos educacionais; a ambientação funcional; os programas de formação continuada de docentes, coordenadores de curso e equipe técnica (Marinho-Araujo, 2009, p. 187-188).

Na segunda dimensão, referente às propostas pedagógicas e ao funcionamento de cursos, a atuação institucional do psicólogo escolar estará voltada para contribuir com a análise de documentos ou políticas institucionais vinculados ao ensino e/ou processos de aprendizagem. Para tanto, esse profissional poderá colaborar com a equipe acadêmica no acompanhamento da incorporação do prescrito pelas diretrizes curriculares nacionais (DCN's) nos cursos; orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos superiores; acompanhar o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à vinculação às DCN's; analisar os projetos pedagógicos de cursos como estratégia para apoiar o processo de desenvolvimento de competências para o corpo docente e discente; investigar as concepções que os profissionais têm de educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e processos avaliativos, proporcionando a conscientização e intencionalidade às práticas educativas institucionais (Marinho-Araujo, 2009, p.188-189).

E, em relação ao perfil do estudante, o psicólogo escolar poderá se dedicar a promover discussões a respeito do desenvolvimento adulto e conduzir pesquisas que tracem o perfil discente. Essas atividades podem ser planejadas partindo do mapeamento dos aspectos sociodemográficos, familiares, socioeconômicos e das relações dos estudantes com o processo de formação e construção da cidadania. Além disso, esse profissional pode propor, juntamente com os coordenadores de curso e o corpo docente, estratégias para mapear o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes (Marinho-Araujo, 2009).

Na mesma obra organizada por Marinho-Araujo (2009), foi identificado outro capítulo voltado para discutir novos espaços para a atuação profissional na educação superior. A produção de Sampaio (2009) apresenta a experiência da Universidade Federal da Bahia acerca da implementação das políticas de ações afirmativas e o papel do psicólogo escolar diante dessa realidade de trabalho. De acordo com a autora, o plano de desenvolvimento institucional da UFBA assinalou, dentre os princípios norteadores da missão da referida IES, a preocupação em manter “a igualdade de condições de acesso e permanência” e o “compromisso com a democracia e a justiça social” (p. 205). A partir deles é que a Universidade consolidou a política de ações afirmativas e de apoio social à comunidade estudantil.

Em seu capítulo, Sampaio (2009) refletiu acerca dos avanços da UFBA no propósito de desenvolver ações institucionais voltadas para o suporte dos estudantes oriundos de classes econômicas menos favorecidas, com vistas a garantir a permanência e a conclusão do curso desses discentes. Diante dessa circunstância, a autora alertou que “ações voltadas especialmente para a permanência dos estudantes de origem popular não se restringem ao âmbito de ações de natureza socioeconômica, mas também de ações de natureza pedagógica e acadêmica que reconheçam e valorizem os percursos desses estudantes” (p. 206). Partindo dessa compreensão, nesse contexto educativo seria possível instituir um ambiente de integração aos saberes que esses discentes já apresentam em detrimento de suas experiências escolares e existenciais.

Para que esse ambiente fosse efetivamente de acolhimento, Sampaio (2009) pontuou que seria preciso construir espaços de “escuta, apoio e orientação” (p. 206). Diante desse desafio institucional, a autora defendeu essa como uma intervenção e um espaço de pesquisa para os psicólogos em exercício nas Universidades brasileiras.

Para além das preocupações já apresentadas acerca da implementação das ações afirmativas, Sampaio (2009) utilizou-se do argumento de que o ingresso do estudante no primeiro ano do nível superior de ensino pode ser o de maior dificuldade para esse discente, pois estão mais vulneráveis ao fenômeno do fracasso ou abandono escolar (independente da origem ou condição social do estudante). Quando se considera a realidade dos estudantes que ingressaram por meio das ações afirmativas (reserva de vagas), para além da preocupação com os resultados acadêmicos, é preciso conhecer as expectativas acadêmicas trazidas por esses discentes ao entrarem em contato com esse universo de formação que, por vezes, parecia tão distante do seu alcance.

A discussão conduzida por Sampaio (2009) envolveu a entrevista de duas estudantes que ingressaram por reserva de vagas na UFBA. Nas narrativas foram exploradas questões do “universo relacional, subjetivo e interacional de jovens estudantes” (p. 207), a fim de levantar indicadores futuros para o “desenho de políticas que privilegiam não apenas o ingresso, mas a convivência e a permanência com sucesso desses segmentos” (p. 207).

Nas falas dos estudantes, Sampaio (2009) registrou as experiências anteriores à vida universitária, as dificuldades socioeconômicas que assolavam o futuro da graduação, diferenças de trajetória de vida com os demais alunos regulares do seu curso, os problemas de ser um “cotista” em uma estrutura de ensino “sucateada” e, ainda, a condição de dividir a trajetória acadêmica com a condição de ser trabalhador. Diante desses relatos, a autora tomou como referência as contribuições de Coulon (2005) para esclarecer o papel da afiliação para os recém-chegados na universidade, cujo argumento central está nas “formas associativas que implicam proximidade, troca de experiências, diálogo no acesso e, mais recentemente, na permanência” (p. 217).

Sampaio (2009) tece críticas quando a preocupação do acompanhamento do estudante está voltada, somente, para as questões do desempenho acadêmico. Com base no modelo ecológico de convivência universitária (Coulon, 2005), a autora defende que no nível superior de ensino, o psicólogo pode acompanhar as experiências e as dificuldades dos estudantes, inclusive daqueles que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de promover situações enriquecedoras de convivência ao longo da trajetória acadêmica.

Passados alguns anos de intensa produção acadêmica da psicologia escolar, a temática da intervenção profissional na educação superior compareceu novamente na coletânea do GT de Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP. No livro “Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública”, organizado por Guzzo (2014), a tônica dos estudos está na discussão dos bastidores da escola em uma perspectiva crítica e de que forma as situações que nela são construídas podem, direta ou indiretamente, envolver a psicologia e impactar a formação de novos profissionais. Esta obra está subdividida em três eixos temáticos: (a) “O psicólogo na escola”; (b) “Possibilidades teóricas e de formação para novos profissionais do campo” e (c) “Desafios, enfrentamentos e indicadores para a psicologia escolar”. Os trabalhos que interessam a esta seção integram a terceira parte dessa obra.

Em mais um de seus capítulos acerca dos desafios e potencialidades do psicólogo escolar na educação superior, Marinho-Araujo (2014) continua a contextualizar as mudanças geradas com a política de expansão e de democratização do acesso ao nível superior de ensino no Brasil. A partir da imersão histórica e política em torno do papel do nível superior de ensino para uma formação qualificada e comprometida socialmente, foi possível evidenciar o crescimento das oportunidades dessa oferta para muitos e o quanto as políticas educativas estão favoráveis para continuar promovendo a educação superior como porta de acesso ao desenvolvimento de uma nação.

Analisar a conjuntura sociopolítica da educação superior pode ser útil para demarcar de que maneira ela se reflete nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Partindo dessa compreensão, Marinho-Araujo (2014) defende que esta análise também pode integrar “as ações desencadeadas pelo psicólogo escolar na mediação de um planejamento intencional para a construção de competentes trajetórias de formação profissional na educação superior” (p. 226).

Marinho-Araujo (2014) assinalou que a presença do psicólogo escolar nas IES tem sido uma realidade cada vez mais constante, no entanto, com poucos registros que ações práticas que se distanciem do atendimento individualizado dos estudantes diante de problemas de adaptação ao contexto acadêmico ou com queixas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes. O que ainda prevalece na educação superior são atuações profissionais voltadas para atividades “terapêuticas” ou “adaptativas” dos estudantes. Contrapondo-se a essa perspectiva, a autora defende que na educação superior o psicólogo escolar deve considerar as

contradições alimentadas nesses espaços educativos para imprimir uma “atuação pautada na ética e na criticidade, com fundamentações teórico-conceituais que instrumentalizem a transformação social, a conscientização e o empoderamento dos diversos atores desse contexto no protagonismo coletivo das mudanças institucionais” (p. 227).

O panorama mais recente da educação superior brasileira evidenciou importantes mudanças no perfil do estudante. Fruto dos resultados das políticas de expansão e democratização do acesso, as IES têm recebido discentes com o ingresso mais tardio tanto no ensino presencial quanto à distância, que escolheram frequentar cursos noturnos e assumem a condição de estudante-trabalhador. Essa condição do “aluno novo” deve ser considerada pela psicologia escolar como um importante indicador de que não é mais sustentável uma intervenção pautada única e exclusivamente no estudante, tendo ele como a “variável de ajuste” ao longo da formação de nível superior.

Resgatando a defesa pelo seu modelo para uma intervenção do psicólogo escolar com base nas três grandes dimensões: (a) “Gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES”; (b) “Propostas pedagógicas e funcionamento de cursos” e (c) “Perfil do estudante” (Marinho-Araujo, 2009, p.188), a autora atribui a esse profissional a responsabilidade de, por meio da mediação dos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos, “se ocupar da formação humana e da construção de cidadania, considerando, para tal, questões subjetivas e contextuais, com desdobramentos coletivos e institucionais” (p. 232). Nessa produção, Marinho-Araujo (2014) complementou sua proposta de intervenção descrevendo um conjunto de ações práticas, e pontuou que nesses espaços o foco da atuação deve mudar “do estudante para a instituição e seus processos, programas, sistemas; para as políticas de gestão e de avaliação” (p. 236).

Tendo como base a perspectiva teórica da intervenção institucional do psicólogo escolar na educação superior, elaborada por Marinho-Araujo (2009, 2014), a produção de Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) propõe uma atuação profissional nos serviços de psicologia em contextos universitários. Ao longo do debate, as autoras buscaram evidenciar as possibilidades de intervenção da psicologia escolar tanto em relação “ao apoio à promoção das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes quanto à assessoria psicológica aos processos de ensino-aprendizagem e de gestão institucional” (p. 278).

No levantamento inicial realizado por Bisinoto e Marinho-Araujo (2014), foi registrada que a presença de serviços de apoio psicológico na educação superior teve sua origem nos Estados Unidos, em alguns países da Europa e, em caráter de expansão, no Brasil. Nessas realidades, as práticas de aconselhamento ou atendimento individualizado aos estudantes apareceram como maior oferta. Por outro lado, nessa pesquisa, foram identificadas algumas práticas distintas da abordagem hegemônica em psicologia escolar, tais como “planejamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas e análise de aspectos institucionais e docentes”;

“apoio a programas inovadores de ensino”; “aumento da efetividade educacional, agindo, especialmente, junto aos professores”; “realização de pesquisas”; “assessoria ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 279).

Diante do contexto emergente que é a educação superior no Brasil e do conjunto alargado de práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares nesses espaços, Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) propuseram a organização dos serviços de psicologia escolar na educação superior em seis eixos, a seguir: (a) “fundamentos teóricos e conceituais”; (b) “objetivos”; (c) “público-alvo”; (d) “recursos humanos”; (e) “funcionamento e organização” e (f) “atividades a serem desenvolvidas” (p. 281). As autoras ressaltam que essa proposta não tem interesse de validar um modelo universal de atuação profissional para todas as IES, mas de conceder uma estrutura norteadora do serviço que pode ser implantado no contexto universitário, a depender das especificidades e prioridades de cada instituição.

No tocante aos fundamentos teóricos e conceituais, as autoras defendem a perspectiva histórico-cultural como principal referência para a intervenção na educação superior, pois a partir da concepção de desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, o psicólogo escolar terá condições de construir, intencionalmente, “espaços de diálogo, negociação e trocas intersubjetivas que são propulsoras de desenvolvimento” (p. 283). Em relação aos objetivos, estes serviços podem ser estruturados para promover o sucesso acadêmico; desenvolver pessoal e socialmente os discentes, os professores e os funcionários; adaptar e integrar novos estudantes; promover orientação profissional; assessorar a gestão institucional; apoiar a equipe pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

O público-alvo dos serviços de psicologia na educação superior envolve tanto os estudantes quanto os docentes e a equipe técnica, distanciando-se assim de uma intervenção restrita aos discentes. Quanto aos recursos humanos, é recomendável que sejam psicólogos com formação continuada na área de interface entre Psicologia e Educação, além de possuírem competências técnicas (conhecimento das teorias de desenvolvimento humano, por exemplo) e competências transversais (tais como lidar com situações de conflito, postura crítica, entre outras). Em relação à jornada de trabalho e o quantitativo, vai depender da estrutura acadêmica, podendo o profissional atuar integralmente, 40 horas ou jornadas entre 10 e 30 horas.

Em relação ao funcionamento e organização, Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) ressaltaram a importância dos serviços adotarem uma cultura de reuniões periódicas com a equipe, ancoradas por diretrizes que prevejam tempo para estudos de casos, formação para os profissionais e assessorias em serviços oferecidos por profissionais ou pesquisadores da área. Quanto às atividades, as autoras sugeriram três dimensões interdependentes para auxiliar os psicólogos escolares na promoção dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e sucesso acadêmico: (a) “Gestão institucional”, que tem como objetivo assessorar e dar o suporte aos processos de gestão institucional; (b) “Gestão Acadêmica”, para prever o assessoramento às

propostas e aos processos pedagógicos, dos cursos e práticas de ensino e (c) “Desenvolvimento do estudante”, direcionada para acompanhar e apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes (p. 287).

Partindo da compreensão que a proposta de estruturação dos serviços de psicologia na educação superior pode servir de orientação para o trabalho desse profissional, as autoras reconhecem que se trata de um avanço da área diante das brechas e dilemas que o nível superior de ensino pode imprimir para a atuação profissional. Essa produção pode ser vista como uma reflexão e provocação acerca das necessidades em se revisitar possíveis práticas já institucionalizadas e promover reconstruções das trajetórias do psicólogo escolar.

Ainda trazendo produções que versam sobre as contribuições da psicologia escolar na educação superior, o lançamento mais recente da coletânea do GT da Psicologia Escolar/Educacional, intitulado “Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais” (Dazzani & Souza, 2016), dispõem de estudos, pesquisas e intervenções acerca do trabalho do psicólogo escolar, em uma perspectiva crítica, pensadas para os diversos níveis e modalidades de ensino da educação no Brasil. Esta obra está subdividida em quatro partes: (a) “Formação e atuação em psicologia escolar crítica”; (b) “Psicologia escolar e formação profissional: ensino superior e profissionalizante”; (c) “Ampliando perspectivas e compromissos de atuação”; e (d) “O psicólogo escolar e novas demandas”.

No eixo “Psicologia escolar e formação profissional: ensino superior e profissionalizante” tem-se a produção de Feitosa e Marinho-Araujo (2016) abrindo a seção temática com o objetivo de elencar as mudanças na política da educação profissional e tecnológica, em especial com a reestruturação da educação superior, além de apresentar argumentos que evidenciem as possibilidades da atuação do psicólogo escolar nesse cenário. Este capítulo integrou a primeira publicação sobre a temática da intervenção em psicologia escolar no nível superior de ensino profissionalizante no GT da Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP.

Feitosa e Marinho-Araujo (2016) iniciam o capítulo assinalando que no Brasil o contexto da educação profissional e tecnológica esteve, historicamente, vinculado à oferta exclusiva dos cursos em nível profissionalizante. Entre os anos de 1970 e 2008, com as transformações das Escolas Técnicas e Centros Federais, que ofertavam cursos profissionais, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET’s), ocorreu uma ampliação gradativa da formação em diferentes níveis de ensino e a melhoria da qualificação acadêmica no país. Nessa direção, os IFET’s tornaram-se responsáveis pela oferta de cursos da Educação Básica à Pós-graduação, tendo o compromisso de oportunizar aos estudantes a garantia de uma formação integrada, o acesso à educação pública de qualidade e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico no país.

Nos Institutos Federais, o fortalecimento da oferta do nível superior de ensino tem representado um compromisso institucional com as políticas de democratização do acesso ao ensino brasileiro e, ainda, integrado o projeto político institucional de se romper com a concepção de educação meramente voltada para preparação de mão de obra especializada e em caráter instrucional. Nesse contexto educativo inovador, plural e promissor que é a educação superior nos IFET's, as trajetórias de formação dos estudantes, as mudanças institucionais, sociais, históricas e culturais da comunidade acadêmica têm-se tornado ênfases de interesse para a Psicologia Escolar.

As autoras apresentam a psicologia escolar crítica, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, como referencial teórico para esclarecer o papel ativo do psicólogo escolar diante das demandas sociais e institucionais presentes no contexto educativo. Nessa perspectiva, a proposta da intervenção institucional, elaborada por Marinho-Araujo (2009, 2014), ao defender o trabalho da psicologia escolar para as ações coletivas mediadoras da construção de diversas estratégias formativas e da promoção de inúmeras possibilidades de aprendizagens dos sujeitos, torna-se uma importante orientação teórico-metodológica para iniciar as primeiras reflexões sobre a atuação profissional no nível superior de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica.

Diante da novidade que é a educação superior nos Institutos Federais para a psicologia escolar, Feitosa e Marinho-Araujo (2016) ponderam que a articulação da intervenção institucional ainda é uma tentativa introdutória para mobilizar discussões teórico-metodológicas acerca das práticas de psicólogos escolares nesses espaços educativos. Ao final do capítulo, as autoras sugerem a continuidade de interlocuções teóricas, pesquisas e relatos de experiências profissionais que ressaltem as peculiaridades do nível superior de ensino de cariz profissionalizante e que se construa uma atuação crítica e reconhecida nos Institutos Federais.

Retomando as discussões sobre o papel do psicólogo escolar na educação superior no contexto da assistência estudantil, Matos, Barbosa, Santos e Dazzani (2016) apresentam as políticas de acesso ao nível de ensino superior, ingresso e permanência dos estudantes como importantes dimensões a serem consideradas e criticamente refletidas pela psicologia escolar. As autoras reconhecem que nas IES as mudanças trazidas pela expansão e democratização do acesso introduziram novas reflexões acerca da realidade estudantil, para além das metas quantitativas, preocupações com as condições de formação e promoção de bem-estar nos espaços acadêmicos.

Nessas condições, Matos et al. (2016) apontam que temáticas voltadas para “a estruturação de projetos curriculares, a formação do corpo docente, os processos de avaliação, a adequação das instalações físicas e as concepções sobre inclusão e permanência, com dignidade, dos estudantes durante a realização de respectivos cursos” (p. 116) são de interesse para atuação

do psicólogo escolar na educação superior. Essas dimensões podem ser identificadas no escopo das políticas de assistência estudantil das Universidades públicas brasileiras.

Matos et al. (2016) consideram a assistência estudantil como uma importante medida das universidades brasileiras em tentar traduzir o PNAES (MEC, 2010) para ações efetivamente de uma educação inclusiva e desenvolvimento integral dos estudantes. Considerando que a educação superior ainda é vista como um contexto emergente e que pensar a assistência estudantil também pode ser o reflexo dessa novidade para o psicólogo escolar, as autoras procuram suporte na literatura acadêmica para melhor esclarecer sobre a atuação profissional nesses espaços.

No levantamento inicial das produções do psicólogo escolar na educação superior, Matos et al. (2016) apontam as contribuições da intervenção institucional elaboradas por Marinho-Araujo (2009) e Bisinoto e Marinho-Araujo (2014). Na assistência estudantil, destacam experiências desse profissional que versam sobre o acompanhamento de estudantes recém-chegados na universidade, a importância da atuação em equipes multi e interdisciplinares, o suporte aos estudantes residentes em moradias universitárias, a tentativa de mudança de concepção de práticas “assistencialistas” e, ainda, a formação de professores, em especial no tocante às relações entre professores universitários e estudantes.

Diante dessas possibilidades, as autoras refletem que não é suficiente discutir as políticas de assistência estudantil no âmbito das condições materiais e/ou econômicas dos estudantes. Essa perspectiva, se assim for mantida, reduz a concepção da educação inclusiva e mantém o foco na condição do “jovem pobre”. Na perspectiva de Matos et al. (2016), cabe ao psicólogo escolar, nessa dimensão da atuação, “defender um olhar ampliado sobre a Assistência Estudantil, pois, ao fazer isso, estará, também, promovendo uma concepção de sujeito integral e afirmando o direito social, de todo estudante, de ser assistido” (p. 124).

Ainda na perspectiva da assistência estudantil, mais especificamente diante de ações voltadas para a política de permanência dos estudantes na educação superior, Carvalho, Santos e Sampaio (2016) discutem inicialmente o impacto da evasão, reconhecendo o fenômeno como multicausal, e a possibilidade do acompanhamento da trajetória acadêmica dos discentes nesse contexto. As autoras partem de experiências favorecedoras da permanência do estudante no curso, a fim de identificar quais foram as estratégias utilizadas por essas realidades acadêmicas. Com base na teoria da afiliação (Coulon, 1995) e na psicologia positiva, destacam as contribuições do psicólogo para garantir o bem-estar psicossocial dos estudantes.

No tocante ao processo de afiliação à vida universitária, as autoras destacam as contribuições de Coulon (1995) para explicar a transição do estudante para a educação superior. Nesse percurso, o estudante depara-se com o “estranhamento” (novo contexto educacional e até então desconhecido), depois esbarra com o “tempo da aprendizagem” (repleto de adaptações e ajustes) e, por fim, no “tempo da afiliação” (quando o estudante se reconhece universitário).

Nessa perspectiva, o acompanhamento da trajetória do estudante destina-se para garantir sua integração intelectual e institucional. Para que se efetive, à luz das contribuições da psicologia positiva, o psicólogo deve considerar a “experiência subjetiva; as características individuais – forças pessoais e virtudes – e as instituições e comunidades” (p. 134).

Após essa contextualização teórica, Carvalho et al. (2016) apresentam o percurso da investigação conduzida junto aos estudantes de licenciatura dos cursos de Computação e Matemática do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Os participantes estavam cursando os últimos anos da graduação e foram convidados a participarem de uma entrevista com os seguintes temas: (a) “significado da educação superior”; (b) “afiliação institucional e intelectual”; (c) “vínculos estabelecidos pelos entrevistados com outros atores educacionais”; (d) “questões financeiras que podem impactar o processo de afiliação”. Todas essas questões foram pensadas para levantar os indicadores para estratégias de permanência dos estudantes nas Licenciaturas.

Os resultados apontaram que havia uma dissonância entre a expectativa e a realidade em cursar a educação superior. Os estudantes apontaram que a formação superior por vezes parecia possível, apenas, para quem tinha melhores condições financeiras; desconheciam a possibilidade de aprofundar conhecimentos para além da área específica do curso; escolheram o curso para garantir o diploma e ter uma melhor colocação profissional, em nenhuma das falas foi mencionado o interesse pela formação de professores.

Quanto à estrutura universitária oferecida, os estudantes demonstraram dificuldades em fazer uso dos espaços que, em muitas das vezes, estão logisticamente afastados ou subutilizados. Os participantes afirmaram em alguns momentos ter bom relacionamento com os demais atores da comunidade acadêmica, com maiores dificuldades de se relacionar quando se trata de outros colegas de sala. Eles evidenciaram também os desafios em conciliar a vida de estudante-trabalhador: um dos participantes reconheceu que foi preciso trocar de emprego por um estágio para acompanhar o curso e outro afirmou que teve queda no rendimento acadêmico por continuar trabalhando ao longo da graduação. Todos relataram incentivo familiar para continuarem os estudos.

Diante dos resultados, as autoras consideraram que boa parte das estratégias de garantia à permanência dos estudantes parte de iniciativas próprias desses discentes. Assinalam também a ausência de ações e políticas efetivas que garantam as condições para que os acadêmicos continuem a jornada da formação. Como sugestão, as autoras acreditam que intervenções que possam estar atentas ao cotidiano desses universitários são fundamentais para apoiá-los em sua trajetória e na conclusão com êxito dos seus estudos.

A partir da síntese das produções acadêmicas que versam sobre a atuação do psicólogo escolar na educação superior, pode-se constatar que as políticas de democratização do acesso, as políticas de assistência estudantil e, mais recentemente, as mudanças implementadas no contexto da educação profissional e tecnológica são grandes e importantes dimensões que

precisam ser consideradas pela psicologia escolar. O esforço dos pesquisadores e, conseqüentemente, do GT de Psicologia Escolar/Educacional ao conduzir discussões nesses eixos temáticos está na elevação do debate e no compromisso político da área em ampliar o conjunto de ações práticas para uma atuação profissional crítica e voltada para as transformações sociais.

Ao longo das descrições dos estudos, evidenciaram-se duas perspectivas teóricas utilizadas como argumentos centrais para a defesa da intervenção em psicologia escolar na educação superior, a saber: (a) psicologia histórico-cultural e (b) teoria da afiliação. Em relação à primeira abordagem, partindo da compreensão de que o ser humano desenvolve-se a partir das relações, históricas e socialmente, construídas entre o sujeito e o contexto no qual está inserido, esta defende que esse processo de humanização ocorrerá sempre de forma mediada. De acordo com a teoria histórico-cultural, a consciência vai sendo constituída a partir das relações sociais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores vai se consolidando mediante a apropriação da cultura, por meio da atividade mediada, e transformação da sua realidade. Nos estudos de Marinho-Araujo (2009, 2014); Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) e Feitosa e Marinho-Araujo (2016), a educação superior como espaço privilegiado e fértil para compreender como a complexidade dos sistemas de relações, a exemplo das mudanças no cenário da formação acadêmica, pode requerer complexas mediações do psicólogo escolar, a fim de favorecer a conscientização de diferentes atores educativos diante dos compromissos com os processos formativos de qualidade e para todos.

A segunda perspectiva teórica utilizada nas produções versa sobre os processos intelectuais, institucionais e culturais que constituem a adaptação do estudante no contexto universitário. Nas produções de Sampaio (2009) e Carvalho et al. (2016), essa abordagem serviu para esclarecer as percepções que os estudantes universitários possuem ao longo da sua inserção no nível superior de ensino, considerando o modo como esses discentes se organizam para enfrentar as novidades do contexto formativo.

Outro aspecto que ficou evidente em todas as produções apresentadas foi o destaque para a compreensão do impacto das políticas da educação superior, em especial a de massificação do acesso e da permanência, na trajetória de formação dos estudantes. Acerca da democratização da educação superior, Marinho (2009, 2014) investiu nas contextualizações das políticas referentes a esse nível de ensino e no modo como estas impactaram o cotidiano das IES e o perfil do acadêmico. Ainda nessa perspectiva, as produções de Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) e Feitosa e Marinho-Araujo (2016) recorrem a este macro cenário para contextualizar as possíveis intervenções do psicólogo escolar como promotoras da formação crítica e competente dos diferentes atores educativos. Nos estudos de Sampaio (2009), Matos et al. (2016) e Carvalho et al. (2016), por sua vez, essa discussão tornou-se importante para justificar o aumento do interesse das IES pelo suporte às ações afirmativas.

Diante desse contexto, identificou-se também um novo recorte para a condução de estudos envolvendo a psicologia escolar e a educação superior. A educação profissional e tecnológica, de nível superior, foi objeto de estudo nas produções de Feitosa e Marinho-Araujo (2016) e de Carvalho et al. (2016). Na primeira referência, dedicou-se a produzir reflexões teóricas acerca da atuação do profissional nos Institutos Federais. Na seguinte, a Licenciatura no IFBA foi cenário para se discutir as ações de permanência dos estudantes e os desafios para o psicólogo escolar.

No tocante ao conjunto de ações práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares no nível superior de ensino, prevaleceu a perspectiva da dimensão institucional e crítica da atuação. A partir da apresentação dos capítulos, pode-se depreender que em todas as produções compareceu o entendimento de que a ampliação da atuação pode e deve favorecer processos de desenvolvimento humano que, para além do foco no estudante, precisam está coadunados com a política de uma formação acadêmica qualificada e para muitos no país. As reflexões teóricas apresentadas e os resultados dos estudos mantêm aproximações com a defesa de que o psicólogo escolar pode contribuir para “a formação dos sujeitos para a vida em sociedade, por meio de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social” (Marinho-Araujo, 2009, p. 176).

Acredita-se que essas contribuições teóricas e empíricas precisam ser revisitadas nos mais diferentes contextos de IES do país, envolvendo o maior número de psicólogos escolares atuantes nesses espaços possível, a fim de mapear o que se tem produzido e realizado em nome da psicologia escolar crítica no nível superior de ensino. Além disso, espera-se que a continuidade dos estudos nessa temática também possa abordar em que medida as propostas teórico-metodológicas mais utilizadas nessas realidades estão devidamente instrumentalizando as práticas desses profissionais. Na sequência, serão apresentados os debates envolvendo essa temática nos artigos nacionais.

Pesquisas sobre Atuação do Psicólogo Escolar na Educação Superior no Brasil.

Para o levantamento dos artigos produzidos e publicados nos periódicos nacionais, foram consultadas três bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* - Brasil (SciELO); Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC) e Google Acadêmico. Essas bases de dados servem como canais sistematizados de divulgação das pesquisas da psicologia nacional e de reconhecimento da comunidade científica. Para o melhor refinamento dessa revisão, buscaram-se artigos de autores brasileiros publicados entre os anos de 2000 e 2015. O objetivo foi traçar um panorama sobre o que tem sido produzido e defendido acerca da psicologia escolar na educação superior brasileira, em um período de maior crescimento do volume de pesquisas da área envolvendo o nível superior de ensino.

As palavras-chave “psicologia escolar”; “psicologia educacional” e “educação superior” foram utilizadas para auxiliar no refinamento das produções. O cruzamento dos vocábulos “psicologia escolar e educação superior” e “psicologia educacional e educação superior” também foram considerados nesse processo de busca. No levantamento inicial, foram considerados os artigos cujo título, resumo e/ou palavras-chave apresentassem um ou mais dos referidos descritores.

Com esse procedimento foram selecionados 52 artigos. Para as análises, foram excluídas as produções que não apresentavam os termos “psicologia escolar” e “psicologia educacional” no título, resumo e/ou palavras-chave, bem como os trabalhos publicados por autores estrangeiros, pois o interesse do levantamento esteve na análise exclusiva das produções nacionais sobre a temática. Na sequência, estes foram organizados de acordo com os autores, ano de publicação, metodologia utilizada (participantes ou material de análise), abordagem metodológica, instrumentos utilizados e eixos temáticos investigados. Ao longo desse processo, foram identificadas somente 24 produções acadêmicas destinadas à discussão de construtos psicológicos no contexto da educação superior ou que descreviam as possibilidades de práticas dos psicólogos escolares nesse nível de ensino.

Desse conjunto de artigos, constatou-se que houve um aumento do interesse, entre os anos de 2000 e 2005, por pesquisas abordando revisões de literatura acerca da psicologia escolar/educacional na educação superior. A mensuração de variáveis comportamentais dos alunos no contexto acadêmico; a validação de instrumentos psicométricos acerca dos construtos da motivação, a criatividade e as vivências acadêmicas; a caracterização dos serviços de atendimento ao estudante universitário; o debate sobre o contexto da educação superior (incluindo fatores institucionais, organizacionais, pedagógicos, relacionais e pessoais) na análise do sucesso/insucesso acadêmico e também a proposta de um modelo de atuação ampliada da psicologia escolar na educação superior são exemplos das principais temáticas discutidas. Embora se reconheça que essas produções possam subsidiar a intervenção desse profissional, para fins deste estudo, foram analisadas as 08 produções referentes às práticas/atuação de psicólogos escolares que constituem seu trabalho no contexto da educação superior no Brasil. A seguir, a Tabela 2 dispõe sobre as características desses estudos.

Tabela 2

Caracterização de Estudos Brasileiros de Psicologia Escolar/Psicologia Educacional na Educação Superior

Autores e ano de publicação	Participantes/Material de análise	Abordagem metodológica	Instrumentos	Eixos temáticos
Serpa & Santos (2001)	Representantes das Instituições de Ensino Superior (IES)	Qualitativa-Quantitativa	Questionário informativo	Psicologia escolar, serviços de atendimento ao universitário
Bariani, Buin, Barros & Escher (2004)	Revisão de literatura	Qualitativa-Quantitativa	Fichas de análise	Estrutura das produções em psicologia escolar/educacional na educação superior
Bardagi & Hutz (2005)	Revisão de literatura	Qualitativa	Não identificado	Evasão universitária, ensino superior e serviços de apoio ao estudante
Sampaio (2010)	Revisão de literatura	Qualitativa	Não identificado	Psicologia escolar/educacional, ensino superior
Bisinoto & Marinho-Araujo (2011)	Instituições de ensino superior com serviços de psicologia escolar	Qualitativa	Análise documental	Psicologia escolar na educação superior
Zavadski & Facci (2012)	Docentes de Instituição de ensino superior	Qualitativa	Entrevista	Psicólogo escolar na educação superior, formação de professores

Tabela 2 (continuação)

Autores e ano de publicação	Participantes/Material de análise	Abordagem metodológica	Instrumentos	Eixos temáticos
Caixeta & Sousa (2013)	Instituição privada de ensino superior	Qualitativa	Encontros sistemáticos	Responsabilidade social, psicologia escolar
Bisinoto & Marinho-Araujo (2015)	Serviços de Psicologia das Instituições de ensino superior	Qualitativa	Questionário eletrônico	Serviços de Psicologia na educação superior, atuação do psicólogo

Mediante a diversidade de enfoques trazidos acerca dessa temática, foi realizada a análise dos referidos artigos conforme os objetivos dos estudos, as reflexões teóricas e as experiências dos psicólogos escolares identificadas nesse contexto. As categorias que emergiram foram:

(a) Diálogos entre psicologia escolar e educação superior. Esta categoria apresenta produções que trabalham a educação superior como cenário da pesquisa. Os artigos apresentaram temas de base para fundamentar as contribuições da psicologia escolar e, algumas produções, possíveis críticas quanto ao modelo de atuação deste profissional no contexto das IES no Brasil.

(b) Práticas propostas de atuação em psicologia escolar na educação superior. Esta categoria reúne as produções que têm a preocupação em refletir sobre a intervenção do psicólogo escolar frente aos processos de desenvolvimento dos atores educativos na educação superior. Foram analisadas a produção teórica, a caracterização dos serviços e as experiências de intervenção do psicólogo escolar no nível superior de ensino.

Na categoria Diálogos entre Psicologia Escolar e Educação Superior destacam-se as análises em torno das produções de Bariani et al. (2004) e Bardagi e Hutz (2005). Esses artigos possuem correspondências ao assinalar aspectos da educação superior que podem requerer a intervenção do psicólogo escolar.

O levantamento das produções acadêmicas realizado por Bariani et al. (2004), entre o período de 1995 e 1999, foi conduzido a partir de consultas ao acervo das bibliotecas

universitárias dos departamentos de Educação e Psicologia da cidade Campinas. As autoras buscaram identificar e descrever os objetivos e métodos científicos utilizados nas produções científicas nacionais acerca da Educação Superior. Três categorias norteadoras foram elencadas na análise documental: corpo docente, corpo discente e processo ensino-aprendizagem, sob a perspectiva de melhor caracterizar o enfoque das produções selecionadas.

O estudo apontou o predomínio de pesquisas que privilegiaram a investigação de aspectos envolvendo o corpo discente e os processos de ensino-aprendizagem. Em menor escala foram identificadas as produções a respeito do perfil universitário, trabalho docente e formação profissional do aluno. Bariani et al. (2004) evidenciaram também que, à época do estudo, havia um crescimento gradativo de investigações envolvendo o nível superior de ensino. Para as autoras, investir em estudos que melhor caracterizassem a oferta da educação superior, bem como questões sobre o desenvolvimento da trajetória acadêmica do discente seriam imprescindíveis para avançar na compreensão das nuances da formação.

Considerando esses resultados, Bariani et al. (2004) também problematizaram sobre a inserção residual da psicologia escolar nos referenciais teóricos identificados nas pesquisas. E quando identificada nessas produções, as contribuições da área foram destinadas para sustentar discussões voltadas para o atendimento das demandas do aluno (estresse, relações inter-intrapessoais no contexto universitário, desempenho acadêmico), cuja proposta retroalimentou a atuação do psicólogo escolar no nível superior de ensino em uma perspectiva individualizante.

Em defesa pelo investimento dos Serviços de Apoio ao Estudante e pela ampliação do debate acerca da evasão universitária, Bardagi e Hutz (2005) realizaram uma revisão de literatura das produções brasileiras a fim de caracterizar a evasão acadêmica. Os autores evidenciaram que os estudos envolvendo a psicologia e a educação ainda eram residuais quando referentes aos aspectos que constituem as vivências universitárias. Por outro lado, quando o tema estava relacionado aos fatores de permanência ou evasão no ensino superior, identificou-se o último como maior área de interesse das publicações.

Para Bardagi e Hutz (2005), as causas para a evasão universitária são multifacetadas e envolvem tanto os aspectos contextuais da educação superior quanto os interpessoais, tais como as questões vocacionais dos estudantes. Dentre as diversas formas apontadas para intervir nesse fenômeno, os autores propuseram a implementação dos Serviços de Apoio ao Estudante, a fim de melhor auxiliar os acadêmicos no percurso da formação. Apesar dos autores terem identificado que são pouco representativos os estudos brasileiros sistematizados sobre as intervenções com o público universitário, eles defenderam que é por meio dessas ações que se poderiam garantir o acompanhamento do desenvolvimento da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, tornar possível a democratização do sucesso nesses espaços formativos.

Em ambos os estudos conduzidos por Bariani et al. (2004) e Bardagi e Hutz (2005), a caracterização das produções acadêmicas evidenciou o início de uma discussão acerca da

educação superior no país como um contexto multifacetado em que, para além das questões de ensino, os discentes e os docentes seriam focos de interesse para a condução de pesquisas envolvendo a psicologia. Nestes trabalhos pode-se identificar a preocupação dos autores em traçar um panorama entre o nível superior de ensino e as possibilidades de investigação presentes nesses espaços de formação.

A psicologia escolar compareceu na produção de Bariani et. al (2004) como uma área capaz de possibilitar a intervenção junto aos atores educativos no que se refere aos aspectos de apoio à trajetória acadêmica dos estudantes, do momento de ingresso até sua saída. Além disso, foi vista como potencial referência para subsidiar estudos que tenham o corpo docente como dimensão de análise, visto que no levantamento à época este possuía menor expressividade nas investigações acadêmicas.

Na produção de Bardagi e Hutz (2005), a educação superior é vista como um contexto promissor para a implementação de mudanças significativas na realidade de formação do país, tais como ampliação dessa oferta para muitos e o combate aos índices de desistência. Nessa direção, a defesa feita pelos autores no investimento em Serviços de Apoio ao Estudante a fim de intervir, entre outras frentes, no fenômeno da evasão escolar pode ser interpretada como um reconhecimento da importante atuação do psicólogo escolar nesse nível de ensino.

Ainda no estudo Bardagi e Hutz (2005), destacou-se que o processo de integração acadêmica é de responsabilidade de todos os seguimentos da comunidade estudantil, pois a IES deve assumir uma participação ativa no acolhimento aos calouros, que passam por processos de transição tanto de papéis sociais quanto de participação em um contexto novo. E a responsabilidade institucional (professores, servidores, coordenadores de curso, gestores) deve ser permanente, desenrolando-se por toda trajetória acadêmica do estudante. Neste sentido, avaliar e discutir o abandono nesse contexto requer um esforço coletivo dos atores educativos. Diante desse fato, depreender-se que a psicologia escolar pode comparecer como mediadora do desenvolvimento humano destes atores, por meio de construções reflexivas e críticas do saber e do compromisso político frente às questões acadêmicas e sociais (Marinho-Araujo, 2009).

A quase uma década dessas publicações, alguns outros artigos foram sendo publicados com foco em possíveis articulações entre a psicologia escolar e a educação superior. Nessas produções foram evidenciados avanços teóricos e, principalmente, apresentadas propostas e caracterização da atuação do psicólogo escolar nas Instituições de Ensino Superior.

Na categoria Práticas e Propostas de Atuação em Psicologia Escolar na Educação Superior, foram analisadas as produções de Serpa e Santos (2001); Sampaio (2010); Bisinoto e Marinho-Araujo (2011); Bisinoto e Marinho-Araujo (2015); Caixeta e Sousa (2013) e Zavadski e Facci (2012). Esses artigos destacaram as possibilidades da intervenção do psicólogo escolar em diferentes circunstâncias nas IES.

Considerando a presença do psicólogo escolar nas Instituições de Ensino Superior (IES), Serpa e Santos (2001) estudaram as ações práticas desenvolvidas por estes profissionais nos Serviços de Atendimento ao Universitário (SAU). As autoras relataram que boa parte das IES pesquisadas, cerca de 80% (49), oferecia à comunidade acadêmica e aos alunos atendimento psicológico, social, de saúde, entre outros. A atuação do psicólogo escolar nesse contexto estava fundamentada no acolhimento das demandas de desempenho acadêmico e das dificuldades vivenciadas pelo aluno.

Vale ressaltar que os resultados destacaram a psicologia escolar pautada em um modelo de atuação individualizante e direcionada majoritariamente aos discentes. Em contraposição aos resultados, Serpa e Santos (2001) defenderam que o papel da psicologia escolar no contexto da educação superior deveria estar voltado para ações de melhoria do aproveitamento acadêmico, de contribuição para a formação cidadã e integral do aluno, visto que tão logo assumirá o papel de profissional no mercado de trabalho.

Dedicando-se a temática da atuação do psicólogo escolar, Sampaio (2010) criticou a inserção desse profissional na educação superior quando pautado na reprodução de uma perspectiva adaptacionista diante do atendimento psicológico individual ou em grupo, da avaliação psicológica ou do desempenho e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem. Para a autora, a garantia de reservas de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, afro-descendentes, quilombolas e indígenas estabeleceu novos desafios para a atuação do psicólogo escolar.

Nesse artigo, a autora defendeu a prática deste profissional no suporte efetivo a todos estudantes de origem popular que ingressam nas universidades brasileiras, via políticas de ações afirmativas, especialmente nos anos letivos iniciais. Ela propõe também uma “intervenção criativa, modular, suficientemente delicada para adaptar-se a condições diversas” (p. 103), chamando atenção para que a vida acadêmica seja pensada não apenas pelo desempenho, mas em consideração aos diversos aspectos afetivos da experiência universitária, envolvendo a sociabilidade e a convivência com professores e com os demais integrantes da comunidade acadêmica.

Nas produções de Serpa e Santos (2001) e de Sampaio (2010), as autoras têm defendido possibilidades sobre as ações práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar nas IES em articulação com o projeto formativo crítico, reflexivo e igualitário da comunidade acadêmica. Ambas as autoras consideraram que as questões afetas aos alunos são, em seus aspectos pessoais e relacionais com outros atores educativos, objetos de interesse e de contribuições da psicologia escolar no nível superior de ensino. As produções permitiram inferir que proporcionar o melhor aproveitamento acadêmico e acompanhar a experiência universitária dos discentes seriam os enfoques principais da intervenção do psicólogo escolar nos espaços universitários.

Nos referidos artigos são identificados dois momentos históricos da produção do conhecimento que marcam as escolhas metodológicas e analíticas de Serpa e Santos (2001) e de Sampaio (2010). No artigo produzido por Serpa e Santos (2001), o levantamento bibliográfico se fez importante para traçar as ênfases de atuação do psicólogo escolar junto ao SAU, pois ainda nesse período a produção do conhecimento da área estava voltada, quase que exclusivamente, para evidenciar as potencialidades de intervenção deste profissional. Quase dez anos depois, Sampaio (2010) contribui com uma discussão teórica que destacou as mudanças nas políticas educacionais do nível superior de ensino, a exemplo da inserção de estudantes de classes populares nos espaços universitários. Essa política de ações afirmativas é apresentada como contexto imprescindível para a demarcação das contribuições da atuação profissional junto ao cotidiano dinâmico e promissor da comunidade acadêmica.

A problematização trazida por Sampaio (2010), quanto à urgência de se pensar em uma psicologia escolar comprometida com a formação cidadã dos atores educativos, encontrou subsídio na discussão sobre as diferentes possibilidades da atuação do psicólogo escolar na educação superior. Propor frentes de trabalho para este profissional perpassa o processo de evidenciar ou até mesmo criticar práticas ancoradas no cariz individualizante das questões acadêmicas e que se mantém distanciadas da análise dos indicadores sócio-político e institucionais presentes no nível superior de ensino do país.

Em relação à ampliação do debate sobre uma atuação diferenciada do psicólogo escolar na educação superior, Bisinoto e Marinho-Araujo (2011) realizaram um estudo acerca da atuação da psicologia escolar na educação superior do Distrito Federal. Nessa produção, as autoras mapearam os Serviços de Psicologia Escolar e as práticas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Participaram da investigação oito IES que possuíam psicólogos escolares no seu quadro técnico e disponibilizaram informações dos serviços destes profissionais em suas páginas eletrônicas.

Os resultados apontaram que os Serviços de Psicologia Escolar ofertavam atividades voltadas para o atendimento psicológico, pedagógico e psicopedagógico, promoção do desenvolvimento pessoal e profissional, apoio ao processo ensino-aprendizagem, orientação profissional, encaminhamento, orientações sobre necessidades especiais, acolhimento a alunos, avaliação institucional, acompanhamento aos egressos e processo seletivo. Do conjunto de atividades relatadas e descritas no estudo, as autoras evidenciaram o processo de revisão das práticas já consolidadas e de aproximação com outras reconhecidas como emergentes nestes espaços formativos.

Ainda com o interesse de identificar o panorama da atuação do psicólogo escolar nas IES, Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) ampliaram o mapeamento com o objetivo de investigar o perfil das instituições que ofereciam os Serviços de Psicologia Escolar. Além disso, caracterizaram esses Serviços e as atividades desenvolvidas pelo profissional da área em nível

nacional. Para tanto, enviaram formulário eletrônico aos representantes e/ou aos psicólogos escolares das IES do país apontadas pelo Censo da Educação Superior de 2009 (INEP, 2010). Foram convidadas a participar do estudo 2.314 IES no país, deste quantitativo, 109 foram as que devolveram o questionário respondido e, portanto, foram consideradas como participantes da pesquisa.

Os resultados apontaram as IES privadas como maioria dos respondentes da pesquisa. Das 109 IES, 79,8% (70) das instituições assinalaram que possuem os Serviços de Psicologia em funcionamento. De acordo com Bisinoto e Marinho-Araujo (2015), esse dado representou uma mudança no tradicional de estudos nessa temática, evidenciando a presença do psicólogo escolar no nível superior de ensino em expansão, nos últimos dez anos, não somente nos espaços universitários.

As autoras identificaram também que a maioria dos psicólogos trabalha com uma equipe multidisciplinar, principalmente com pedagogos, dedicando-se a uma jornada de trabalho entre 20 e 40 horas. Sobre o público alvo da intervenção psicológica o estudo apontou que, embora os Serviços atuem junto à comunidade discente, há iniciativas extensivas a outros atores educativos, tais como docentes, funcionários, coordenadores de cursos, gestão, familiares e comunidade externa.

Sobre as atividades desenvolvidas pelo psicólogo escolar, Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) identificaram que os atendimentos aos alunos e encaminhamentos dos discentes para serviços externos à comunidade acadêmica são os mais ofertados nos Serviços de Psicologia. Os atendimentos aos docentes e funcionários, as ações de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas, o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem e o suporte aos coordenadores de cursos foram também relatadas como práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares nas IES. Vale ressaltar que o atendimento psicoterapêutico compareceu como uma das atividades menos referidas pelos psicólogos do estudo em questão, diferenciando-se de outras produções acadêmicas na área que sinalizavam essa ação como uma das principais referências do que se denominou o modelo clínico-terapêutico da psicologia escolar.

Nesse estudo, Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) também vislumbraram indicadores para a ampliação da atuação do psicólogo escolar para um modelo mais preventivo e institucional, quando identificaram que nos Serviços de Psicologia também são promovidos workshops, oficinas e palestras direcionadas para o desenvolvimento do discente, bem como o acompanhamento dos egressos e da avaliação docente. Ainda que inovações tenham comparecido nas ações práticas da psicologia escolar na educação superior, as autoras são enfáticas em defender uma proposta de atuação para o profissional da área. Afirmam ainda que a intervenção do psicólogo escolar no nível superior de ensino requer a promoção de intervenções teóricas e conceitualmente fundamentadas, intencionalmente planejadas e desenvolvidas, articuladas com os objetivos institucionais e com os demais atores educativos.

As produções acadêmicas de Bisinoto e Marinho-Araujo (2011, 2015) foram construídas, inicialmente, sob duas dimensões de análise: (a) o panorama da atuação do psicólogo escolar na educação superior; e (b) a atuação do psicólogo escolar nos Serviços de Psicologia nas IES brasileiras. As autoras tornaram público os avanços no campo de produção de conhecimento e da atuação da psicologia no nível superior de ensino do país, além de evidenciarem o reconhecimento dessa atuação profissional em espaços acadêmicos privados.

A presença do psicólogo escolar nas IES, tanto no Distrito Federal quanto em outras regiões do país, aponta para um cenário favorável de construção de uma atuação que seja promissora e disponível para intervir em diferentes aspectos da trajetória acadêmica do discente e na formação continuada dos demais atores educativos, inclusive do psicólogo. Os Serviços de Psicologia oferecidos nas IES estão constituindo-se pelas mais diferentes possibilidades de atuação do psicólogo escolar e que, no desenvolvimento de suas ações práticas, permitem identificar as escolhas teórico-metodológicas utilizadas para embasar seu modelo de intervenção no nível superior de ensino.

No primeiro artigo, Bisinoto e Marinho-Araujo (2011), ao tempo que inovaram ao publicar sistematicamente o que tem sido desenvolvido pela psicologia escolar em IES do DF, também evidenciaram o movimento de revisões das práticas que marcaram estes serviços. Posteriormente, em um cenário nacional de pesquisa, Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) apresentaram avanços importantes referentes à própria inserção deste profissional na rede privada de ensino e das contribuições da psicologia escolar que ultrapassam as práticas conservadoras.

Em ambos os artigos foram apontadas a existência de práticas envolvendo os diferentes atores educativos (docentes e coordenadores de curso). Por meio desses registros, pode-se depreender que houve mudanças de interesses em alguns Serviços de Psicologia, visando romper com o modelo clínico-terapêutico, historicamente, reconhecido pela área e, ainda, de permanecer atentos aos processos de mediação psicológica capazes de lidar com o pluralismo das trajetórias da comunidade acadêmica.

Diante do exposto por Bisinoto e Marinho-Araujo (2011, 2015), o mapeamento da atuação do psicólogo escolar nas IES aponta para um cenário favorável para o investimento na intervenção institucional da psicologia escolar na educação superior, elaborada por (Marinho-Araujo, 2009, 2014a, 2016). Essa intervenção é compreendida como uma proposta teórico-metodológica capaz de proporcionar aos psicólogos escolares no nível superior de ensino o desenvolvimento de práticas coerentes e intencionais no contexto escolar, imprimindo um caráter crítico, criativo e implicado socialmente mediante não somente às demandas encaminhadas, mas a todos aqueles sujeitos que compartilham dos espaços educacionais (Marinho-Araujo, 2014a).

Em relação à possibilidade de inovações na atuação do psicólogo escolar no contexto de uma IES, o estudo delineado por Caixeta e Sousa (2013) apresentou a sistematização de um Programa de Responsabilidade Social para a educação superior. Nesse estudo, as autoras definiram responsabilidade social por um conjunto de ações, devidamente planejadas e organizadas coletivamente, em favor do bem-estar e solidariedade de uma comunidade, de mudanças nas rotinas institucionais e de práticas de sustentabilidade em um contexto universitário.

Na concepção dessa produção, as autoras defenderam a psicologia escolar como uma área de produção de conhecimento e atuação capaz de potencializar ações e implantar programas de responsabilidade social universitária. Esta justificativa é atribuída ao caráter teórico e prático da área, em que se dispõe de um conjunto de saberes e técnicas, mobilizador de reflexões e ações coletivas.

Para a condução do referido programa, Caixeta e Sousa (2013) conduziram uma pesquisa-ação com a participação de três psicólogas escolares em uma IES privada do Distrito Federal. Por meio de encontros sistemáticos com os diferentes atores educativos e da reflexão coletiva acerca do papel institucional, a equipe conseguiu organizar o programa com base em seis dimensões: (a) “Políticas de ensino”; (b) “Programa de acompanhamento para o trabalho e relacionamento com o mercado”; (c) “Políticas de inclusão”; (d) “Políticas de formação”; (e) “Políticas de voluntariado”; e (f) “Políticas de comunicação”.

Cada uma dessas políticas/programas foi constituída por ênfases e fluxos de trabalho voltados para a “gestão institucional e o seu comprometimento com a promoção da solidariedade e sustentabilidade como filosofias pedagógicas, especialmente no que diz respeito à formação integral do estudante e à formação continuada de professores e técnicos” (pág. 139). Por meio dessa pesquisa-ação, as autoras defenderam a participação do psicólogo escolar na educação superior diante do desenvolvimento de políticas e programas de aprendizagem e de atuação profissional que insiram aspectos pessoais e profissionais contidos em ações solidárias, de justiça e responsabilidade.

Os resultados da pesquisa de Caixeta e Sousa (2013) assinalaram que existem cenários institucionais abertos para a proposição de práticas ampliadas em psicologia escolar. No entanto, entende-se que para integrar o cerne da intervenção profissional na educação superior é preciso considerar sua inserção na política institucional. Evidenciar o trabalho do psicólogo escolar em projetos, mesmo envolvendo os mais diferentes atores educativos, ainda não é o suficiente para destacar o papel de mediador, ativo e inserido cotidianamente no contexto institucional, que deve assumir esse profissional diante das circunstâncias coletivas, das relações intersubjetivas e dos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos. O caráter temporário atribuído aos projetos não consegue imprimir, a médio e longo prazo, a continuidade de espaços educativos democráticos, justos e solidários.

Quanto à perspectiva das possibilidades de intervenção do psicólogo escolar junto à formação de professores no nível superior de ensino, Zavadski e Facci (2012) propuseram uma pesquisa sobre as contribuições da psicologia escolar para auxiliar os docentes quanto à compreensão da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem de adultos. As autoras entrevistaram vinte professores cujas questões referiam-se às concepções desses participantes acerca do desenvolvimento, da aprendizagem e, ainda, do trabalho do psicólogo escolar.

Os resultados evidenciaram que os docentes possuíam uma formação fragilizada acerca da compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, atribuindo à relação professor-estudante condição predominante para ativar estes processos e ao estudante a capacidade exclusiva dos processos de objetivação do conhecimento. Os achados da pesquisa apontaram também que os professores descrevem seu trabalho sob a mera organização de suas aulas, cujo papel central no nível superior de ensino é de promover a facilitação da apreensão do conteúdo pelos discentes.

Quando questionados sobre as impressões do trabalho do psicólogo escolar, os professores reconheceram a atuação desse profissional junto aos docentes, aos acadêmicos e institucionalmente. A maioria dos relatos apontou que o psicólogo pode auxiliá-los diante das estratégias de ensino, em especial nos casos das dificuldades de aprendizagem e dos processos interacionais entre professor-estudante. Adicionalmente, atribuíram ao profissional da psicologia o papel de colaborar para a construção e manutenção da identidade do corpo docente, visto que esta prática tem sofrido gradativa desvalorização no atual contexto educacional.

Para Zavadski e Facci (2012), dentre as possibilidades da atuação do psicólogo escolar na educação superior, destacam-se as ações práticas de formação de professores, em especial, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Na compreensão das autoras, essa intervenção pode contribuir para que o professor entenda que seu trabalho está voltado para o processo de humanização dos alunos.

Nesse artigo, as autoras sugerem que, ao longo da formação docente, a psicologia escolar introduza reflexões do conhecimento psicológico para embasar o desenvolvimento da capacidade de abstração e generalização dos estudantes diante dos processos educativos. O objetivo com a introdução dessa discussão é colaborar para que o acadêmico desenvolva o pensamento crítico em todas as dimensões sociais na qual participa.

A contribuição da psicologia escolar na formação de professores no nível superior de ensino proposta por Zavadski e Facci (2012), fundamentada pela psicologia histórico-cultural, foi assinalada em um formato de ações conteudistas do psicólogo escolar. Diante disso, depreende-se que as autoras atribuíram a essa formação o papel de suprir as lacunas identificadas nos relatos dos participantes acerca dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e também como maneira de promover as mudanças de concepções desses profissionais em torno da atuação do psicólogo.

Embora se reconheça que a perspectiva histórico-cultural fundamente teoricamente a abordagem da psicologia escolar na educação superior em algumas das produções contemporâneas da área, o que ficou subentendido na proposta de Zavadski e Facci (2012) é de que o uso desses pressupostos teóricos seria restrito às ações de caráter pontual e transitório promovido psicólogo escolar diante de uma demanda acadêmica, como um curso ou similar para fornecer informações sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem aos docentes universitários. Caso tenha sido a pretensão do estudo, essa intervenção profissional pode escamotear o potente papel de mediador do psicólogo escolar ao longo dos processos de desenvolvimento dos atores educativos, entendidos como constantes em um contexto acadêmico e construídos pelas relações históricos e culturais entre estes pares e seu meio.

A partir dessas produções acadêmicas foi identificado que, mesmo sendo uma temática em ascensão nesse cenário, os estudos que apresentam e discutem as possibilidades ou as experiências de intervenção dos psicólogos na educação superior não tem a mesma prevalência quando comparados aos manuscritos que se dedicam a estudar variáveis psicológicas de estudantes ou de professores no nível superior de ensino. Por outro lado, os estudos analisados trouxeram destaques importantes ao retratarem a psicologia escolar para além da intervenção, de caráter psicoterapêutico, junto aos estudantes. O reconhecimento da complexidade da formação acadêmica (Bariani et al., 2004; Serpa & Santos, 2001, Bardagi & Hutz, 2005); a importância de promover espaços democráticos para a trajetória acadêmica dos estudantes (Caixeta & Sousa, 2013; Sampaio, 2010) e a diversidade de ações práticas que podem ser desenvolvidas pelos psicólogos escolares no contexto das IES (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, 2015; Zavadski & Facci, 2012) reforçam o argumento de que é possível e sustentável investir em uma atuação profissional inspirada na proposta da intervenção institucional na educação superior (Marinho-Araujo, 2009, 2014a, 2014b, 2016).

Psicologia Escolar na Educação Superior em Portugal: Características da Atuação.

Diferentemente do cenário de produção nacional, a atuação dos psicólogos em contextos universitários em Portugal tem sido discutida há quase três décadas (Gonçalves & Cruz, 1988; Ferreira, 2009). Os Serviços de Psicologia passaram a ser oferecidos no final da década de 1980 em algumas Instituições de Ensino Superior. Porém, somente nos anos 2000 é que foram implementados oficialmente nesses espaços educativos. A Resolução n° 71 (Assembleia da República, 2000) instituiu a criação de gabinetes de apoio aos alunos nas universidades ligados a centros de psicologia e abertos à comunidade.

Além desse documento legal, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n° 62/2007) dispôs que os referidos Serviços deveriam ser previstos nas instituições de nível superior para auxiliar no planejamento das medidas de ação social presentes no contexto acadêmico. Em ambos os dispositivos regulamentadores, está previsto que a intervenção do psicólogo é dimensionada para contribuir no apoio às questões remediativas e assistenciais que

comparecem no percurso da formação do estudante, como por exemplo, no atendimento psicológico e na adaptação psicossocial às rotinas acadêmicas.

No mapeamento realizado ao longo do estágio sanduíche, foi observado que a atuação dos psicólogos é fortemente marcada por práticas que prestam atendimento às questões acadêmicas e psicossociais dos estudantes. Ao longo do tempo, esses serviços foram vistos como espaços relevantes e imprescindíveis para auxiliar na consolidação dos indicadores de sucesso acadêmico e desenvolvimento global dos discentes, tais como os aspectos envolvendo o ensino, a aprendizagem e o bem-estar (Gonçalves & Cruz, 1988; Ferreira, 2009; RESAPES, 2002).

A pesquisa bibliográfica realizada para esta etapa da pesquisa em Portugal apontou que prevalecem estudos acerca de práticas que visam auxiliar o estudante durante a transição para o ensino superior, de expectativas acadêmicas e de adaptação universitária (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Almeida & Soares, 2004; Dias & Sá, 2013; Fernandes & Almeida, 2005; Soares, Francischetto, Dutra, Miranda, Nogueira, Leme, Araújo, & Almeida, 2014). Com esse propósito de intervenção, o psicólogo deverá considerar as possíveis dificuldades pessoais e psicológicas de adaptação do discente no nível superior de ensino, sendo esta compreendida por um processo contínuo e multifatorial (incluindo a integração social, aprendizagem, desenvolvimento pessoal, de carreira e vinculação à instituição) e, ainda, contribuir para a promoção do sucesso acadêmico dos estudantes atendendo às suas características e necessidades (Almeida, 2007).

Diante das mudanças abrangendo a educação superior naquele país, as ações desenvolvidas pelos psicólogos na IES em Portugal igualmente se transformaram, para focarem a discussão dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da comunidade acadêmica. Como resultados da ampliação dos interesses da atuação desses profissionais, houve um notório aumento de investigações envolvendo os discentes do ensino superior, tais como: (a) ingresso no nível superior (Balsa, 2008; Dias & Sá, 2013; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010); (b) sucesso acadêmico (Alarcão, 2000; Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2004); (c) transição para o mercado de trabalho (Vieira, 2012; Monteiro & Almeida, 2015); e (d) políticas educacionais (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral & Dias, 2012; Amaral, 2007; Amaral, Tavares, & Santos, 2013; Ferreira, 2006; Magalhães, Veiga, Ribeiro, & Amaral, 2013).

Os estudos referentes à entrada dos estudantes na educação superior abordaram as variáveis pessoais, familiares e sociais que podem impactar na adaptação acadêmica e, conseqüentemente, na sua permanência (Araújo, Santos, Noronha, Zanon, Ferreira, Casanova & Almeida, 2016). Estas questões também mantêm forte interface com o sucesso acadêmico, entendido como um processo de êxito dos estudantes ao dominar determinadas competências técnicas e transversais ao longo do seu processo de formação (Almeida, 2007; Valadas, Araujo & Almeida, 2014).

De modo complementar ao acompanhamento de psicólogos na formação dos acadêmicos, têm-se as atividades de apoio aos estudantes com saída para o mercado de trabalho. Essa intervenção profissional dedica-se ao levantamento das percepções dos estudantes sobre as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho e das expectativas acadêmicas diante da necessidade de manter um perfil empregável (Marques & Vieira, 2014; Monteiro & Almeida, 2015; Marinho-Araujo, Fleith, Almeida, Bisinoto & Rabelo, 2015). No tocante às políticas educacionais, os estudos têm apontado o impacto da massificação do ensino superior e a mudança do perfil do estudante (Almeida et al., 2012) podem servir de orientação para o planejamento da intervenção do psicólogo nesse contexto.

Diante do breve panorama sobre a presença do psicólogo no contexto da educação superior em Portugal, e dos recortes da pesquisa bibliográfica que apontaram as ênfases da atuação nesse contexto, convém destacar como se caracterizam os serviços de psicologia oferecidos nos Institutos Politécnicos em Portugal. Vale ressaltar que são essas instituições que mantêm relações congêneres com os Institutos Federais, principalmente no quanto às mudanças de percepções sobre o ensino profissionalizante e aos determinantes das escolhas pela oferta do nível superior nesses espaços.

Definidos por instituições de educação superior em espaços não universitários, os Politécnicos, registram a atuação de psicólogos principalmente nos Gabinetes psicológicos ou nos Serviços de ação social. Esses setores institucionais dispõem de uma estrutura para o acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes quanto ao desempenho e formação profissional (Gabinetes psicológicos) ou para atendimentos psicológicos de estudantes em vulnerabilidade social (Serviços de ação social). Em ambos os contextos de trabalho, a intervenção desse profissional está voltada para a promoção do bem-estar dos discentes, do sucesso acadêmico e de uma formação qualificada. Ainda que esses profissionais assumam o compromisso em atuar conforme essas dimensões, a maioria de suas ações práticas prioriza o viés clínico como principal eixo da intervenção, sob o argumento de que essa prática os instrumentalizam no suporte aos estudantes, diante das dificuldades encontradas em seu cotidiano acadêmico (Feitosa, Marinho-Araujo & Almeida, 2016).

Nos serviços de psicologia dos Politécnicos, os psicólogos desenvolvem atividades no formato de psicoterapias individuais (sendo a maioria destinada aos estudantes), avaliação psicológica, terapia breve e intervenção em crise (Feitosa, Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Ainda no âmbito do apoio psicoterapêutico, alguns serviços de psicologia disponibilizam ao estudante atendimento *online* por meio da plataforma virtual, bem como oferecem suporte às demandas emergenciais com a disponibilidade de linhas telefônicas para esse fim (Seco et al., 2008).

Nos Politécnicos, os psicólogos são unânimes em defender os espaços destinados às consultas psicológicas e às intervenções clínicas (Feitosa et al., 2016). Suas ações visam

contribuir para o processo de adaptação do discente à nova realidade, a partir das possíveis dificuldades dos estudantes associadas ao processo de adaptação e formação acadêmica, tais como mudança de domicílio para estudar na instituição, necessidade de apoio financeiro, desconhecimento sobre o cotidiano no nível superior de ensino, entre outras.

Além disso, argumentam que no nível superior de ensino é muito comum os estudantes apresentarem tanto dificuldades relacionais quanto problemas pessoais e familiares que ocasionam alterações comportamentais, emocionais e sociais, tais como: ansiedade, fobias, variações de humor, estresse, baixo rendimento acadêmico e, até mesmo, abandono escolar ou atraso na conclusão dos cursos. De acordo com Feitosa et al. (2016), a defesa por esse enfoque na atuação está muito atrelada à concepção de que esse apoio terapêutico e direcionado, majoritariamente, ao estudante é o que permitirá lidar com as dificuldades pessoais e adaptativas à nova realidade formativa. No entanto, o risco de se manter práticas estritamente psicoterapêuticas em contexto escolar é de naturalizar as queixas e responsabilizar o estudante frente aos problemas adaptativos e prováveis insucessos acadêmicos.

Concomitante à intervenção psicológica oferecida aos estudantes, os serviços de psicologia dos Institutos Politécnicos também se destinam ao apoio no desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes. Nesse eixo de atuação, desenvolvem-se atividades que visam apoiar o estudante durante a transição para o ensino superior, potencializar os processos de aprendizagem, acompanhar os discentes com necessidades educativas especiais, combater os fatores de insucesso e abandono, orientar a trajetória vocacional e profissional dos acadêmicos e desenvolver competências de empregabilidade (Feitosa et al., 2016).

De acordo com o estudo publicado por Seco, Pereira, Dias, Casimiro e Custódio (2005), os psicólogos trabalham esses aspectos por meio de ações que contemplem as estratégias de estudo, gestão do tempo, motivação e preparação para os exames avaliativos, proporcionando melhor adaptação do estudante à realidade acadêmica e ao sucesso. Sob essa perspectiva, algumas dessas práticas estão coadunadas com o disposto por Almeida (2007), que destaca a importância em se promover a integração dos jovens nos espaços acadêmicos por meio de intervenções envolvendo os diferentes atores educativos, considerando as necessidades do aluno, do professor e, também, do próprio contexto institucional.

Dentro desse conjunto de atividades conduzidas pelos psicólogos nos politécnicos portugueses, convém sinalizar o crescimento gradativo de intervenções que contemplam os programas de acompanhamento dos estudantes na orientação da carreira, na promoção da autonomia e formação crítica ou na condução de uma trajetória de desenvolvimento de competências técnicas e transversais ao longo do processo formativo. O cariz profissionalizante articulado ao nível de ensino superior atribuí aos Politécnicos e, conseqüente, aos atores educativos a responsabilidade de formar profissionais altamente qualificados para atender de forma competente às exigências do mundo do trabalho (Vieira & Marques, 2014; Vieira, 2012).

A nova realidade da educação superior em Portugal permitiu aos psicólogos também atuarem com as exigências de uma formação por competências orientadas pelo processo de Bolonha, bem como contribuir para a construção de um novo perfil de aluno, decorrente da democratização do acesso ao ensino superior em Portugal. As transformações trazidas pela democratização do acesso ao ensino superior e o possível impacto na construção do perfil dos estudantes nos Politécnicos requerem do psicólogo a ampliação do enfoque da sua intervenção. A atuação deste profissional, que esteve tradicionalmente centrada no atendimento individualizado do aluno, deverá assumir a mediação do desenvolvimento dos diferentes atores educativos, favorecida por um modelo de atuação institucional e coletiva voltado às mudanças pessoais e sociais no contexto de uma formação crítica (Marinho-Araujo, 2014a).

Partindo da compreensão do trabalho do psicólogo no ensino politécnico em Portugal e das aproximações institucionais que possuem com o contexto dos Institutos Federais, entende-se que retratar o cenário das produções acadêmicas na realidade brasileira é de fundamental importância para mapear as ênfases da atuação desses profissionais. A seguir são apresentadas as principais discussões presentes nos trabalhos de teses e dissertações de psicólogos escolares dos Institutos Federais.

Psicologia no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

As produções em psicologia escolar voltadas para a atuação profissional nos diferentes níveis da educação profissional e tecnológica não possuem a mesma tradição quando comparadas com os estudos referentes às práticas de psicólogos na educação básica no país. Ao longo das mudanças no ensino profissionalizante, que resultaram na transformação das Escolas Técnica e Centros Federais em Institutos Federais, o trabalho do psicólogo manteve forte associação com uma atuação generalista. Esta atuação pode ser caracterizada por um conjunto de atividades nas áreas da psicologia clínica ou organizacional, escolar e, até mesmo, de caráter técnico-burocrático.

Com o objetivo de mapear o conjunto de ações práticas que tem fundamentado a atuação dos psicólogos escolares que trabalham nos Institutos Federais, foi realizada uma primeira consulta nas principais bases de dados de pesquisas para levantar as possíveis produções acerca dessa temática. No formato de artigo encontrou-se, apenas, o artigo de Prediger e Silva (2014) acerca de uma discussão inicial sobre as contribuições do psicólogo na educação profissional.

Considerando o quantitativo de psicólogos escolares pertencentes aos Institutos Federais e a probabilidade de alguns desses profissionais terem desenvolvido alguma pesquisa envolvendo seu contexto de atuação ao longo dos anos, optou-se por uma nova busca por produções no formato de dissertações e teses. A alternativa encontrada pela pesquisadora foi recorrer ao fato dos 453 psicólogos escolares dos IFET's serem identificados nominalmente no

portal da transparência, facilitando a consulta realizada a todos os *Currículos Lattes* dos integrantes dessa categoria.

No decorrer dessa busca, foram identificadas as produções acadêmicas desses profissionais voltadas para diversos temas envolvendo a psicologia, a modalidade da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis de ensino e o contexto universitário. Nesse levantamento, encontrou-se um total de 48 trabalhos de conclusão de cursos, entre Especializações, Dissertações e Teses, defendidas entre os anos de 2004 e 2016. Para a caracterização e análise desses trabalhos foram consideradas as 34 produções que estavam disponíveis para o acesso público. Desse total, são 29 dissertações e 5 teses vinculadas, predominantemente, aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Diante desse quantitativo, observou-se também que a maioria dessas formações ocorreu nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esta distribuição é semelhante ao que ocorre no sistema nacional de pós-graduação, em que metade dos programas de pós-graduação em interface com a psicologia estão concentrados nas regiões Sudeste e Sul do país (Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo & Trindade, 2015).

Na Tabela 3 é possível identificar a distribuição desses trabalhos e os principais temas considerados nas análises. Esses temas foram agrupados pelos seguintes eixos temáticos: (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. A maioria dessas produções retrata situações do cotidiano escolar sendo estudadas pelos profissionais de psicologia dos Institutos Federais. Posteriormente são descritos e analisados os resultados dos estudos envolvendo a psicologia escolar na educação superior.

Tabela 3

Caracterização de Teses e Dissertações envolvendo a Psicologia, a Educação Profissional e Tecnológica e o Contexto Universitário

	Autor e ano	Programa de Pós-Graduação	Título	Tipologia do Trabalho	Principais Temas
1	Abrunhosa (2004)	Educação UFF	A Orientação Profissional no CEFET/UNED-Macaé: Reflexos das mudanças no mundo do trabalho	Dissertação	Orientação profissional; Política educacional para o trabalho
2	Teodoro (2005)	Educação UFPA	Escolhas Profissionais de Adolescentes em Carreiras Técnicas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará	Dissertação	Escolha profissional; Adolescência; Identidade profissional
3	Pires (2009)	Educação UFRS	O Ensino de Psicologia na Educação Profissional: (Des)compromissos docentes com a Saúde	Dissertação	Educação profissional na área de saúde; Ensino de Psicologia; Docência no ensino técnico
4	Prediger (2010)	Psicologia UFRS	Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Quereres e Fazer	Dissertação	Educação profissional e tecnológica; Atuação do psicólogo
5	Rodrigues (2010)	Educação Agrícola UFRRJ	A Educação Inclusiva na Perspectiva da Teoria das Representações Sociais: Concepções de Docentes e Discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campus Salinas	Dissertação	Representações Sociais; Educação Inclusiva
6	Costa	Educação	Trajatórias, Saberes e Experiências no Contexto da	Dissertação	Reforma da educação profissional;

	(2010)	Agrícola UFRRJ	Formação dos Técnicos Agrícolas do Instituto Federal do Amazonas – campus Manaus Zona Leste		Articulação dos saberes regionais com as práticas educacionais
7	Bez (2011)	Educação Agrícola UFRRJ	Inclusão Escolar: As Experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio	Dissertação	Educação Inclusiva; Formação Docente

Tabela 3 (continuação)

	Autor e Ano	Programa de Pós-Graduação	Título	Tipologia do Trabalho	Principais Temas
8	Morais (2011)	Educação Agrícola UFRRJ	Identidade Psicossocial dos Adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (<i>campus</i> Vitória de Santo Anão) em Regime de Internato	Dissertação	Internato Escolar; Educação Agrícola; Identidade psicossocial
9	Barbosa (2012)	Psicologia Social UFSE	Os Institutos Federais: Reflexões sobre a Ifetização a partir do Processo de Elaboração do Regimento Geral dos IFS	Dissertação	Educação profissional e tecnológica; Institucionalização do IFS
10	Endo (2012)	Psicologia UNESP	Representações Sociais de Professores sobre Indisciplina no Ensino Médio e Técnico	Dissertação	Representações Sociais; Indisciplina
11	Ribeiro	Educação	“Sem uniforme não entra”: O uniforme escolar na Escola	Dissertação	Educação profissional e tecnológica;

	(2012)	UDESC	Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983)		Uniforme escolar
12	Santos (2013)	Psicologia UFBA	Adaptação à Universidade dos Estudantes Cotistas e não Cotistas: Relação entre Vivência Acadêmica e Intenção de Evasão	Dissertação	Vivência acadêmica; Educação Superior; Perfil do estudante
13	Faria (2013)	Educação UFAL	Experiências de Escolarização: Sentidos e Projetos de Futuro de Jovens/Alunos do Instituto Federal de Alagoas	Dissertação	Ensino médio integrado; Experiência escolar dos jovens
14	Marcelino (2013)	Educação Agrícola UFRRJ	Tempo Livre no Internato: E Agora, o que Fazer?	Dissertação	Adolescência; Psicologia positiva
15	Bortoncello (2014)	Ciências Humanas e Sociais UNOESC	Bullying na Instituição Educativa: Autor, Alvo, Espectador: “De que” e “De quem” estamos falando?	Dissertação	<i>Bullying</i> na escola

Tabela 3 (continuação)

	Autor e Ano	Programa de Pós- Graduação	Título	Tipologia do Trabalho	Principais Temas
16	Severo (2014)	Saúde e Comportamento UCPelotas	Prevalência de Transtornos Mentais Comuns e Fatores Associados, em Estudantes Ingressantes do Campus Pelotas-IFSUL	Dissertação	Transtornos mentais comuns; Prevenção em saúde na escola
17	Pereira (2014)	Psicologia PUCMinas	Projeto de Vida: Percursos, Limites e Possibilidades	Dissertação	Adolescência; Perfil dos estudantes; Projeto de Vida
18	Bertollo- Nardi (2014)	Psicologia UFES	O Trabalho do Psicólogo em um <i>campus</i> do Instituto Federal do Espírito Santo: Possibilidades e Desafios de uma Prática	Tese	Atuação do psicólogo
19	Silva (2014)	Ciências Humanas e Naturais UFES	Sorte? Lógica? Modelos de Significação e a Noção de Acaso de Adultos Alunos PROEJA	Tese	Modelos de significação. Desenvolvimento humano adulto;
20	Urt (2015)	Psicologia/ UFMS	(Semi)Formação e Relações de Trabalho: Uma análise das concepções de Professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a Educação Profissional	Dissertação	Educação profissional; concepção dos professores sobre a educação profissional

Tabela 3 (continuação)

	Autor e Ano	Programa de Pós-Graduação	Título	Tipologia do Trabalho	Principais Temas
21	Wiggers (2015)	Educação UFSC	Memórias e Experiências do Fazer-se Professor na Educação Profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETFSC (1968-2010)	Dissertação	Educação profissional; formação docente na educação profissional
22	Silva (2015)	Psicologia UFMS	Programa Mulheres Mil: Subjetividade, Inclusão e Governabilidade	Dissertação	Programa Mulheres Mil; Educação inclusiva
23	Vieceli (2015)	Educação UNOESC	Um Olhar sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – IFC – Campus Videira: Interfaces como a Indisciplina Escolar no Ensino Médio Integrado	Dissertação	Processos de ensino e aprendizagem; Indisciplina escolar
24	Pereira (2015)	Educação UFSC	Programa Mulheres Mil: Uma Análise no Campo das Políticas de Inclusão no IFSC	Dissertação	Educação profissional e tecnológica; Programa Mulheres Mil; Educação inclusiva

25	Cardoso (2015)	Ciências Humanas UFMA	Entre Travessias: A Saúde do docente que trabalha em um campus do interior do IFMA	Dissertação	Educação profissional e tecnológica; Saúde docente
26	Alves (2015)	Psicologia USP	Trajетória Profissional e Projeto Futuro dos Alunos das Escolas Técnicas do Vale do Aço-MG	Tese	Educação profissional e tecnológica; identidade profissional; Significado do trabalho
27	Leite (2015)	Educação UTiradentes	Educar na Pós-Modernidade: A produção de Valores a partir da Escola	Dissertação	Valores éticos e morais na escola
28	Wallau (2015)	Educação UFMS	Significados Atribuídos pelos Jovens Estudantes ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Um Estudo de Caso	Dissertação	Educação profissional e tecnológica; significados acerca do ensino médio integrado
29	Fagioli (2015)	Saúde e Educação UNAERP	Habilidades Sociais e Estresse em Estudantes de um Curso Técnico em Enfermagem: Um estudo correlacional	Dissertação	Habilidades sociais; Estresse

Título 3 (continuação)

	Autor e Ano	Programa de Pós-Graduação	Título	Tipologia do Trabalho	Principais Temas
30	Cristino (2016)	Ciências da Saúde UFCE	Desenvolvimento de uma Escala para Avaliação da Vitimização Psicológica no Ensino Superior	Dissertação	Violência no contexto da educação superior; Psicometria
31	Goessler (2016)	Educação UEL	As Trajetórias Escolares de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Instituto Federal do Paraná: Uma Análise dos Indicadores do Censo Escolar	Dissertação	Educação profissional e tecnológica; Políticas de Educação Inclusiva
32	Silva (2016)	Educação UFSCAR	“Só Vencem os Fortes”: A Barbárie do Trote na Educação Agrícola	Tese	Trote escolar
33	Schwede (2016)	Psicologia/ USP	A Atuação do Psicólogo Escolar: Concepções Teóricas, Práticas Profissionais e Desafios	Tese	História da psicologia escolar e educacional; Concepções teóricas e práticas para a atuação do psicólogo escolar
34	Rodrigues (2016)	Teologia Faculdade EST	Programa Institucional Permanência da UFERSA – Campus Caraúbas – RN: Fracasso Escolar e Evasão	Dissertação	Expansão da educação superior; Políticas de combate à evasão; Política de Assistência Estudantil

A “intervenção junto aos estudantes do ensino médio integrado ao técnico” configurou-se como um eixo temático de estudos envolvendo as ações de psicólogos junto a este público nos espaços das residências estudantis, no levantamento das percepções dos alunos sobre o ensino profissionalizante, no uso do uniforme na escola, na consulta acerca da institucionalidade dos Institutos Federais e dos modelos de significação desses estudantes. Diante desses temas de pesquisas, os profissionais da psicologia foram sendo cotidianamente provocados a lidar com os regimentos institucionais, com as expectativas de desenvolvimento dos estudantes e com a nova institucionalidade dos Institutos Federais.

O estudo desenvolvido por Moraes (2011) teve como objetivo compreender a identidade psicossocial dos discentes submetidos ao regime de internato do Instituto Federal de Pernambuco, campus Vitória de Santo Antão. Ao longo da pesquisa, a autora retratou as expectativas e as possíveis inseguranças dos discentes diante da formação no IFPE. Os resultados apontaram que os estudantes atribuem à formação técnica a oportunidade de garantir um futuro promissor. Para eles, os conhecimentos apreendidos poderão oportunizar acesso aos trabalhos com melhor remuneração e, ainda, contribuir para mudar as condições de vida dos seus familiares.

Ainda na temática acerca dos estudantes em moradias estudantis nos Institutos Federais, Marcelino (2013) investigou a percepção de alunos acerca do tempo livre no internato. De acordo com a autora, o regime de internato exige dos estudantes uma rápida adaptação às rotinas educacionais e do novo lar. Os resultados apontaram que a maioria dos estudantes gostaria de vivenciar mais ativamente o tempo livre na escola, por meio de atividades esportivas e culturais. Desse grupo, muitos associaram que o envolvimento nessas atividades aumentaria o grau de satisfação com o contexto escolar.

No estudo conduzido por Wallau (2015), buscou-se identificar quais são os significados que os jovens estudantes do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente, atribuíam ao ensino médio integrado à educação profissional. A pesquisa apontou que esses estudantes associaram a formação ao objetivo de unir as disciplinas básicas e técnicas, de caráter complementar. Embora esses estudantes possuíssem um conhecimento superficial da política do ensino integrado, eles atribuíam a escolha pelo curso ao fato da educação ofertada nesse espaço educativo ser de qualidade. Por outro lado, eles também relacionaram a formação profissional como uma oportunidade de futuro, caso não lograssem êxito no acesso ao curso superior.

Sob a perspectiva da psicologia genética e das concepções teóricas do desenvolvimento adulto, Silva (2014) investigou a lógica inferencial das ações e suas significações em circunstâncias que mobilizavam as noções de composição probabilística e acaso, bem como o papel dos modelos de significação no funcionamento cognitivo dos estudantes da educação de jovens e adultos. Com o uso de jogos de significação, o estudo foi conduzido junto aos alunos do ensino médio integrado ao técnico, na modalidade da educação de jovens e adultos, de um

Instituto Federal. As análises dos resultados evidenciaram que os estudantes atribuíam sentido aos objetos identificados com base nas influências do meio social e cultural nos quais estão inseridos. Ainda foi identificada nas respostas desses participantes a presença de componentes afetivos para direcionar seu processo de interação diante de um objeto.

Referindo-se à adesão dos estudantes às exigências das rotinas institucionais, Ribeiro (2012) investigou quais seriam as justificativas da instituição para o uso do uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina entre os anos de 1962 e 1983. Embora seja um contexto educativo que não represente a realidade atual dos Institutos Federais, naquele período ocorreu um dos importantes momentos de transição das políticas do ensino profissionalizante. A pesquisa, de caráter documental, apontou que o uso do uniforme foi instituído, por um lado, como um recurso, visto como importante, para divulgar a instituição como formadora de profissionais qualificados para suprir as necessidades das indústrias em expansão no país e, de outro, como uma forma de promover a disciplina entre os alunos diante da nova estética institucional.

A criação dos Institutos Federais impactou consideravelmente a oferta de diferentes níveis de ensino em um mesmo espaço educativo. A política da educação profissional e tecnológica foi gradativamente sendo absorvida e implementada nos documentos institucionais dessas instituições. Acerca desse processo, Barbosa (2012) discutiu a interiorização do Instituto Federal de Educação de Sergipe e como essa institucionalidade fundamentou a construção do regimento. As discussões apontaram que não houve a plena superação da dicotomia que marcou toda a história do ensino profissionalizante referente à perspectiva de que há uma formação para intelectuais e outra formação para trabalhadores. A autora concluiu que a integração do CEFET para o IFET, em alguns momentos, sinalizou somente a mudança de nomenclatura e não de concepção organizacional. O discurso político em que se elevaram os Institutos Federais ao status de Universidade também pode ser confundido com a perspectiva equivocada de que é preciso uma única forma de organização para superar o dualismo entre formação acadêmica e formação profissional tecnológica.

Considerando a nova política dos Institutos Federais, Leite (2015) buscou investigar como os regimentos institucionais do ensino profissionalizante estão contribuindo para o fim de práticas de exclusão e de violência na escola. Os resultados apontaram que os documentos legais nacionais adotaram os valores de liberdade, direito, leis e inclusão para caracterizar a oferta da educação. Nos regulamentos institucionais, os valores mais mencionados foram participação, social, coletivo, educação escolar e inclusão para definir o espaço educativo. No tocante ao papel atribuído aos estudantes, os conceitos mais representativos dessa categoria foram oportunidade, liberdade, igualdade, integração social, lar, politização, burocracia, autonomia e maturidade.

O eixo referente às “queixas de indisciplina” reúne os estudos sobre os relatos de professores e de estudantes acerca da atribuição de significados dada às reações inadequadas dos alunos ao longo do processo educativo. Nessas produções, os psicólogos retratam a realidade dos estudantes e professores do ensino médio integrado ao técnico como público alvo de suas pesquisas.

O estudo conduzido por Endo (2012) identificou as representações sociais de professores sobre indisciplina em sala de aula. As análises das informações destacaram que, geralmente, os professores associaram às causas da indisciplina aos problemas individuais dos alunos e de responsabilização da família. Além disso, atribuíram aos estudantes mais jovens as maiores dificuldades em seguir as orientações disciplinares e de permanecerem interessados no curso. Os docentes atribuem à falta de autonomia dos estudantes diante da escolha das disciplinas que vai cursar no semestre letivo como uma das principais causas para o desinteresse na escola.

Na perspectiva de envolver estudantes e professores para pensar acerca da indisciplina escolar, Vieceli (2015) verificou a relação entre o processo de ensino e aprendizagem e concepção desses atores diante das “reações inadequadas” dos alunos no Instituto Federal Catarinense, campus Videira. A autora identificou que o processo de ensino e aprendizagem é visto pelos docentes como um importante percurso da formação, em que se requer a participação do aluno e do professor como mediador auxiliar dessa etapa. Os resultados evidenciaram também as expectativas de ambos para o estabelecimento de relações mais próximas, a fim de facilitar a convivência escolar e o desenvolvimento dos estudantes. Como aspectos a serem melhorados nos processos de ensino e aprendizagem, os estudantes mencionaram a jornada exaustiva do ensino médio integrado ao técnico que, em muitos momentos, causa desinteresse e cansaço ao longo do curso. Assinalaram também a necessidade de melhorias nas metodologias utilizadas em sala de aula. Os dois grupos de participantes não conseguiram explicar as lacunas dos processos de ensino e aprendizagem, para além das questões individuais e das expectativas de desempenho atribuídas aos estudantes. A indisciplina foi definida por situações de desrespeito dos estudantes no contexto escolar, mais especificamente em sala de aula. Atribuiu-se também uma causalidade entre os episódios de indisciplina em sala de aula e os problemas de relacionamento entre professores-alunos.

Os estudos circunscritos no eixo “bullying e trote acadêmico” referem-se a estes fenômenos como um tipo de agressão que ocorre de forma sistemática e é promovido por um ou mais agressores que expõem a vítima, exercendo abuso de poder sobre a mesma. Na realidade do Instituto Federal Catarinense, campus Concórdia, Bortoncello (2014) investigou a concepção de alunos a respeito do fenômeno *bullying*, suas diferentes manifestações, causas e consequências. Com base na literatura científica sobre *bullying* escolar, os resultados apontaram que muitos estudantes perceberam comportamentos violentos como algo normal e manifestaram

indiferença diante da ocorrência desses fenômenos. O tipo mais comum realizado na escola é a violência psicológica, materializada por xingamentos, apelidos e ofensas entre os estudantes. De acordo com Bortoncello (2014), essas práticas reforçaram a hipótese que o desinteresse pela escola e o sentimento de inadequação dos estudantes estavam relacionados com esse tipo de violência sofrida.

Outra prática que tem sido associada a um contexto de violência escolar é o trote acadêmico. O estudo de Silva (2016) analisou os trotes tradicionais ocorridos no antigo Colégio Agrícola de Uberlândia, pertencente à Universidade Federal de Uberlândia, no período entre 1969 a 1985, a fim de investigar as relações entre a cultura institucional, os trotes e a formação da subjetividade dos alunos nesse contexto. A pesquisa evidenciou que, na época, o Colégio alimentou uma cultura de incentivo ao trote. Com o apoio de estudantes e professores, essas práticas eram organizadas a cada novo ingresso de alunos nos cursos ofertados. Ocorre que a maioria das práticas excedia o limite do bom senso e da segurança dos próprios estudantes, tais como apelidos pejorativos, banhos de lama, violência, trotes e mutilações que, a partir do momento em que foram descobertas, provocaram a dissolução da comissão do trote.

Em relação aos estudos envolvendo o eixo “psicologia e docência”, foram encontradas pesquisas acerca da formação de professores ou práticas docentes nos cursos técnicos profissionalizantes. O trabalho de Pires (2009) verificou a contribuição do ensino da psicologia para a educação profissional de técnicos em enfermagem em Porto Alegre. Os resultados evidenciaram que a psicologia ainda está ausente da promoção de ações coletivas que defendam a inclusão educativa e a formação criativa. Para superar essa lacuna, a autora defendeu a urgência em inserir nos campos de saberes, em interface com a psicologia, unidades curriculares que contemplem a subjetividade, os processos de trabalho, a interdisciplinaridade, a psicologia do trabalho, a psicologia social e as relações grupais como questões pertinentes para o ensino da psicologia no cuidado da saúde.

Ainda vinculado ao contexto da docência, foram identificados registros de pesquisas de psicólogos escolares acerca das representações dos docentes diante da educação profissional e da trajetória do se fazer professor nesses espaços educativos. Os estudos de Urt (2015) e Wiggers (2016) retrataram as perspectivas desses atores em relação ao ofício de ensinar nos cursos técnicos.

Urt (2015) analisou as concepções presentes nas avaliações de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul acerca da educação profissional e tecnológica e identificou em que medida os posicionamentos desses docentes são ou não críticos a essa modalidade de ensino. Os achados da pesquisa evidenciaram que esses professores encontram-se adaptados à realidade de trabalho em que estão inseridos. Os participantes assinalaram também a importância de manter uma participação política em prol da valorização do seu trabalho,

considerando os problemas de reconhecimento que a carreira docente tem apresentado nos últimos anos.

No que se refere à dimensão da educação e trabalho, Urt (2015) identificou, pelos relatos dos professores, que eles não estão convencidos de que a formação escolar é favorecedora da satisfação profissional do estudante. Na opinião desses docentes, a formação precisaria, além de preparar para o trabalho, investir no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Em relação às concepções que possuíam acerca da educação profissional e tecnológica, os participantes foram unânimes em reconhecer a importância da sua proposta no sistema educativo, bem como o envolvimento dos professores para o alcance dos objetivos dessa modalidade de ensino. A autora ressaltou que mesmo que os docentes estivessem convencidos do seu papel na educação profissional e reconhecesse a relevância dessa oferta de ensino no país, estes profissionais ainda não tinham clareza de como tornar a formação técnica articulada à formação acadêmica e crítica.

No estudo de Wiggers (2015), buscou-se analisar as trajetórias profissionais de professores aposentados da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, a partir dos relatos de suas memórias e experiências, a fim de compreender como esses sujeitos tornaram-se professores nessa escola entre os anos de 1968 e 2010. O estudo apontou que os elementos constituintes do ser professor foram relacionados, inicialmente, ao projeto familiar e de ascensão social mediante a educação. Ao formarem-se, esses professores reconheceram que sua identidade profissional foi sendo fortalecida ao longo da dedicação profissional enquanto docente, da participação em programas de formação profissional, das relações com a equipe pedagógica e com as políticas institucionais que foram, gradativamente, tornando-se mais complexas e desafiantes para a atuação desses profissionais.

Em relação ao eixo “psicologia e saúde mental” têm-se os estudos voltados para as práticas de psicólogos escolares envolvendo o uso de questionários e inventários para diagnósticos de transtornos psicológicos, ausência de habilidades sociais nos estudantes ou estresse em professores. A pesquisa desenvolvida por Severo (2014) avaliou a prevalência de transtornos mentais comuns (TMC) e fatores associados nos estudantes ingressantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas. Os resultados apontaram algumas associações de transtornos mentais comuns com a variável renda e a situação socioeconômica. A prevalência de transtornos foi de, apenas, 11,3% em possível relação com o sexo feminino, situação familiar e nível de atividade física.

No estudo de Fagioli (2015), por sua vez, avaliou-se a correlação entre habilidades sociais e estresse em estudantes do primeiro período do curso técnico em enfermagem do Instituto Federal Sul de Minas. Em seu estudo, o autor evidenciou que a maioria dos respondentes apresentou quadro de estresse em fase de exaustão. Por outro lado, boa parte dos estudantes apresentou um repertório de habilidades sociais acima da média ou bastante

elaborado. Ao relacionar as duas variáveis, o resultado apontou correlação positiva entre déficits em habilidades sociais e estresse na amostra estudada, recomendando a esse grupo de estudantes indicação para treinamento das habilidades sociais.

Com o público docente, Cardoso (2015) buscou analisar as repercussões do contexto do trabalho para a saúde do docente que atua no campus do interior do Instituto Federal do Maranhão. Como parte integrante desse objetivo, a pesquisa se direcionou para a caracterização da dinâmica das relações de trabalho dos professores, para a identificação dos fatores geradores de prazer-sofrimento da prática docente e para análise das estratégias de mediação utilizadas pelos docentes frente às dificuldades no trabalho. Os participantes relataram as mais diferentes estratégias para enfrentar as adversidades envolvendo o deslocamento frequente do interior para a capital do estado, para superar a ausência de condições de infraestrutura nos laboratórios, para driblar a não adaptação na cidade e suportar o distanciamento da família. Por outro lado, os docentes evidenciaram que o contato com os alunos e o exercício da docência ainda se constituíam em suas maiores fontes de prazer no trabalho.

O eixo “psicologia e educação inclusiva” elencou os estudos voltados para os aspectos referentes ao atendimento dos estudantes com necessidades educativas especiais e à formação de mulheres desejosas por condições igualitárias de formação e profissionalização. O estudo de Rodrigues (2010) investigou a representação social de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Salinas, acerca da inclusão de pessoas com deficiência em suas dependências. Os resultados apontaram que tanto os estudantes quanto os professores acreditavam na possibilidade de manter os alunos com deficiência em um mesmo ambiente educacional que seus pares. Esses participantes associaram que, em decorrência da infraestrutura do campus estar preparada para garantir a acessibilidade dos estudantes com deficiência, seria possível garantir essa convivência. Os docentes ressaltaram que, para além do espaço físico, é preciso que a instituição invista na aquisição de recursos de tecnologias assistivas, que poderiam oferecer importantes interações do aluno deficiente com o ambiente de aprendizagem. Apesar dos docentes reconhecerem que outros recursos são importantes para a inclusão dos estudantes com deficiência, alguns relataram o sentimento de despreparo para trabalhar com classes inclusivas e pouco conhecimento a respeito deste assunto.

Bez (2011) avaliou o papel de um grupo de discussão, formado por professores, gestores da área pedagógica e equipe pedagógica, concebido para a atualização, troca de experiências pedagógicas e aprofundamento de estudos em torno da inclusão de alunos com necessidades específicas do Instituto Federal Catarinense, campus Sombrio. As análises apontaram que os participantes compreendiam a inclusão escolar como processos e pressupostos distintos de aprendizagem. Ao longo da intervenção com estudantes com necessidades educativas especiais, os integrantes do grupo de discussão mencionaram dificuldades para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e que, para superá-las, seriam necessárias

discussões acerca das necessidades dos alunos e da atuação docente nesses espaços, principalmente na identificação e na realização de algumas adaptações em sala de aula. A autora destacou ainda que esse contexto de dificuldades e desafios fortaleceu o grupo de discussão para um caráter formativo dos atores educativos, bem como para contribuir com a consolidação da política de inclusão do referido campus.

Na pesquisa de Goessler (2016), buscou-se analisar em que medida as trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) dos cursos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná poderiam ser resultados da articulação das políticas de inclusão no contexto da educação profissional e tecnológica. A pesquisa apontou que as matrículas de alunos com NEE é bastante residual quando comparado ao total geral de matrículas no ensino médio integrado ao técnico. A partir dessa análise, pode-se depreender que as políticas de inclusão têm promovido o acesso e a continuidade dos estudos de alunos com NEE no IFPR, porém, não são todos que conseguem concluir os cursos no nível profissionalizante.

No tocante à reinserção da mulher na vida escolar, Silva (2015) buscou identificar as formas de subjetivação das estudantes do Programa Mulheres Mil do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana. As análises evidenciaram que, na prática, mesmo a formação estivesse orientada para propor a inclusão educacional, a produtividade e os aspectos sociais dessas alunas, a estrutura oferecida para o desenvolvimento do programa estava aquém da promoção de melhorias das condições de vida dessas mulheres. As falas das estudantes, por outro lado, apontaram o retorno aos estudos como um importante incentivo para se reconhecerem como pessoas que são capazes de aprender novos saberes e aperfeiçoar suas competências. Diante desse cenário, a autora propôs que a gestão do Programa Mulheres Mil procurasse compreender que a inclusão não se limita a garantir somente à matrícula no curso, mas em dar condições para que os sujeitos permaneçam e continuem o processo de formação.

Ainda no contexto do Programa Mulheres Mil, Pereira (2015) buscou compreender como esse projeto expressou a política de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Os resultados apontaram que o referido programa é constituído pelo caráter humanitário da formação, mas, ainda permanece muito mais vinculado a reprodução de um discurso oficial a que ter efetivamente promovido impacto na realidade dessas estudantes. A perspectiva de inclusão adotada está fortemente ligada à geração de renda, ao incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, bem como à assistência social e orientação das mulheres em busca de seus direitos básicos. Embora possam existir problemas na execução desse programa, há de se reconhecer que a educação inclusiva defendida nesses espaços tem contribuído para a minimização da pobreza e para o envolvimento social da classe trabalhadora para a construção de uma sociedade defensora do projeto de oportunidades educativas e de trabalho para muitos.

Os estudos pertencentes ao eixo “psicologia e orientação profissional” abordam ações de psicólogos no acompanhamento dos estudantes para ingressar no mercado de trabalho ou na escolha do curso profissional. A maioria das pesquisas inseridas nessa temática abrangeu, majoritariamente, os estudantes do ensino médio integrado ao técnico.

Abrunhosa (2004) discutiu o papel da disciplina “relações interpessoais” na formação dos alunos do ensino médio do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da cidade de Macaé. As análises evidenciaram que a falta de conhecimento dos principais documentos legais e institucionais que versavam sobre a profissionalização na educação foi uma das dificuldades mais mencionadas pelos docentes. A sugestão de inserir a orientação profissional no currículo dos cursos foi uma das alternativas apontadas pelos professores, a fim de adequá-los às exigências da LDB e atender as demandas das empresas diante da formação técnica.

Na pesquisa de Teodoro (2005), foram estudadas as escolhas dos estudantes por cursos técnicos no Centro Federal e Educação Profissional e Tecnológica do Pará e de que modo a instituição participou desse processo. O resultado apontou que os estudantes julgaram como escolhas importantes para a vida profissional: o local onde vão desenvolver seus estudos, a área do curso técnico escolhida e as expectativas profissionais que alimentam ao longo da formação. Diante dessas questões, torna-se um desafio para a instituição trabalhar a trajetória profissional do estudante como uma questão educacional, uma vez que para melhor preparar seus estudantes para as futuras saídas profissionais seria necessário dispor de atividades referentes à construção do projeto de vida e do planejamento das metas desses discentes com a formação obtida.

Costa (2010) buscou verificar de que modo o Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus, tem tratado dos saberes regionais, das vivências e dos conhecimentos que os estudantes trazem ao chegar à escola, especificamente, os alunos oriundos dos municípios do interior do Estado. Os resultados evidenciaram que o IFAM, até o momento da pesquisa, não valorizava os saberes e experiências que seus alunos traziam, visto que no planejamento institucional há ações meramente destinadas para a formação técnica profissionalizante. Para os estudantes ficou evidente que, para além da ausência de um plano que valorizasse sua cultura, a ausência de programas específicos para uma formação mais ampla também tem prejudicado seu processo de desenvolvimento. Por outro lado, foram identificados relatos que declararam a presença de profissionais técnicos e docentes que valorizavam e faziam uso dos saberes e das vivências de seus alunos ao ministrarem suas aulas e ao desenvolverem atividades diversas de ensino. Nesse contexto, o autor defende que formar indivíduos com a capacidade de valorizar e ressignificar sua origem deve ser papel da educação profissional e tecnológica para a construção de uma condição de dignidade dos estudantes e de sustentabilidade local e regional.

Na pesquisa de Faria (2013), buscou-se caracterizar o perfil dos jovens que estão no terceiro ano do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Alagoas, a experiência

da escolarização nesta etapa e as expectativas que possuem quanto ao futuro profissional. As análises apontaram que essa instituição foi avaliada positivamente pelos estudantes quanto aos aspectos de socialização, favorecedora de experiências diferentes entre os cursos, de estratégias inovadoras para a transmissão do conhecimento, de preparação para o mercado de trabalho e oferta de oportunidades para o ingresso no ensino superior. O estudo também permitiu identificar que a maioria dos jovens construía sua identidade por intermédio da experiência escolar. Muitos estudantes assinalaram sentimento de pertencimento e orgulho por estudar nesse espaço educativo, creditando boas possibilidades de um futuro melhor em decorrência de sua trajetória formativa no IFAL.

Pereira (2014), por sua vez, investigou a construção dos projetos de vida de adolescentes dos cursos do ensino médio integrado e concomitante ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, campus Bambuí. Os resultados revelaram que os adolescentes elaboravam para si um projeto de vida e buscavam estratégias para enfrentar as incertezas das trajetórias de formação. Esses estudantes entendiam que o curso profissionalizante, por ser articulado diretamente com a perspectiva do trabalho e a continuação dos estudos através da formação superior, poderia viabilizar uma melhor ascensão social. Para além da questão profissional, foi identificada uma diversidade de projetos referentes aos valores e as identificações que cada um dos estudantes poderá estabelecer como forma de inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

O eixo “psicologia escolar e atuação profissional” refere-se aos estudos voltados para discutir o que os psicólogos escolares têm desenvolvido no contexto da educação profissional e tecnológica. Apesar de não serem muitos estudos até então, essas produções são consideradas como relevantes materiais de consulta para a categoria diante das descobertas e das especificidades em se trabalhar com a realidade dos Institutos Federais.

O estudo de Prediger (2010) propôs discutir os fazeres dos psicólogos dos Institutos Federais e como essa atuação tem dialogado com as políticas públicas para a educação profissional. As análises dos relatos desses profissionais permitiram evidenciar que a maioria da atuação está focada no estudante do ensino médio integrado ao técnico. Por outro lado, há o reconhecimento desses psicólogos acerca da importância em se problematizar a individualização do atendimento ao estudante, uma vez que não se deveria isolar esse discente do seu contexto social, político, econômico e cultural. Para superar esta problematização, alguns profissionais têm manifestado o interesse em conduzir práticas com apoio de outros atores da escola, com o intuito de inserir a instituição na análise das questões dos estudantes, vistas apenas como de ordem individual. Diante dessa constatação, o estudo também apontou que já se tem relatos de profissionais da psicologia mudando sua atuação diante das demandas de intervenção para “alunos-problema”, desnaturalizando um modelo ideal de aluno, aproximando-se da singularidade dos sujeitos da realidade que integram.

Em um contexto mais específico, Bertollo-Nardi (2014) relatou e analisou o processo de planejamento e de realização das intervenções da psicologia em um campus no Instituto Federal do Espírito Santo. Os resultados evidenciaram que a intervenção psicológica está circunscrita em uma concepção de escola que favorece o desenvolvimento desses estudantes e do psicólogo. Ao longo dessa atuação, o profissional da psicologia não se apresentou como o diagnosticador dos problemas ou avaliador da inteligência dos alunos, mas como um agente promotor do cuidado e do desenvolvimento discente, considerando a realidade em que vive e os aspectos culturais presentes nas trajetórias de vida desses estudantes. A autora apontou a necessidade de ampliar os espaços de suporte e de trocas de experiências dos estudantes na escola, como uma das alternativas também para reduzir atuações profissionais individualizantes, de caráter estigmatizantes e psicologizantes diante das questões que envolvem os espaços educativos.

Em um contexto de ensino análogo aos Institutos Federais, Lima (2015) investigou as práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais. O objetivo foi mapear a atuação do psicólogo escolar e educacional. Acerca do levantamento de práticas, esse estudo destacou algumas classificadas como tradicionais (mais recorrentes na atuação profissional na educação básica): avaliação psicoeducacional, orientação aos alunos, professores e família. A atuação desses profissionais está circunscrita à tentativa de romper com o modelo clínico da atuação, ampliar a interpretação da queixa escolar, consolidar o lugar do psicólogo, estabelecer prioridades para a intervenção diante de um contexto de elevadas demandas, realizar grupos de estudos, trabalhar com os professores qualificados e comprometidos com a formação, evidenciar os indicadores de mudanças da cultura escolar cristalizada e melhorar a comunicação entre os psicólogos de outros Colégios de Aplicação.

E, por fim, em uma perspectiva teórica da atuação, Schewde (2016) buscou compreender as concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos escolares e nas análises dos cenários da intervenção profissional a partir dos anos 2000, após o período de crítica e de reconstrução dos fundamentos da psicologia escolar. Nesse estudo, ainda foram considerados os objetivos voltados para a descrição das concepções teóricas que fundamentavam as práticas dos psicólogos, identificação das ações, desafios na atuação profissional e análises entre atuação e concepções teóricas descritas e as discussões críticas da área. Os resultados evidenciaram o ecletismo teórico que fundamenta as práticas dos psicólogos escolares. Nas análises construídas, a autora evidenciou que a psicologia escolar tem contribuído com intervenções clássicas junto aos espaços educativos, bem como a intervenção tem sido marcada por transformações ao longo dos anos. No tocante ao debate sobre a formação de psicólogos para atuar no contexto educativo, os resultados destacaram a unanimidade da psicologia histórico-cultural como perspectiva fundante das reflexões críticas da área e das potencialidades das intervenções psicológicas.

Com base nas sínteses apresentadas, pode-se depreender que os estudos envolvendo a psicologia no contexto da educação profissional e tecnológica têm como principal referência o trabalho com os estudantes (aspectos pessoais que impactam na rotina escolar) e as percepções dos professores acerca do ensino profissionalizante e do seu contexto profissional. A partir das leituras das dissertações e das teses, ficou evidente que o público alvo da maioria das pesquisas foi o do ensino médio integrado ao técnico. A seguir, serão apresentados os estudos que destacam a educação superior como contexto de pesquisa. Vale ressaltar que esses estudos foram desenvolvidos por psicólogos escolares dos Institutos Federais acerca de questões presentes no cotidiano acadêmico, no entanto, em contextos universitários. Entende-se que essas produções, para além de servirem de referências para análises desta tese, refletem pistas em torno de como esses profissionais podem entender a atuação profissional na educação superior dos Institutos Federais.

Psicologia e Educação Superior. A psicologia escolar na educação superior, como já tem sido anunciada nesta tese, tem sido objeto de diferentes estudos na última década. Na literatura ainda prevalecem as discussões envolvendo a atuação do psicólogo em contextos universitários. No contexto da educação profissional e tecnológica, o relato de práticas desse profissional ainda comparece como uma novidade e possível pauta para investigações futuras (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b).

Conforme apresentado na Tabela 3, foram encontrados três estudos envolvendo aspectos do cotidiano de estudantes no contexto da Universidade. Os debates envolveram os processos de integração acadêmica dos estudantes (Santos, 2013), a política de assistência estudantil como importante medida para garantir a permanência dos estudantes (Rodrigues, 2016) e a violência psicológica envolvendo os estudantes no nível superior de ensino (Cristino, 2016).

Na produção de Santos (2013), o objeto de investigação foi verificar as diferenças da vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. Nesse estudo, pretendeu-se também comparar o poder preditivo das variáveis “integração social” e “integração acadêmica” em relação à satisfação com a formação e a intenção de evasão desses estudantes, em cursos tradicionais e bacharelados interdisciplinares.

Nesse estudo, o modelo de integração do estudante é uma das fundamentações teóricas mais utilizadas para auxiliar a compreensão da evasão escolar. O abandono escolar também é apontado como um fenômeno que bastante interessa às intervenções de apoio ao estudante no contexto universitário. O levantamento das produções acadêmicas realizado por Santos (2013) tem destacado os aspectos ligados ao próprio estudante, aos fatores relacionados ao curso, à instituição e às variáveis socioculturais e econômicas que podem contribuir para o fenômeno da evasão.

Santos (2013) evidenciou que, embora a maior concentração de variáveis esteja relacionada ao indivíduo para compreender o processo da evasão, há outras perspectivas teóricas que evidenciam a necessidade de se olhar a estrutura e funcionamento da própria instituição que até então tem atribuído ao estudante a responsabilidade única perante o abandono escolar. Diante dessa conjuntura, a autora considerou relevante articular o estudo da evasão às características de ingresso e pessoais do estudante e aos fatores de interferência externa à instituição (como as condições econômicas, sociais e culturais) para explicar os processos de integração acadêmica dos estudantes e da permanência universitária.

Nessa pesquisa, os aspectos anteriores ao ingresso, tais como o background familiar e as experiências escolares anteriores, foram considerados como diferenciadores dos estudantes cotistas para os estudantes não cotistas no tocante ao processo de integração ao ambiente acadêmico. Para discutir tais questões, foi aplicada a Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES) em estudantes cotistas e não cotistas dos cursos tradicionais e dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia.

Os resultados apontaram que há significativa diferença entre estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares quanto à integração acadêmica e à integração social, além da intenção de abandono. Os fatores relacionados à integração acadêmica para estudantes cotistas são preditores da avaliação de satisfação e da intenção de evasão. Esse resultado sinalizou que, para este grupo, a formação acadêmica é bastante valorizada.

De acordo com o perfil demográfico identificado nessa pesquisa, os estudantes cotistas apresentaram características de famílias oriundas de meios sociais desfavorecidos. Estes discentes buscavam tanto o reconhecimento social por meio da formação profissional em uma universidade quanto a melhoria das condições econômicas capazes de romper com o ciclo de pobreza e da baixa escolaridade que marcou a trajetória da maioria dos seus familiares. Em relação à predição da intenção de abandono dos estudantes matriculados nos Bacharelados Interdisciplinares, identificou-se que a investigação da satisfação acadêmica emergiu como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes.

Santos (2013) considerou que para desenvolver, implementar, manter e expandir intervenções práticas que abordem o tema da evasão é necessário que as instituições conduzam ações mais abrangentes para identificar as especificidades que constituem o perfil dos estudantes e as características das modalidades de cursos de graduação. As intervenções direcionadas para a orientação de carreira dos estudantes universitários durante o período do curso superior também foram apontadas como medidas importantes e auxiliares para a diminuição das taxas de evasão acadêmica.

Na pesquisa de Rodrigues (2016), analisou-se o impacto das ações do Programa Institucional Permanência no combate à evasão dos estudantes bolsistas, no ano de 2014, da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), campus Caraúbas. O processo de expansão do ensino superior público, com seus impasses e possibilidades, ainda tem vivenciado a problemática da evasão e do fracasso escolar. A implementação das políticas de assistência estudantil compareceu nesses espaços como uma importante medida para garantir a permanência dos estudantes no ensino.

Os resultados assinalaram que as causas da evasão escolar são a soma de vários fatores, contrapondo às hipóteses de que os elementos individuais presentes na trajetória do estudante pode ser a única dimensão para esclarecer esse fenômeno. No contexto da UFERSA, o programa de permanência é o responsável pela distribuição de bolsas para o estudante em situações de vulnerabilidade, em diferentes modalidades.

Na pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2016), os estudantes, na condição de bolsistas, também possuíam algumas responsabilidades laborais. Estes discentes dedicam uma carga horária de doze horas semanais para cumprir atividades administrativas em diversos setores da instituição. No entanto, a falta de servidores para supervisioná-los teria dificultado a orientação desses estudantes e o desenvolvimento de competências importantes para a composição do seu perfil profissional.

Nesse estudo também foi discutida a efetividade da concessão de bolsas e auxílios financeiros. A problematização principal é de que os valores fornecidos para os estudantes bolsistas estão aquém do real investimento para a permanência na universidade. A pesquisa ressaltou que em virtude da recente implantação do programa na UFERSA, campus Caraúbas, e pela falta de efetivação das ações regulamentadoras em sua totalidade, ainda não foi possível avaliar a efetividade dessa política diante da diminuição das taxas de evasão, bem como para o aumento da permanência dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A autora sugeriu iniciativas institucionais para repensar a assistência prestada aos discentes dessa universidade e o replanejamento do respectivo programa.

Ainda no contexto do nível superior de ensino, porém com o enfoque distinto da política de assistência estudantil, Cristino (2016) apontou que a violência psicológica na educação superior tem sido pouco estudada no cenário universitário e que a ausência de instrumentos brasileiros com evidências de validade e de precisão pode contribuir para o desconhecimento da sua ocorrência. Os casos frequentes de abuso, constrangimento e coação contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física de um estudante ou do seu grupo podem ameaçar o ambiente de aprendizagem e, particularmente, o período de consolidação de crenças pessoais e profissionais durante a formação profissional dos jovens.

Diante dessa justificativa, a autora buscou desenvolver e analisar as qualidades psicométricas de uma escala de vitimização da violência psicológica direcionadas para alunos e

para professores. O estudo foi conduzido em diferentes etapas. A primeira etapa envolveu a construção dos itens da Escala de Vitimização Psicológica no Ensino Superior (EVPES), versão alunos, com a contribuição de cinco juízes para a análise de conteúdo e vinte e seis estudantes para auxiliar na análise semântica. A etapa seguinte correspondeu à construção dos itens da EVPES, versão professores, submetida à análise de conteúdo por cinco juízes e à análise semântica por nove docentes. E a última etapa foi a aplicação das duas escalas e a análise fatorial.

Adicionalmente, com o auxílio do grupo focal, a pesquisadora pode verificar pelos relatos dos estudantes e dos professores a importância das relações interpessoais para a autoestima e formação profissional durante a análise de conteúdo da EVPES. A Escala apresentou os preceitos requeridos; no entanto, foram recomendados estudos futuros para a inserção de outras propriedades psicométricas. A autora concluiu que o desenvolvimento da escala EVPES pode contribuir para a redução da carência de instrumentos para avaliar violência psicológica no ensino superior no Brasil e ampliar um debate concreto acerca do tema da violência psicológica. Além disso, defendeu que o uso dessa escala pode vir a favorecer o diagnóstico do problema e fundamentar o planejamento de intervenções futuras.

A partir das sínteses das produções acadêmicas desenvolvidas por psicólogos escolares que atuam nos Institutos Federais, pode-se evidenciar que os aspectos referentes à integração acadêmica, à permanência dos estudantes e à violência psicológica foram os temas de interesses desses profissionais para trabalhar as contribuições da psicologia escolar na educação superior. Esses estudos adotaram como contexto de pesquisa os espaços universitários. Depreende-se que a escolha pelas Universidades para desenvolver tais pesquisas pode ser justificada pelos seguintes aspectos: (a) constituírem-se como realidades nas quais a educação superior tem maior tradição em comparação aos Institutos Federais; (b) ausência de cursos superiores nos *campi*; e/ou (c) preferência dessas pesquisadoras em não quererem conduzir estudos no mesmo ambiente que trabalham. No tocante aos temas das investigações, mesmo abordando aspectos da trajetória acadêmica de estudantes das Universidades, entende-se que são situações que podem comparecer igualmente no cotidiano de trabalho de psicólogos escolares atuantes no contexto da educação profissional e tecnológica.

O aspecto da integração acadêmica comparece como uma dimensão importante para a educação superior nos Institutos Federais em vários aspectos. Destacam-se: a inserção de trabalhadores/estudantes, a garantia de uma educação inclusiva junto à política de assistência estudantil, o envolvimento do coletivo institucional (professores, coordenadores de curso, técnicos em educação e representação estudantil) em ações que evidenciem as especificidades desse contexto educativo e garantam a promoção de espaços democráticos nas estruturas de residência estudantil (que também são estendidas aos acadêmicos). Essas são possibilidades, portanto, para atuação do psicólogo escolar com vistas a superar as concepções de ajustamento e

responsabilização exclusiva do estudante diante da sua adaptação no contexto institucional, bem como para mediar às relações construídas entre os discentes e os demais atores educativos diante das especificidades de uma formação superior em contexto profissionalizante.

No tocante às políticas de permanência, vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (MEC, 2010), os IFET's ainda precisam se espelhar em regulamentos institucionais já consolidados, pois os dispositivos legais que regem essa política não são tão explícitos quanto ao emprego de recursos para estas instituições. Além disso, esta temática comparece como uma potencial agenda de referência para se introduzir as discussões de uma educação inclusiva, e não mais assistencialista (quando se volta exclusivamente ao atendimento dos estudantes “desvalidos de sorte”, perspectiva instituída nas antigas escolas de artífices). O que fica como proposta para a atuação do psicólogo escolar nesses espaços diante da inclusão é garantir a todos os estudantes o acesso a uma educação de qualidade. Nessa direção, também importa envolver os atores educativos na construção de uma vida escolar que garanta o desenvolvimento dos sujeitos em espaços educativos sem nenhum tipo de discriminação (Fleith, 2011).

No que se refere aos estudos de violência psicológica praticada no nível superior de ensino, mais uma vez se percebe a oportunidade de intervenção do psicólogo escolar nos Institutos Federais. Assim como foi assinalado em produções envolvendo os estudantes do ensino médio integrado ao técnico em casos de *bullying* nos IFET's, a psicologia escolar pode atuar com vistas não somente ao combate dessas práticas, mas principalmente à mobilização da comunidade acadêmica para promover um cenário educacional fundamentado na diversidade e em uma cultura escolar democrática. Para tanto, cabe a este profissional assessorar as atividades de integração acadêmica, colaborar na construção de documentos e políticas institucionais que abranjam as residências estudantis, as “calouradas”, entre outras ações que fortaleçam um cenário educacional de formação humana respeitosa para todos.

O grande desafio da atuação dos psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais está em reconhecer a potencialidade das suas atividades, sob uma perspectiva crítica e ampliada, e reconstruir as expectativas institucionais que podem, ainda, estar fomentando intervenções profissionais nos moldes clínico-terapêutico. Nessa direção, a defesa pela intervenção institucional desses profissionais é de que se pode ressignificar as concepções de sujeitos em contextos de formação voltados para o acesso à educação para muitos, em que as transformações sociais e profissionais são mediadas ao longo do processo educativo.

Diante do levantamento dessas produções e das sínteses das pesquisas apresentadas, pode-se reafirmar o caráter original desta tese que defende 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. Ao propor atividades que envolvam os atores educativos, o psicólogo escolar pode desencadear processos de conscientização e empoderamento dos atores educacionais

diante de situações que compõem o cotidiano acadêmico dos estudantes. Em um contexto educativo no qual a educação superior comparece com o propósito de garantir a formação integrada e de alavancar a educação básica (proporcionando oportunidades para muitos) e a mudança de paradigma no ensino profissionalizante fortalecendo espaços de práxis, acredita-se que a intervenção institucional em psicologia escolar pode ser vista como uma proposta de trabalho promissora para os psicólogos junto ao nível de ensino superior nos Institutos Federais (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a).

A seguir serão apresentadas as questões norteadoras e os objetivos deste estudo. A partir da caracterização dos interesses dessa pesquisa é que se pode elaborar seu percurso metodológico.

CAPÍTULO IV

QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

O planejamento metodológico requer a elaboração de questões de pesquisa correspondentes aos objetivos do estudo, a fim de nortear as principais escolhas teórico-metodológicas ao longo do processo de investigação (Flick, 2009). A partir da elaboração das perguntas e dos objetivos é que o pesquisador constrói o desenho metodológico do seu estudo. Neste capítulo, serão apresentadas as questões e os objetivos geral e específicos que envolvem a pesquisa referente aos indicadores da atuação de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's).

Questões de Pesquisa

Entre os anos de 2004 e 2008, as transformações nos IFET's foram frutos dos investimentos das políticas de expansão da oferta pública e do aperfeiçoamento do padrão de qualidade do ensino profissionalizante no Brasil. Como parte integrante do conjunto de melhorias aplicadas ao sistema da educação profissional e tecnológica, nos Institutos Federais retomou-se o interesse pela integração do currículo escolar entre o ensino médio e o ensino técnico e pela defesa da interdisciplinaridade da formação acadêmica e profissional dos estudantes. Essas políticas institucionais têm comparecido nas ofertas dos mais diferentes níveis de ensino envolvendo a educação tecnológica, por meio dos cursos técnicos integrados, do Bacharelado, das novas modalidades de Tecnólogos e da formação docente via os cursos de Licenciatura, sendo este um dos importantes compromissos institucionais com a educação básica.

Os Institutos Federais comparecem como espaços educativos diferenciados para o contexto do ensino profissionalizante ao resgatar o componente trabalho para integrar a formação acadêmica e profissional. Nessa direção, os IFET's propõem uma nova política da educação profissional e tecnológica ao romper com a concepção de educação voltada exclusivamente para a preparação da mão de obra especializada e em caráter instrucional. Considerar que nesses espaços há uma discussão favorável para a formação de sujeitos tecnicamente qualificados como cidadãos e profissionais é reconhecer a nova institucionalidade dos Institutos Federais.

Nesse contexto, construir e implementar práticas que consolidem as transformações oriundas da política nacional da educação profissional e tecnológica tornou-se uma importante agenda para todos os atores educativos, inclusive o psicólogo escolar que trabalha nos Institutos Federais nas áreas do apoio acadêmico e da assistência estudantil (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a). A atuação desse profissional pode promover ações mediadoras dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da comunidade acadêmica, com o intuito de conscientizá-la

sobre seus papéis e responsabilidades diante das políticas educativas, da promoção das práticas pedagógicas de sucesso e de transformação social (Marinho-Araujo, 2014a).

Ainda que nos Institutos Federais se mantenha em uma estrutura única a oferta de cursos do ensino médio à pós-graduação, a atuação do psicólogo escolar tem se voltado tradicionalmente para o apoio às demandas dos estudantes dos cursos do ensino médio técnico integrado e/ou dos cursos técnicos. Vale ressaltar que a reestruturação do nível superior de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica, instituída há menos de uma década, trouxe para os IFET's a discussão em favor da inclusão de oportunidades de formação que promovam o diálogo entre as questões do mundo do trabalho, o perfil acadêmico e o perfil institucional (Lefosse, 2010). Essa articulação envolve resgatar o papel dessas instituições diante da produção do conhecimento e da profissionalização qualificada. Para tanto, é necessário que a formação seja concebida pela aproximação dos aspectos históricos e culturais da comunidade acadêmica e de uma possível reorganização dos currículos dos cursos, envolvendo os atores educativos no processo de desenvolvimento de competências dos futuros profissionais em favor do desenvolvimento socioeconômico do país.

No âmbito da educação superior, evidenciar a psicologia escolar como campo de atuação, pesquisa e produção de conhecimento pode contribuir para o fortalecimento de espaços educativos favoráveis aos processos mediadores das funções psicológicas superiores dos atores educacionais, pelas quais podem ocorrer trocas acadêmicas criativas e inovadoras, aperfeiçoamentos profissionais e culturais de todos aqueles que compõem a comunidade acadêmica (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, 2014a, 2014b; Marinho-Araujo, 2009). Coadunada a essa perspectiva, a tese defendida neste trabalho é a de 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. Ao propor atividades que envolvam os atores educativos diante da articulação da formação acadêmica e da formação pelo trabalho, o psicólogo escolar pode desencadear processos de conscientização e empoderamento entre aqueles que integram e são responsáveis pelas situações que compõem o cotidiano acadêmico dos estudantes.

Em cenário semelhante proposto nos Institutos Federais, em especial ao que se refere à oferta da educação superior, as produções acadêmicas desenvolvidas em Portugal tornaram-se referências relevantes para exemplificar práticas de psicólogos escolares no nível de ensino superior e, assim, complementar as análises desse estudo em torno dos indicadores da atuação profissional nesses espaços educativos de natureza profissionalizante. A trajetória do ensino politécnico naquele país apresentou relações congêneres com as políticas educacionais nos IFET's, visto que no subsistema português foram privilegiadas adaptações curriculares no âmbito da educação superior para contextos não-universitários (Urbano, 2011). A implementação de uma nova conjuntura curricular no cenário educacional em Portugal e a

alteração do tempo de formação em nível superior, antes enquadrados como cursos de curta duração, permitiu que o ensino politécnico garantisse mais uma oportunidade de acesso da população à formação em nível superior no país.

Especificamente no contexto da educação superior em espaços não universitários em Portugal foram identificadas mudanças no perfil institucional (retirada dos cursos técnicos) e acadêmico (estudantes trabalhadores e/ou com maior idade). Nessa direção, o acompanhamento das trajetórias formativas dos discentes, o fortalecimento das políticas institucionais, as ações em prol do desempenho acadêmico nesse subsistema e a articulação entre a formação acadêmica e profissional tornaram-se dimensões de interesse para os Serviços de Psicologia presentes nesse cenário há quase três décadas.

Diante do exposto, para aprofundar e evidenciar as possíveis intervenções da psicologia escolar na educação superior nos Institutos Federais, tornou-se necessário também localizar o debate acerca da atuação do psicólogo escolar em um contexto já consolidado como é o do ensino politécnico em Portugal. Foi conduzido um estudo sobre o trabalho de psicólogos nesse subsistema de ensino português que auxiliou nas análises e nos desdobramentos acerca da atuação da psicologia escolar no nível de ensino superior dos IFET's. Para tanto, as seguintes questões de pesquisa foram propostas para subsidiar as etapas do estudo:

(A) Educação superior nos Institutos Federais:

1. Quais são as especificidades da oferta da educação superior no contexto dos Institutos Federais?
2. Quais são os aspectos da formação em nível superior ofertadas pelos Institutos Federais que podem interessar à psicologia escolar?

(B) Atuação em psicologia escolar:

3. Quais são as ações práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos IFET's?
4. Quais são as atividades desenvolvidas por psicólogos escolares junto à educação superior dos IFET's?
5. Quais são as diretrizes norteadoras para a atuação do psicólogo escolar no nível superior de ensino dos IFET's?

A partir dessas questões norteadoras, definiram-se os objetivos para a construção desse estudo. Foram eles:

Objetivo Geral

- Investigar os indicadores para atuação dos psicólogos escolares na educação superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's).

Objetivos Específicos

- Mapear e analisar a atuação de psicólogo escolar nos Institutos Federais.

- Identificar as ações práticas de psicólogos escolares no nível de ensino superior dos IFET's.
- Propor orientações técnicas para a intervenção de psicólogos escolares na educação superior dos IFET's.

CAPÍTULO V

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo descreve o percurso teórico-metodológico da investigação, incluindo as escolhas teóricas e o delineamento dos estudos desenvolvidos no Brasil e em Portugal. Em observância à peculiaridade de cada um desses delineamentos metodológicos, a primeira parte do capítulo é constituída por sete seções destinadas à descrição da pesquisa no Brasil. Após os esclarecimentos acerca dessa etapa, são apresentadas as quatro seções que integraram o processo investigativo conduzido em Portugal, à época em que a pesquisadora realizou parte dos seus estudos junto à Universidade do Minho, vinculado ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (PDSE/CAPES).

A Pesquisa Qualitativa e as Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

A pesquisa de abordagem qualitativa tem como característica central a interpretação dos fenômenos que constituem uma determinada realidade, considerando a subjetividade do pesquisador e dos participantes como um dos principais elementos para a construção do processo de investigação (Flick, 2009). O embasamento epistemológico e teórico é de fundamental importância para o delineamento do estudo, pois permitirá que o pesquisador localize os diversos aspectos que constituem a realidade investigada e evidencie as relações multifacetadas que compõem os problemas de pesquisa (González Rey, 2010). Seguindo essa orientação, buscou-se elaborar, de forma coerente e intencional, a articulação dos objetivos com os procedimentos metodológicos da investigação. Nessa abordagem, a flexibilidade e o caráter multimetodológico ao longo do processo investigativo podem possibilitar ao pesquisador e aos participantes a ampliação dos sentidos e das relações estabelecidas para com as dimensões e os contextos em análise.

Em um processo de pesquisa cabe ao pesquisador produzir o conhecimento de forma ética e política durante todo o processo de construção, interação e interpretação das informações obtidas. Para Souza, Branco e Lopes de Oliveira (2008), a investigação qualitativa requer a compreensão em diferentes níveis de análises das dimensões sociais, culturais e subjetivas que compõem a realidade do pesquisador e dos participantes. Nessa direção, vale ressaltar o papel ativo dos sujeitos da pesquisa na produção de significados e circulação de sentidos acerca da sua compreensão de mundo ou da análise do contexto no qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa sob o aporte da psicologia histórico-cultural exige do pesquisador apropriações teóricas que compreendam as especificidades dos fenômenos e as características dos objetos a serem estudados, sendo imprescindíveis para a concepção dos métodos de investigação (Vygotsky, s.d./1999). De modo complementar, o autor ponderou que os métodos para estudar o funcionamento psicológico do sujeito precisavam considerar o caráter dinâmico, complexo e multifacetado presente em suas dimensões sociais, históricas e culturais.

Para tanto, fazia-se necessário o uso de recursos intencionalmente planejados para compreender a complexidade das relações dialéticas e da concepção de ser humano e como este sujeito lida com os processos de desenvolvimento, a partir das transformações construídas em seu contexto (Vygotsky, 1939/2007).

Na perspectiva histórico-cultural, o processo investigativo é concebido por meio do método construtivo (Vygotsky, 1930/1991). Este método está fundamentado em três importantes princípios: (a) a relevância e a necessidade em se analisar os processos, diferindo da análise de objetos, produtos ou fenômenos separados do seu contexto; (b) a importância de se investigar a origem e as dinâmicas que permeiam os fenômenos; e (c) a necessidade de considerar o desenvolvimento histórico que perpassa os processos psicológicos, e não exclusivamente os comportamentos observáveis e recorrentes. Tais princípios norteiam o papel ativo, interativo e permeado de intencionalidades do pesquisador ao longo da produção do conhecimento.

O primeiro princípio referente à análise do processo surgiu como uma alternativa para superar as produções da psicologia clássica, nas quais os fenômenos psicológicos eram estudados de forma reduzida ou dissociada. Vygotsky (1939/2007) problematizou que as teorias vigentes à época adotavam métodos que não consideravam os aspectos históricos e relacionais dos indivíduos em seu contexto. Para responder a essa lacuna, o autor inspirou-se no método do materialismo histórico-dialético, proposto por Marx e Engels (1932/2001).

O objetivo do método dialético é compreender o fenômeno investigado em movimento, explicando a realidade que constitui o sujeito em seu processo de desenvolvimento e de transformação em seu contexto. Por meio do método dialético, Vygotsky (s.d./1999; 1939/2007) defendeu que toda produção científica é construída não, somente, pela soma das informações, mas pela superação qualitativa e de nível mais aprofundado do conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1930/1991), a realidade é que determina as experiências dos sujeitos, tornando-se importante entender as influências das relações sociais na compreensão dos fenômenos psicológicos, bem como considerar as possibilidades do sujeito em transformar e ressignificar sua realidade e a si próprio. Ao atentar-se para essa transformação, o pesquisador reconhece que o sujeito e a realidade constituem-se mutuamente, fruto de uma relação construída histórica e culturalmente, considerando as contradições, as semelhanças, os tensionamentos e as congruências existentes entre eles.

Em contraposição à concepção descritiva e reducionista dos estudos hegemônicos em psicologia, Vygotsky (s.d./ 1999) apresentou o segundo princípio teórico-metodológico da perspectiva histórico-cultural. Para o autor, estudar os aspectos que originam e dinamizam os fenômenos garantiam a fundamentação do método explicativo. Ao longo da investigação, o pesquisador não deve se limitar a descrever o fenômeno tal como aparece, ou tão somente baseado naquilo em que fundamenta suas crenças e perspectivas (Vygotsky, s.d./ 1999). É preciso compreender como os processos envolvendo os sujeitos de fato ocorrem, reconhecendo

as complexidades, as contradições e o movimento destes como produções fruto das relações sociais e individuais, respectivamente.

Em um percurso investigativo, o pesquisador diante de um objeto de estudo também se responsabiliza pela elaboração de diferentes significados e sentidos construídos diante das relações sociais e historicamente estabelecidas (Vygotsky, s.d./ 1999). Tendo em vista esse caráter interativo na investigação é que se ressalta que as informações construídas, histórica e socialmente, por meio dos processos relacionais, podem vir a apresentar mudanças que impactem nas concepções do objeto de estudo e do próprio contexto.

O terceiro princípio teórico-metodológico, por fim, refere-se à abrangência do desenvolvimento histórico nos processos psicológicos. Vygotsky (1939/2007) defendeu que a compreensão das diversas mudanças na trajetória do desenvolvimento humano evidenciavam os aspectos relacionais constituintes dos fenômenos psicológicos, considerando a historicidade do indivíduo e as complexas relações estabelecidas com seu meio. Nessa perspectiva, o pesquisador teria, assim, condições de estudar determinado fenômeno à luz dos processos de sua gênese e de mudanças e, ainda, do modo como este se relaciona com outros fenômenos que constituem o percurso do desenvolvimento humano, para além da mera manifestação de comportamentos.

Esses três princípios ancoraram as construções teórico-metodológicas de González Rey (1999, 2005, 2011), gerando subsídios para a proposição da Epistemologia Qualitativa. Para o autor, essa proposta enfatiza a produção do conhecimento como um processo construtivo e interpretativo. Os princípios básicos que apoiam esta perspectiva são: (a) a pesquisa é conduzida por meio de um processo de significações; (b) remete-se a uma ciência dialógica e (c) trata-se de um estudo singular com relevância científica.

No tocante à pesquisa ser constituída por um conjunto de significados, González Rey (2005) apresentou o processo investigativo forjado pela interatividade entre o pesquisador e o pesquisado, pelo qual o sujeito que faz pesquisa localiza-se no cenário complexo e dialógico do fenômeno estudado. De acordo com o autor, o conhecimento é fruto da interpretação do pesquisador, cuja teoria comparece para ampliar a produção do conhecimento. Ao longo da investigação, o pesquisador pode interpretar teoricamente e produzir novas construções teóricas a partir dos contrapontos de ideias e das lacunas identificadas no estudo empírico.

Em relação ao caráter dialógico da investigação, o segundo princípio proposto por González Rey (2005) destacou a dimensão interativa da pesquisa qualitativa. O autor explicou que, durante a recolha dos dados, tanto o imprevisto quanto a informalidade na comunicação podem comparecer nas relações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Estes momentos também devem ser considerados como relevantes para a construção das informações e, conseqüentemente, para as implicações do estudo.

A singularidade e a relevância do conhecimento científico é o terceiro princípio defendido por González Rey (2005). A produção do conhecimento assume um caráter único, fruto da constituição histórica e subjetiva do fenômeno investigado. Para o autor, as informações construídas a partir de casos singulares são potencializadoras de teorizações legítimas que se fundamentam não na quantidade de sujeitos pesquisados, mas nos aspectos qualitativos da sua expressão.

Tanto para Vygotsky (s.d./1999) quanto para González Rey (2005), o caráter interativo entre pesquisador e participantes é fruto da instrumentalização metodológica alinhada teórica e epistemologicamente à perspectiva histórico-cultural. Dessa maneira, privilegiam-se espaços de diálogos interdependentes entre os participantes com o fenômeno estudado e permite ao pesquisador adotar uma postura participativa no processo de construção do conhecimento. É a partir dessas reflexões presentes na pesquisa qualitativa, coadunadas com o papel de protagonista do pesquisador e dos participantes na construção do conhecimento, que serão apresentadas neste estudo as escolhas pela adaptação do método da etnografia virtual para a construção das informações.

Estudo no Brasil

A primeira seção evidenciou as aproximações epistemológicas e metodológicas da psicologia histórico-cultural e epistemologia qualitativa que justificaram a adaptação do método da etnografia virtual no processo de recolha das informações. No estudo brasileiro, serão explicitadas as funcionalidades do site desenvolvido para a construção das informações na etapa desse estudo. Na sequência, serão apresentados o contexto da pesquisa e as informações referentes à descrição dos participantes. Na quinta seção, serão detalhados os procedimentos adotados para a construção das informações. E, por fim, na sexta seção será destinada para esclarecer o percurso adotado para a análise dos resultados obtidos com esse estudo.

A Escolha da Etnografia Virtual: Aproximações Epistemológicas e Metodológicas. Com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), novas possibilidades e novos delineamentos de pesquisa surgiram para compreender as relações e as interações dos sujeitos com outros indivíduos, grupos ou comunidades. Na pesquisa qualitativa, as TIC's também contribuíram para a condução de estudos voltados para o processo dialético de formação das comunidades, da compreensão das relações construídas e mantidas entre os sujeitos em espaços mediados por computadores ou pela *web*. Dentre o cenário das novas possibilidades metodológicas associadas ao uso da tecnologia, o método da etnografia virtual surgiu como proposta inovadora para conduzir investigações acerca das práticas e das interações construídas por comunidades constituídas em ambiente virtual, mediadas por seus respectivos integrantes (Hine, 2000).

As produções científicas têm apresentado a etnografia virtual como um potente recurso metodológico para compreender a complexidade da comunicação e dos vínculos estabelecidos por diversos grupos sociais através do ciberespaço (Fragoso, Recuero, & Amaral, 2012; Gutierrez, 2009; Montardo & Passerino, 2006; Sá, 2002). A utilização desse método tem sido identificada em investigações nas áreas das Ciências Sociais, Antropologia, Tecnologia da Informação e Comunicação, Educação e Psicologia. Segundo Escobar (2000), um dos primeiros pesquisadores e antropólogos a discutir o papel da mídia e dos espaços digitais na compreensão cultural das comunidades, as pesquisas etnográficas envolvendo a *cibercultura* foram idealizadas com a proposta de estudar os processos de construção cultural nos grupos por meio das tecnologias. A *cibercultura*, neste contexto, é compreendida como um canal de desenvolvimento de determinadas formatações socioculturais com o auxílio das novas tecnologias (Rüdiger, 2012).

Com as mudanças trazidas pelas inovações tecnológicas no processo de constituição das relações sociais, tornou-se necessário a ampliação do modelo tradicional etnográfico proposto pela Antropologia. A trajetória de teorização dos estudos envolvendo o método da etnografia virtual demonstrou aproximação com o pressuposto central da etnografia tradicional: familiarização com o cotidiano construído pelos indivíduos pertencentes a um grupo, com vistas à interpretação e reconstrução dessas realidades (Braga, 2012; Uzzel & Barnett, 2010). Nessa direção, a etnografia virtual comparece como uma alternativa para repensar alguns conceitos, métodos e técnicas de pesquisa no processo de compreensão e análise da formatação das relações sociais estabelecidas e mantidas na contemporaneidade.

O método da etnografia virtual adota uma abordagem de pesquisa *online* de observação participante que pode ser delineada por um conjunto de procedimentos e protocolos distintos (Kozinets, 2014). É uma técnica recomendada tanto para a condução de estudos de comunidades virtuais quanto para comunidades e culturas que estabeleçam interações sociais importantes em um ciberespaço.

Nas comunidades virtuais, os processos de sociabilidade revelam o caráter privilegiado da comunicação na constituição identitária dos sujeitos por meio da manifestação dos seus interesses, consensos e contradições (Braga, 2008). A utilização da etnografia adaptada ao ambiente virtual justifica a pertinência de se ter um método para atender às demandas de estudos sobre o cotidiano das práticas sociais em contexto da *web*. Permite, ainda, o acesso a detalhes ricos de observação das construções interacionais dos atores sociais no ambiente virtual, abrangendo consideráveis números de participantes que podem estar geograficamente distribuídos em diversos territórios (Braga, 2008; Hine, 2000).

De acordo com Kozinets (2014), a caracterização do método da etnografia virtual pode estar condicionada às relações sociais construídas por meio dos diferentes ambientes virtuais de comunicação. O autor definiu o uso desse método para o estudo de comunidades

exclusivamente virtuais, nas quais o pesquisador observa e interpreta as interações sociais produzidas e mediadas unicamente nesses espaços. Também defendeu a viabilidade do seu uso para estudos de comunidade virtuais/presenciais, pelos quais o investigador terá de ter o domínio dos registros e das apropriações do universo cultural que permeiam tais comunidades em ambos os ambientes. E, ainda, verificou a aplicabilidade da etnografia virtual para estudos de tópicos específicos, idealizados para contexto virtual, cuja autorização é dada ao pesquisador para explorar analiticamente as construções estabelecidas e publicizadas pelos atores sociais em espaços como *blogs* ou outras redes sociais.

Por se tratar de uma metodologia inovadora e que se espelha em pressupostos da etnografia tradicional, alguns cuidados metodológicos são fundamentais para conduzir os principais procedimentos que envolvem o estudo etnográfico virtual. As etapas da pesquisa precisam ser bem delineadas para que, além de atender aos objetivos da investigação, o pesquisador aproprie-se adequadamente dos instrumentos e procedimentos necessários para evidenciar as potencialidades das relações partilhadas pelos sujeitos em rede. Nesse processo investigativo é preciso atentar-se para as questões envolvendo: (a) a ética na pesquisa; (b) a entrada do pesquisador no contexto da *web*; (c) a construção das informações; (d) a análise e interpretação; e (e) a validação das informações junto aos participantes.

Em relação ao compromisso ético da pesquisa, por meio de fóruns, grupos de redes sociais, listas de discussão e grupos específicos de categoria profissional, o pesquisador pode fazer o primeiro contato com os integrantes da comunidade com o intuito de apresentar os objetivos da investigação e o cuidado com as informações que serão partilhadas ao longo do estudo (Montardo & Passerino, 2006). Após esses esclarecimentos, podem ser solicitadas as adesões e a permissão para utilizar as mensagens compartilhadas via postagens virtuais (Kozinets, 2002).

A respeito da entrada do pesquisador na comunidade virtual, é necessário identificar quais são as principais características que compõem o possível espaço virtual a ser investigado, bem como as relações de aproximação que podem se estabelecer entre os componentes nesse contexto. De acordo com Amaral, Natal e Viana (2009), a imersão do investigador no contexto da *web* é a oportunidade que ele possui para se apropriar da linguagem, dos valores e dos conceitos relevantes adotados por determinado grupo. Além disso, a partir desse contato inicial, o pesquisador poderá acompanhar as trocas partilhadas pelos integrantes de uma determinada comunidade ou mediar os processos comunicacionais com temáticas correspondentes às vivências desses sujeitos. É importante também que nesse processo o investigador identifique se os sujeitos estão familiarizados com as temáticas, a fim de garantir que as comunicações ocorram por meio de linguagem comum a todos.

No âmbito da construção das informações, a etnografia virtual dispõe de diferentes formas para operacionalizar essa recolha junto à comunidade virtual, a exemplo da abertura de

fóruns virtuais, da criação de grupos nas redes sociais, do uso questionários *online*, da análise de *layouts* de *website* ou da observação participante, entre outras. De acordo com Mercado (2012), essas alternativas auxiliam o pesquisador no processo de categorização das informações, das análises futuras sobre os temas abordados e das interações estabelecidas pelos usuários de um *website* ou de uma comunidade virtual. Associado a esse processo, tem-se a etapa referente à análise das informações.

É por meio da interpretação dos processos de comunicação estabelecidos nos espaços virtuais que o pesquisador terá condições de realizar uma análise qualitativa das informações textuais (Langer & Beckman, 2005). Essa análise pode ser organizada a partir da leitura flutuante do material textual produzido no espaço virtual, sendo uma das principais oportunidades do investigador para se apropriar do conteúdo dos textos e, mediante as idas e vindas entre o que é analisado e suas próprias anotações fruto da observação participante, elaborar as primeiras construções das unidades de sentido (Mercado, 2012).

Concomitantemente a essa etapa tem-se o processo de validação das informações junto aos participantes. É recomendável que as interpretações construídas sejam publicizadas nesses espaços para que, assim, os envolvidos na investigação se reconheçam perante o que foi elaborado por eles durante o estudo. Nesse processo se privilegia a troca dos relatos, em que os membros da comunidade terão oportunidade de emitir opiniões sobre o que foi produzido e validar as interpretações construídas coletivamente no contexto virtual. Essa retroalimentação é fundamental para minimizar os possíveis desencontros de leitura e interpretação do pesquisador frente às interações cotidianas e compartilhadas sistematicamente pelos usuários de determinados espaços acerca de uma temática (Mercado, 2012).

É importante destacar que não são todos os estudos envolvendo a etnografia virtual que discutem com detalhes pormenorizados o processo de análise das informações. Embora se reconheça que não exista uma única forma de se trabalhar essa análise, é de extrema relevância que o pesquisador esclareça suas escolhas metodológicas para a construção das informações, de modo a melhor qualificar e contextualizar as produções de sentidos de cada participante ao longo de uma investigação.

Diante do exposto, pode-se depreender que a etnografia virtual mantém relações congêneres aos pressupostos da epistemologia qualitativa (González Rey, 2005). A concepção de realidade social vista como uma contínua construção e atribuição de significados; as ênfases no processo reflexivo e no caráter interpretativo da realidade social compõem como requisitos necessários para o pesquisador fazer uso de métodos ativos e participativos no processo de investigação junto a uma comunidade virtual (Gebera, 2008).

No tocante à construção, atribuição de significados e ao caráter reflexivo, a pesquisa conduzida nessa perspectiva metodológica garante ao pesquisador a possibilidade de associação das suas experiências com as dos membros de uma comunidade concebida em ambiente virtual.

A interpretação construída pelo pesquisador é fruto de um espaço de interseção e interação entre os atores da investigação. E, para que isso ocorra, é necessário considerar o contexto em que foi estabelecida a construção de uma comunidade virtual, bem como as informações produzidas para análises posteriores. Outro destaque desse delineamento é o cuidado em identificar se esses membros estão familiarizados com as temáticas em questão, para que as comunicações ocorram por meio de linguagem comum a todos.

A materialização dessas interações é fruto de possíveis mediações dos processos que envolvem as funções psicológicas superiores entre a pesquisadora e os membros da comunidade, conforme pressuposto defendido por Vygotsky (1929/2000) acerca do objetivo da psicologia. Por meio das trocas interpessoais e intrapessoais, os sujeitos têm condições de internalizar um conjunto de significados, sentidos, papéis e funções acerca do que vivenciam em seu contexto, o que lhes permitem constituir gradativamente novos conhecimentos e desencadear processos de conscientização (Vygotsky, 1939/2007).

As especificidades da etnografia virtual também se aproximam dos pressupostos da epistemologia qualitativa. Neste delineamento de estudo, a flexibilidade é requerida para o emprego de múltiplos métodos ao longo do estudo. Nessa direção, pode-se assegurar a interpretação dos fenômenos em níveis diferentes de profundidade quando construídos e disseminados pelos membros das comunidades virtuais.

No que diz respeito às produções acerca das pesquisas qualitativas, Bauer e Gaskell (2008), Denzin e Lincoln (2006) e Flick (2009) evidenciaram o caráter processual, histórico e multimetodológico que a abordagem qualitativa garante à concepção dos instrumentos, procedimentos e análise do estudo, com vistas à compreensão dos fenômenos presentes nos mais diversos contextos. Tais características sinalizadas por esses autores compõem o desenho da pesquisa etnográfica virtual. O caráter interpretativo da realidade social, presente no referido percurso metodológico, fundamenta-se na perspectiva dialética, com rigor teórico-científico, para interpretar as construções coletivas em contexto da *web*.

Em linhas gerais, a etnografia virtual revela-se como um desenho metodológico afiliado às escolhas da pesquisadora que, em observância ao contexto pesquisado, se constituiu por um delineamento de etapas flexíveis e interdependentes. A adoção dessa técnica favoreceu a conjugação de métodos específicos em diferentes proporções de interação, informações e análises produzidas no decorrer do estudo. Dentre o conjunto de técnicas possíveis à adaptação no contexto virtual, tais como entrevistas e formação de grupos focais mediadas por tecnologias, optou-se pela manutenção dos fóruns como principal canal de comunicação entre os participantes em virtude do seu caráter voltado para os espaços coletivos de fala concebidos e conduzidos pelos próprios sujeitos dessa comunidade. Ainda foi considerado o grupo de e-mail's, criado anteriormente a esta pesquisa, e mantido pelos psicólogos para trocas de experiências. Nesse sentido, a introdução dos recursos virtuais nessa pesquisa também se

justificou pelo fato desse método ampliar a análise de como determinados fenômenos sociais são produzidos para além da internet e das interações *online*, considerando que essas podem desempenhar um importante papel para afiliação do grupo (Kozinets, 2014).

Nessa direção, as escolhas metodológicas, de caráter qualitativo, fundamentadas pelas contribuições da psicologia histórico-cultural e pela epistemologia qualitativa foram a base para a adaptação do método da etnografia virtual neste estudo, bem como para descrever as demais etapas dessa investigação. A seguir, apresentam-se os procedimentos utilizados para a construção do instrumento da pesquisa.

O Site “Psicologiaescolarnarede.com”. O site foi o recurso metodológico utilizado para construir um espaço virtual organizado e criativo para receber os psicólogos escolares dos Institutos Federais. A estrutura gráfica do *website* foi planejada com o objetivo de despertar o interesse desses profissionais em participar dos fóruns virtuais e também oferecer um ambiente convidativo para que eles pudessem acompanhar as novidades e as produções envolvendo a Psicologia Escolar.

Ao longo da concepção da página eletrônica, contou-se com o auxílio da orientadora deste estudo e dos pesquisadores integrantes do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília. Por meio de reuniões semanais no decorrer do mês de março de 2016, coordenadas pela pesquisadora, a orientadora e os membros do grupo exerceram o papel de revisores de conteúdo desse instrumento. A colaboração desses pesquisadores foi necessária para auxiliar no levantamento dos requisitos acerca dos principais conteúdos a serem abordados na página eletrônica e para elencar os cuidados estéticos necessários para o uso de uma linguagem de fácil e rápido acesso no ambiente virtual.

De acordo com Mann e Stewart (2000), a comunicação mediada por computadores/meios digitais precisa considerar cinco importantes fatores: (a) objetivo da interação; (b) estrutura temporal da pesquisa; (c) possibilidades e limitações do recurso digital; (d) características do pesquisador e dos participantes; e (e) contexto externo ao produzido pela investigação. Ainda sobre os cuidados metodológicos, Langer e Beckman (2005) destacam a relevância em se construir espaços virtuais que sejam capazes de garantir processos seguros de comunicação e análise. O uso de métodos ativos e participativos no processo de investigação, a exemplo do site dessa pesquisa, pode expor temáticas e questões que sejam familiares a todos os membros e evidenciar a potencialidade da comunicação (Gebera, 2008).

Sob esse critério metodológico, após definição da estrutura e linguagens utilizadas para a construção do site, surge o endereço eletrônico: www.psicologiaescolarnarede.com.br. Com a página em funcionamento, optou-se primeiramente pela condução de um estudo-piloto ainda com os integrantes do Laboratório de Psicologia Escolar. O objetivo com essa etapa foi testar e refinar alguns aspectos relacionados aos procedimentos para a construção das informações, tais

como o uso das ferramentas metodológicas e as questões de interface entre participantes e o ambiente virtual (Yin, 2016).

Diante desses procedimentos e justificativas metodológicas, concebeu-se o site como um instrumento materializador de um dos requisitos metodológicos da etnografia virtual. Esse critério refere-se à condução de um estudo no ciberespaço com integrantes oriundos de uma comunidade presencial e virtual simultaneamente (Kozinets, 1998). No caso desta pesquisa, os psicólogos escolares dos Institutos Federais integram, além da representação de um robusto quantitativo de profissionais, um grupo virtual para trocas de experiências e voltado para o fortalecimento da atuação no contexto da educação profissional e tecnológica. A primeira versão dessa comunidade, de âmbito nacional, se deu no contexto da *web*, mediada pelo correio eletrônico (Prediger, 2010).

Até os dias atuais esse canal de comunicação ainda é reconhecido por psicólogos dos IFET's e encontra-se em pleno funcionamento. A partir dessa configuração inicial, esses profissionais também organizaram encontros presenciais a fim de relatarem as experiências no trabalho e os anseios profissionais. Em observância a essa funcionalidade e adesão pré-existente do grupo em questão, a construção do referido *website* surge como uma alternativa para privilegiar, de forma organizada e cotidiana, o amplo acesso e o aprofundamento de conexões partilhadas referentes à psicologia escolar nos mais diferentes *campi* dos Institutos Federais.

Por meio do site, a pesquisadora pode registrar, acompanhar e mediar processos de comunicações estabelecidos pelos e entre participantes nos fóruns virtuais. De acordo com Kozinets (2014), as elaborações e ressignificações produzidas pelos integrantes de uma comunidade sobre determinadas temáticas podem ser acompanhadas regularmente em ambientes virtuais. Para que isso ocorra, a familiarização dos participantes com a plataforma e os assuntos de relevância para o estudo tornam-se imprescindíveis. A partir da adaptação do método da etnografia virtual, a Figura 1 apresenta o *layout* utilizado como o instrumento principal dessa pesquisa.



Figura 1. Layout da página da pesquisa.

Conforme assinala a Figura 1, a página “Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” é composta por seis amplas categorias: (a) sobre, (b) blog, (c) biblioteca, (d) fóruns, (e) agenda, (f) contato. Além dessas, dispõe de um espaço para enquete com o intuito de registrar consultas rápidas de opiniões dos participantes sobre dimensões do trabalho em Institutos Federais.

Na seção intitulada “Sobre” são divulgadas as informações pertinentes à pesquisa, quem é a pesquisadora e uma síntese a respeito do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília. O objetivo é apresentar aos participantes os interesses da pesquisa e a motivação da pesquisadora em desenvolver um estudo sobre a temática, de modo a tornar o canal de comunicação mais transparente e convidativo. A Figura 2 dispõe um exemplo de uma das seções dessa estrutura.



Figura 2. Acesso ao conteúdo da seção “Sobre”.

Na seção “Blog” disponibilizaram-se informes diversos a respeito do andamento da pesquisa e da divulgação de etapas futuras. Além disso, são apresentados temas emergentes da área e as discussões institucionais relevantes. Essa aba integra uma das páginas de conteúdo dinâmico, dispondo de publicações eletrônicas voltadas predominantemente para notícias, dicas e comentários referentes às discussões centrais e aproximadas com o estudo (Primo & Smaniotto, 2006). A Figura 3 traz um exemplo de comunicação estabelecida nesse espaço.



Figura 3. Conteúdo da seção Blog.

A “Biblioteca” foi um espaço concebido para dispor textos relevantes para a formação e para as discussões atuais em psicologia escolar. Com essa seção pretendeu-se introduzir e/ou enriquecer o debate sobre a atuação dos psicólogos escolares em contextos diferenciados, incluindo os Institutos Federais. Além disso, com a exposição de artigos temáticos, o intuito foi sensibilizar os participantes para as futuras discussões mediadas no espaço dos “Fóruns”.

De acordo com Levacov (2008), a biblioteca virtual é um serviço de informação, sem infraestrutura física, disposta a direcionar os usuários para relevantes fontes de dados, com vistas ao aprofundamento teórico, prático e empírico acerca de determinado tema. Nesse sentido, delimitou-se a função da “Biblioteca” para a oferta de produções acadêmicas, na categoria de artigos, voltadas para o papel do psicólogo escolar, psicologia escolar na educação superior e psicologia nos Institutos Federais (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, 2014a; 2015; Cruces, 2010; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a; Marinho-Araujo, 2005, 2010; 2016; Martínez, 2010; Sampaio, 2009, 2010; Souza, 2010). A Figura 4 apresenta amostras de textos escolhidos para compor essa seção.



Figura 4. Acesso ao conteúdo a ser disponibilizado na seção “Biblioteca”

A seção “Fóruns” é o principal espaço destinado a recolha das informações desta pesquisa. É por meio desse recurso que são viabilizados as mais importantes trocas e os mais frequentes processos de comunicação entre a pesquisadora e os participantes. A construção dos tópicos foi sistematicamente planejada em consonância com os objetivos da pesquisa. Os tópicos foram estruturados em quatro grandes eixos: (a) apresentação dos membros; (b) discussão sobre a formação e a atuação; (c) relatos de experiência na educação superior; e (e) informes de interesse da categoria profissional e divulgação de eventos. Com esse canal de comunicação pode-se promover a formação intersubjetiva do conhecimento entre os participantes ao longo dos processos interacionais (Pallof & Pratt, 2002). A Figura 5 assinala os conteúdos disponibilizados para o debate com os profissionais dos Institutos Federais.

Psicologia Escolar
nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA UnB Laboratório de Psicologia Escolar


INÍCIO SOBRE BLOG BIBLIOTECA **FÓRUNS** AGENDA CONTATO


Fóruns

A visualização do fórum é livre, mas para realizar o primeiro acesso é preciso se registrar.
[Registre-se nesta página](#)
 Use seus dados para [entrar no fórum aqui](#).
 Caso tenha esquecido sua senha, [clique aqui](#).

Fórum	Tópicos	Posts	Tempo
Privado: Sala da Convivência	1	38	3 semanas, 4 dias atrás ligia
Privado: Conversando sobre a Atuação do Psicólogo Escolar	2	29	1 mês, 1 semana atrás luciana
Privado: Psicologia Escolar na Educação Superior	1	8	1 mês, 2 semanas atrás ligia
Privado: Pensando a Psicologia Escolar nos Institutos Federais	1	1	2 meses, 4 semanas atrás ligia
Privado: Intervenção do psicólogo escolar nos Institutos Federais	1	4	1 mês, 4 semanas atrás luciana
Privado: Formação continuada do Psicólogo Escolar	1	8	3 semanas, 2 dias atrás ligia
Privado: II Encontro Nacional de Psicólogos nos Institutos Federais	2	26	5 dias, 3 horas atrás ligia

Estatísticas do Fórum

Usuários ativos no momento: 1


Usuários ativos nas últimas 24 horas: 1


Forum Statistics
Threads: 9, Posts: 114, Members: 112

[Editar](#)

Figura 5. Acesso aos tópicos de debate na seção “Fóruns”.

É importante destacar a organização do acesso às informações dos fóruns, prevista para proporcionar interlocuções entre os participantes em um ambiente seguro e privado. Embora a página eletrônica tenha acesso público, a visualização dos tópicos e dos comentários somente se faz possível a partir do registro do psicólogo escolar no *website*. Esse cadastro é solicitado tão logo que o interessado na pesquisa acessa a seção “Fóruns” (ver Figura 5).

Nesse processo, inicialmente, apresenta-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I) ao psicólogo. Em caso de concordância com a participação, solicita-se um nome de usuário e e-mail para que esse participante possa receber um link com a mensagem de autorização de registro. Ao acessar o link confirmando sua solicitação de interesse nesse cadastro, o psicólogo escolar recebe uma senha automática para fazer o “login” e entrar nos fóruns. O profissional pode alterar essa senha por outra de sua preferência no primeiro acesso a esse canal de comunicação. Feito isso, os tópicos e as discussões tornam-se abertas para esse participante.

Ainda que sejam muitos comandos para viabilizar a entrada de psicólogos escolares nesses espaços, tecnicamente foi o recomendado para essa proposta visto que são discutidos assuntos profissionais e opiniões acerca da atuação de psicólogos escolares nos IFET's. O bloqueio de *spams* nos tópicos e a garantia da privacidade entre os membros foram os benefícios promovidos com essa medida, a fim de tornar seguro o ambiente da informação mediado em contexto virtual.

Para além do interesse na construção das informações da pesquisa, disponibilizou-se a seção “Agenda” para divulgar os principais eventos da área e afins. A expectativa é tornar público os eventos de pesquisa e a formação de relevância para a atualização do psicólogo escolar nos IFET's. A Figura 6 ilustra um exemplo dos conteúdos apresentados nesse espaço.



Figura 6. Acesso ao conteúdo da seção “Agenda”.

A seção “Contato” foi construída com o intuito de viabilizar a comunicação dos participantes com a pesquisadora em caso de dúvidas, dificuldades no acesso ou comentários sobre a pesquisa. Por meio do preenchimento de um formulário, o psicólogo escolar informava seu e-mail e o conteúdo da mensagem de interesse. O e-mail da pesquisadora cadastrado à estrutura do site recebia essas informações.

Após a apresentação gráfica desta ferramenta, na seção seguinte serão descritas as características do contexto e dos participantes da pesquisa. Os aspectos referentes à estrutura dos Institutos Federais e ao quantitativo de psicólogos escolares registrados nesse estudo também contribuem para reforçar a importância de se utilizar o site como principal instrumento dessa investigação.

Vale ressaltar que o site, ainda que tenha sido utilizado para a construção de pesquisa, permanece ativo. O propósito é de manter mais uma oportunidade de canal de comunicação e consulta às atualizações profissionais para os psicólogos escolares dos Institutos Federais. O mesmo protocolo de acesso aos fóruns também foi mantido, a fim de preservar a privacidade das possíveis interações, após o período da recolha das informações deste estudo.

Contexto de Pesquisa

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve seu início no ano de 1909, momento em que as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas no Brasil. Historicamente implementada para atender as “classes desprovidas”, essa estrutura ao longo dos anos foi sendo alvo de profundas e críticas mudanças quanto ao seu papel no sistema de ensino e nos espaços de desenvolvimento científico e tecnológico. Atualmente, completando 107 anos de existência, essa Rede é constituída por 38 Institutos Federais, com 603 unidades escolares distribuídas em todos Estados e Distrito Federal; 02 Centros Federais; 01 Universidade Tecnológica; 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, com suas 14 unidades (CONIF, 2016). Essas instituições são responsáveis pela oferta da formação acadêmica e profissional voltada para os diversos setores da economia brasileira, pela promoção de espaços de pesquisas e pelo desenvolvimento integrado dos processos, tecnologias e serviços em colaboração com o mundo do trabalho.

Entre os anos de 1909 e 2016, muitas reestruturações legais no sistema educativo e arranjos de infraestrutura ocorreram para conceber o que atualmente se reconhece por essa modalidade de ensino. Neste sentido, é importante destacar o cenário da expansão das instituições de ensino pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Figura 7 ilustra o crescimento das unidades educativas pertencentes a essa Rede.

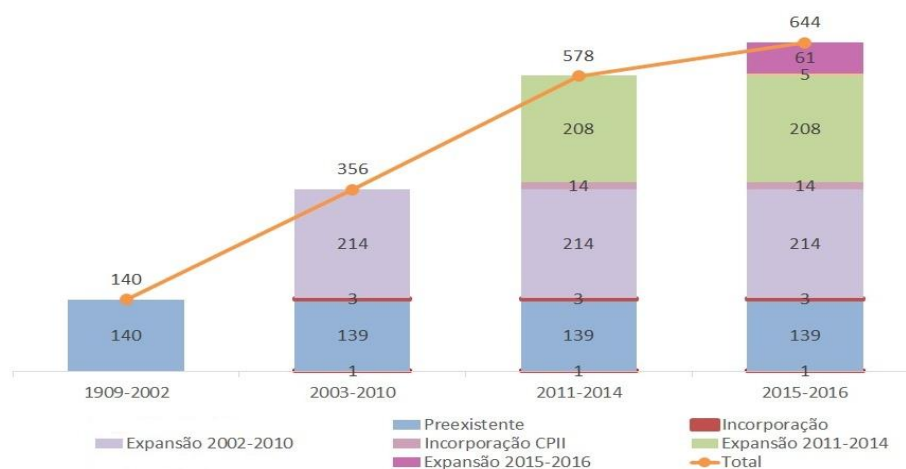


Figura 7. Expansão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no período entre 1909 a 2016 (RFEPCT, 2016).

De acordo com a Figura 7, entre os anos de 1909 e 2002, existiam 140 escolas públicas federais responsáveis pelo ensino profissionalizante. Nesse quantitativo, considerou-se desde as antigas Escolas de Artífices Aprendizes até os Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET's). Nos anos de 2003 a 2010, o processo de expansão foi consolidado por meio da maciça reestruturação da política nacional da educação profissional e tecnológica. Nesse período, no ano de 2005, a transformação do CEFET-Paraná em Universidade Tecnológica diferenciou esse espaço educativo do formato das Escolas Técnicas Federais e CEFET's, mantidos até então. Esse fato foi considerado como uma desvinculação da UTFPR da estrutura de escolas e centros federais. Ainda nesse intervalo de tempo, fruto da incorporação das Escolas Técnicas e CEFET's, foram criadas 214 unidades escolares pertencentes aos Institutos Federais. Desse total, concomitantemente à criação dos IFET's nos estados brasileiros, ainda se mantém a estrutura de CEFET's nos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Até o ano de 2010, constatou-se o crescimento de 154% unidades escolares, com predomínio de novos *campi* nos Institutos Federais do país.

Ainda com base nas informações fornecidas pela Figura 7, entre os anos de 2011 e 2014 a expansão trouxe novas incorporações à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Colégio Pedro II, composto por 14 *campi* no Rio de Janeiro, foi equiparado aos Institutos Federais. Com essa medida, a referida instituição ampliou sua missão em prol de uma educação integral e inclusiva para a formação profissional de cidadãos. Em continuidade ao plano de expansão da educação profissional, foi autorizada a implantação de 208 *campi* dos Institutos Federais em diferentes estados do país. Nos últimos cinco anos, a implementação dessas unidades aumentou em 62% o quantitativo de IFET's no Brasil.

Entre os anos de 2015 e 2016, como parte do plano de governo em andamento antes do impedimento da então Presidente da República, foram inauguradas 61 *campi* dos Institutos Federais. Identifica-se, portanto, que, em menos de um ano, esse quantitativo deu continuidade ao projeto de expansão da educação profissional e tecnológica, com vistas ao fortalecimento de uma educação pública de qualidade e destinada à comunidade de diferentes localidades e regiões do país. A partir desses dados pode-se constatar que, quando comparados ao primeiro período (1909-2002) assinalado na Figura 7, o crescimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atingiu 360% do quantitativo das instituições públicas federais voltadas para a educação profissional e tecnológica. O aumento de unidades escolares desencadeado, predominantemente, após a criação dos IFET's foi resultado de uma política educacional de vanguarda no âmbito do ensino profissionalizante, em que se defendeu a articulação e a melhoria da formação acadêmica e profissional por meio da democratização do ensino no país.

Os Institutos Federais são considerados os espaços educativos mais recentes, fruto das incorporações de Escolas Técnicas Federais e alguns Centros Federais. A Lei nº 11.982/2008

(MEC, 2008), em seu art. 2º, define os IFET's como "instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimento técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas" (p. 1). Contrariando a concepção histórica de que o ensino profissionalizante está associado a um ensino de "segunda ordem", esses Institutos conduziram a retomada da valorização da educação profissional e tecnológica com a defesa de um currículo acadêmico integrado à práxis desde o ensino técnico integrado ao nível superior. Atualmente, os IFET's oferecem, concomitantemente, 50% de suas vagas para os cursos técnicos de nível médio, 30% para os cursos de graduações tecnológicas e 20% para os cursos de licenciaturas (MEC, 2008).

Diante do cenário em que se constituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a política de expansão dos Institutos Federais no Brasil, pode-se evidenciar aspectos que compuseram o processo de implementação dos IFET's. Com base nesse panorama e em observância ao delineamento desse estudo, destacaram-se os elementos caracterizadores da presença da educação superior no contexto da educação profissional e tecnológica nessas instituições.

No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) federais no Brasil, os IFET's são responsáveis pelo nível superior de ensino na modalidade da educação profissional e tecnológica e na área da formação de professores em espaços não universitários. Embora esteja prevista por lei (MEC, 2008), a oferta da educação superior nos Institutos Federais não comparece em todas as estruturas pedagógicas dos *campi*. Isso porque existem unidades recém-implementadas nas mais diferentes localidades que, ainda, enfrentam os processos administrativos para sua efetiva implantação, principalmente ao que se refere à finalização das obras para funcionamento, à conclusão dos estudos de viabilidade dos cursos superiores e aos aspectos relacionados à transição dos núcleos avançados (estruturas organizacionais mais enxutas e menor que um campus) de Institutos Federais para *campi*.

Do total de 603 *campi* (incluindo os legalmente autorizados para a implantação), os IFET's dispõem de 589 unidades e núcleos avançados distribuídos nas cinco regiões do país (CONIF, 2016). A Tabela 4 apresenta detalhadamente esse quantitativo e sinaliza em quais Estados há uma maior concentração desses espaços educativos.

Tabela 4

Quantitativo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por Região e Campi no Brasil

Instituição	Sede	Campi
Norte		
Instituto Federal de Pará	Belém	18
Instituto Federal de Amazonas	Manaus	15
Instituto Federal de Tocantins	Palmas	11
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho	9
Instituto Federal do Acre	Rio Branco	6
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista	5
Instituto Federal do Amapá	Macapá	6
Sub-Total		70
Nordeste		
Instituto Federal de Ceará	Fortaleza	27
Instituto Federal de Piauí	Teresina	20
Instituto Federal do Maranhão	São Luís	33
Instituto Federal de Rio Grande do Norte	Natal	20
Instituto Federal Baiano	Salvador	12
Instituto Federal de Pernambuco	Recife	16
Instituto Federal de Alagoas	Maceió	15
Instituto Federal de Bahia	Salvador	24
Instituto Federal de Paraíba	João Pessoa	21
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju	8
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina	10
Sub-Total		206
Centro Oeste		
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá	19
Instituto Federal de Goiás	Goiânia	14
Instituto Federal Goiano	Goiânia	12
Instituto Federal de Brasília	Brasília	10
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande	10
Sub-Total		65
Sudeste		
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo	37
Instituto Federal de Espírito Santo	Vitória	21

Tabela 4 (continuação)

Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	16
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes	13
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros	11
Instituto Federal de Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	12
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba	16
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora	10
Instituto Federal Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre	8
Sub-Total		144
<hr/>		
Sul		
Instituto Federal de Paraná	Curitiba	25
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis	22
Instituto Federal de Rio Grande do Sul	Porto Alegre	17
Instituto Federal Catarinense	Blumenau	15
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	Pelotas	14
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria	11
Sub-Total		104
<hr/>		
Total		589

Nota. As informações foram obtidas por meio de consulta aos sites institucionais e ao site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação.

Em observância à Tabela 04, constatou-se maior predominância de *campi* dos IFET's em alguns Estados da região Nordeste (Maranhão, Ceará e Bahia), Sudeste (Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo) e Sul (Rio Grande do Sul). Por meio dos subtotais apresentados nesta tabela, evidenciou-se que o número de Institutos Federais no Nordeste apresentou maior representatividade, totalizando 206 *campi*. Em menor quantitativo, estão as unidades da região Centro Oeste, com 65 *campi* distribuídos em seus respectivos Estados e Distrito Federal.

No atual cenário da educação, especificamente no âmbito do nível superior de ensino, os Institutos Federais detêm 16% (56.295) das vagas no conjunto das IES públicas federais no Brasil (INEP, 2016). No sistema federal de educação, ainda que em relação à organização administrativa e à oferta de vagas de cursos prevaleça o domínio das Universidades, o considerável quantitativo de IFET's abrangem regiões que, até então, eram desprovidas de espaços educativos de qualidade e de oportunidades no ensino técnico e superior. Entre 2008 e 2015 o aumento progressivo de matrículas (de 40.935 para 144.876) na educação superior dos Institutos Federais proporcionou a escolarização e profissionalização de estudantes que aguardavam por oportunidades para ingressar no ensino superior público.

Nos Institutos Federais prevalece a oferta de cursos de graduação presenciais na área da Educação (formação de professor de matérias específicas) e da Engenharia, Produção e

Construção (eletrônica e automação) (INEP, 2016). O investimento nessas áreas materializou a inovação do caráter educativo nos IFET's quanto à proposta de integração do currículo acadêmico entre a formação docente e a formação técnica em nível superior.

Esse panorama acerca da distribuição territorial dos IFET's contextualiza a política de expansão institucional, em que se privilegiou a aproximação e real integração da formação acadêmica profissional com a sociedade. Diante desse cenário e dos desafios decorrentes, os Institutos Federais têm reforçado seu quadro de pessoal com a inserção dos psicólogos escolares lotados em departamentos voltados para as áreas acadêmicas e de assistência estudantil. A seguir são apresentados os aspectos que caracterizaram os psicólogos escolares dos Institutos Federais participantes desse estudo.

Participantes da Pesquisa

Nesse estudo foram considerados o quantitativo de psicólogos escolares e os diferentes setores de atuação disponibilizados para esses profissionais nos Institutos Federais como elementos de relevância para subsidiar a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa. Nessa seção, são disponibilizadas as informações referentes ao ingresso desses participantes nos IFET's, a formação inicial e continuada em psicologia e os departamentos nos quais estão inseridos em diferentes *campi* dos Institutos Federais.

Os Psicólogos Escolares registrados no site. Nesse estudo, 103 psicólogos escolares efetuaram o registraram no site. Desse quantitativo, consideraram-se 93 como participantes da pesquisa, pois cumpriram o requisito de responder um breve questionário sobre o perfil sócio demográfico e acompanhar, por meio do *login*, as discussões nos fóruns virtuais. Embora não represente um percentual significativo em relação aos 453 profissionais desta categoria nos IFET's, nesse estudo obteve-se a representação de, no mínimo, 1 profissional de cada Estado e Distrito Federal (ver Tabela 5).

Tabela 5

Quantidade de Psicólogos Escolares em Exercício nos IFET's e dos que Participaram do Estudo por Estados e Distrito Federal

Região/Estado	Psicólogos Escolares		Participantes	
	n	%	n	%
Norte	50	11,04	19	38,00
Acre	6	1,32	2	33,33
Amapá	3	0,66	2	66,67
Amazonas	16	3,53	6	37,50
Pará	9	1,99	3	33,33

Tabela 5 (continuação)

Rondônia	7	1,55	3	42,86
Roraima	3	0,66	1	33,33
Tocantins	6	1,32	2	33,33
Nordeste	171	37,75	22	12,87
Alagoas	13	2,87	3	23,08
Bahia	30	6,62	1	3,33
Ceará	26	5,74	3	11,54
Maranhão	23	5,08	5	21,74
Paraíba	11	2,43	2	18,18
Pernambuco	22	4,86	2	9,09
Piauí	15	3,31	1	6,67
Rio Grande do Norte	20	4,42	3	15,00
Sergipe	11	2,43	2	18,18
Centro-Oeste	43	9,49	12	27,91
Distrito Federal	9	1,99	3	33,33
Goiás	22	4,86	6	27,27
Mato Grosso	9	1,99	2	22,22
Mato Grosso do Sul	3	0,66	1	33,33
Sudeste	104	22,96	15	14,42
Espírito Santo	22	4,86	5	22,73
Minas Gerais	29	6,40	2	6,90
Rio de Janeiro	20	4,42	1	5,00
São Paulo	33	7,28	7	21,21
Sul	85	18,76	25	29,41
Paraná	14	3,09	2	14,29
Rio Grande do Sul	36	7,95	9	25,00
Santa Catarina	35	7,73	14	40,00
Total	453	100,00	93	20,53

Nota. As porcentagens se referem ao total ao total de psicólogos escolares nos IFET's do país e ao total de psicólogos escolares dos IFET's que participaram da pesquisa.

Com base nas informações apresentadas na Tabela 5, constatou-se que a maioria dos psicólogos escolares que participou da pesquisa é da região Sul, tendo o Estado de Santa

Catarina o maior número de representantes. Com o menor quantitativo de profissionais participando desse estudo tem-se a região Centro-Oeste. Ainda em relação aos dados apresentados, constatou-se que essa pesquisa alcançou uma dimensão nacional, reunindo em um só espaço os profissionais da área interessados em debater sistematicamente sobre as contribuições da psicologia escolar no contexto da educação profissional e tecnológica. Diante desses dados, vale ressaltar que a intenção com esse estudo não é de justificar possíveis generalizações acerca da atuação do psicólogo escolar e, sim, de evidenciar o total de participações e colaborações obtidas por cada profissional de um Instituto Federal do país.

A partir das informações apresentadas sobre o quantitativo dos participantes da pesquisa e em quais localidades geográficas estão a desenvolver suas atividades, é que se vislumbraram os primeiros cenários para o estudo e as possíveis análises sobre indicadores da atuação de psicólogos escolares na educação superior dos IFET's, objetivo principal da presente pesquisa.

A seguir, são descritas as etapas e os procedimentos que compuseram esse método, conforme adaptação da etnografia virtual, a fim de responder aos seguintes objetivos e implicações do estudo: (a) mapeamento institucional da atuação do psicólogo escolar nos IFET's, (b) mapeamento do perfil do psicólogo escolar nos IFET's; e (c) proposta de diretrizes para nortear a intervenção dos psicólogos escolares na educação superior dos IFET's.

Etapas das Construções das Informações

Inicialmente, esse estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, em observância à orientação da vigente Resolução nº 466/2012 que, até março de 2016, regeu as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Após a aprovação desse Comitê (Parecer nº 651.082, Anexo II), foi realizado o levantamento das informações envolvendo a atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais. As mediações promovidas pelo site “psicologiaescolarnarede.com.br”, em que se planejou as consignas para a abertura dos tópicos nos fóruns virtuais e o uso do correio eletrônico já utilizado pelos participantes como canal de comunicação complementar, foram as estratégias metodológicas desenvolvidas para promover o diálogo entre a pesquisadora e os participantes.

A construção das informações ocorreu em um período de quatro meses, entre os meses de abril e julho de 2016, incluindo desde o período de divulgação da chamada da pesquisa em diferentes canais de comunicação nos IFETs (e-mails institucionais e redes sociais), aos momentos de planejamento e mediação do debate nos fóruns. Nos próximos tópicos desta seção são detalhadas as contribuições das etapas e dos processos envolvendo a participação da pesquisadora e dos psicólogos escolares no percurso dessa pesquisa.

Mapeamento Institucional: Conhecer para convidar. A primeira etapa desse estudo buscou mapear a atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais, sendo este um dos objetivos dessa pesquisa, considerando a existência de inúmeros setores e a oferta de diferentes modalidades de ensino nessas instituições como oportunidades para a Psicologia Escolar. Para tanto, dois momentos foram reservados para a construção inicial dessas informações: (a) identificação do cenário nacional da atuação dos psicólogos escolares nos IFET's e (b) caracterização dos departamentos em que são lotados os profissionais que concordaram participar da pesquisa.

O mapeamento refere-se a uma análise contextualizada dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e geográficos que perpassam o cotidiano educacional e que dá suporte ao trabalho do psicólogo escolar (Marinho-Araujo, 2016). Diferentemente do uso de um instrumento, de caráter operacional, esse eixo metodológico se fundamenta em uma perspectiva histórica pela qual os registros do que ocorre nos espaços educativos são frutos de um conjunto de marcos regulatórios, contradições, potencialidades e construções subjetivas que constituem a formação de um coletivo institucional.

Nesse sentido, evidenciar o cenário nacional da intervenção psicológica nesses espaços significa retratar a inserção e a importância da psicologia escolar ao longo da trajetória de mudanças na política do ensino profissionalizante. Para tanto, realizou-se a primeira ação de consulta aos sites eletrônicos dos *campi* dos Institutos Federais, a fim de identificar em quais setores/departamentos/coordenações os serviços de psicologia escolar estavam presentes nessas instituições.

Com o auxílio do site www.redefederal.mec.gov.br, obteve-se os *links* de todas as unidades pertencentes aos IFET's e, por conseguinte, os endereços de cada página eletrônica dos *campi* pertencentes aos Estados e Distrito Federal. Com essa busca também pretendeu-se obter informações sobre o quantitativo de psicólogos escolares, a descrição das atividades desenvolvidas em suas unidades administrativas e se havia registro do trabalho desse profissional em equipe multiprofissional.

Como não foi possível encontrar em todos os sites dos Institutos Federais os dados referentes aos serviços da psicologia escolar, optou-se por acessar o Portal da Transparência do Poder Executivo Federal para complementar o mapeamento. Nessa página eletrônica, embora de iniciativa da Controladoria Geral da União (CGU) para informar a aplicação dos recursos públicos, também é possível identificar, na seção "Servidores", o conjunto de profissionais que integram os órgãos públicos federais. Para acessar os dados de interesse da pesquisa, recorreu-se a opção "órgão de lotação" que, por conseguinte, apontou o Ministério da Educação como o órgão central responsável pelas informações sobre cargo, função e situação funcional dos profissionais dos Institutos Federais. Com esse procedimento pode-se visualizar em quais locais

de exercícios estão os psicólogos escolares que, por algum motivo, tiveram sua identificação suprimida nas páginas de seus respectivos *campi*.

As informações obtidas por meio dessas consultas foram registradas com auxílio de um formulário (Anexo III), permitindo a descrição dos setores de atuação e a previsão do quantitativo dos psicólogos escolares em nível nacional nos Institutos Federais. Em atenção aos cuidados éticos da pesquisa, preservaram-se os nomes desses profissionais e a localização das cidades que dispõem de *campi*, a fim de evitar a identificação desses atores e dessas instituições.

Ainda compondo a etapa do mapeamento institucional da atuação do psicólogo escolar dos Institutos Federais em cenário nacional, planejou-se um recorte dessa análise direcionada para os participantes desse estudo. Com essa ação pretendeu-se levantar os aspectos do perfil sociodemográfico dos profissionais. Para tanto, elaborou-se um formulário eletrônico (Anexo IV) solicitando informações referentes ao perfil pessoal e profissional.

Assim que o psicólogo escolar, por meio da página “psicologiaescolarnarede.com.br”, selecionasse a opção de registro na aba dos fóruns virtuais, o formulário seria visualizado tão logo o profissional informasse o “nome de usuário” e “e-mail”. Esse instrumento foi constituído pelas seguintes questões: (a) idade; (b) gênero; (c) nível de formação; (d) em qual IF trabalha; (e) em qual departamento desenvolve suas atividades; (f) há quanto tempo atua como psicólogo escolar no IF.

Por meio das informações solicitadas, pode-se identificar importantes elementos norteadores para as análises iniciais de elaboração do perfil profissional dos sujeitos da pesquisa. Com as respostas obtidas nesse procedimento, ainda que nem todos participassem efetivamente das discussões dos fóruns, vislumbrou-se o panorama das condições profissiográficas do exercício da psicologia escolar. No capítulo dos resultados e da discussão serão apresentadas as análises descritivas dos dados acerca da trajetória pessoal e profissional dos participantes desse estudo.

Baseado nesse mapeamento pode-se, inicialmente, conhecer os psicólogos escolares interessados nesta pesquisa e obter informações acerca da sua inserção profissional nos Institutos Federais. Esse procedimento contribuiu para a construção dos primeiros vínculos entre os participantes e a pesquisadora, pois foram fornecidos dados desses participantes por meio de um formulário eletrônico disponibilizado no site, referentes ao seu cotidiano de trabalho, que resultaram na caracterização do seu perfil.

O processo de execução desta etapa encontrou correspondência com o uso da entrevista na etnografia virtual. De acordo com Kozinets (2014), o levantamento de dados *online*, a depender da formatação do roteiro de perguntas, permite que o pesquisador reconheça e identifique aspectos pessoais e profissionais dos participantes, antes mesmo de ampliar esta investigação para espaços de maior interatividade entre os pares.

Diante da natureza das informações obtidas, pode-se vislumbrar quem seriam os potenciais participantes dos fóruns. Além disso, o processo de construção das consignas dos fóruns virtuais foi mais bem definido a partir do reconhecimento do público registrado e interessado em colaborar com esta pesquisa.

Construção dos fóruns virtuais: Trajetória e atuação de psicólogos escolares nos IFET's. Esta etapa foi planejada em articulação ao objetivo desta tese referente à análise atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais, em especial no nível de ensino superior. Para tanto, foram disponibilizados espaços virtuais, em formato de fóruns, para os participantes terem a oportunidade de relatar acerca de sua trajetória acadêmica e profissional e das principais ações por eles desenvolvidas. Foram abertas três salas virtuais, em formato de fóruns, entre os meses de abril e julho de 2016, com acesso permitido para os psicólogos escolares registrados no site “psicologiaescolarnarede.com.br”.

O planejamento de cada fórum virtual ocorreu tendo como base as questões norteadoras desta pesquisa (ver capítulo 4), as situações baseadas em estudos de caso acerca das experiências de psicólogos dos IFET's, em observância aos referenciais da etnografia virtual (Gebera, 2008; Kozinets, 2014), e ao modelo teórico-interventivo da psicologia escolar na educação superior (Marinho-Araujo, 2009, 2016).

Para divulgar a existência e funcionamento dos fóruns, foram divulgados amplos convites aos psicólogos escolares dos Institutos Federais, incentivando a divulgação e a participação desses profissionais na página eletrônica. Os *flyers* informativos acerca desta etapa da pesquisa foram enviados por correio eletrônico. Os endereços para correspondência virtual foram obtidos por meio de consultas aos órgãos destes psicólogos.

A outra maneira de comunicação por e-mail foi direcionada para o grupo nacional de psicólogos dos Institutos Federais⁴, sendo de acesso comum à maioria dos integrantes desta categoria profissional. Adicionalmente, foi utilizado as redes sociais do grupos de psicólogos dos IFET's (*facebook*) e a página pessoal da pesquisadora (*facebook*) para lançar este convite ao maior número possível de psicólogos escolares dessas instituições.

Para cada abertura de sala virtual foi estimado um intervalo de 15 dias para a construção de um novo tópico. Ao longo dos quatro meses da pesquisa, esses espaços foram mantidos abertos para a participação do profissional a qualquer tempo. Com auxílio dos fóruns, buscou-se apresentar os temas de forma dinâmica, com o conteúdo aproximado à realidade de trabalho dos

⁴ Grupo de psicólogos nacionais dos Institutos Federais que estão reunidos virtualmente por meio da ferramenta de e-mail do *googlegroups*. É um espaço para divulgação da atuação profissional e troca de experiências, instituído desde 2009.

participantes, a fim de propiciar o diálogo e proporcionar um ambiente favorável à exposição de opiniões, percepções e experiências desses participantes acerca dos temas em questão.

Com esse procedimento, foi possível acompanhar as interações de psicólogos escolares e construir mediações em torno das participações e/ou demandas trazidas por esses profissionais ao longo dos fóruns. Nesses espaços virtuais, os relatos dos participantes foram construídos por meio de sentidos e significados acerca das possibilidades e críticas em torno das suas práticas nos Institutos Federais. A seguir, é descrito o funcionamento dos três tópicos que constituíram os fóruns virtuais quanto ao planejamento, ao tema central, à metodologia empregada para nortear as discussões acerca da atuação na educação superior, e das dificuldades identificadas pela pesquisadora no processo de mediação dos debates de menor expressividade dos participantes ou no incentivo à participação desses profissionais.

Fórum Virtual 1: Apresentações iniciais. Primeiramente, planejou-se uma estrutura de sala virtual para apresentações iniciais de cada participante. Nesse espaço, os psicólogos escolares foram convidados a falar sobre si e sobre sua chegada no campus de lotação. Com esse tópico, os participantes tiveram a oportunidade de se ambientar com essa ferramenta de comunicação e de, principalmente, conhecer a trajetória acadêmica, profissional e até pessoal de cada membro. A Figura 8 traz a consigna de abertura para nortear as interações dos profissionais registrados na página da pesquisa.



Figura 8. Acesso ao conteúdo do tópico “Apresentações iniciais”.

De acordo com Kozinets (2014), os fóruns são uma das ferramentas mais antigas e ricas de uma comunidade *online*. Por meio deles os participantes postam seus relatos com base em orientações do moderador ou de interesses em comum. Além disso, esse canal permite que

outros respondentes, em qualquer tempo, compareçam e realizem postagens para continuar o sistema conversacional.

Nesse primeiro tópico, o objetivo central foi identificar os principais aspectos da formação de base e continuada dos participantes que, por conseguinte, referendam as atuações desses profissionais. Em observância às recomendações da etnografia virtual, optou-se por desempenhar o papel de pesquisadora como membro do grupo. Dessa maneira, para realizar o primeiro contato nesse espaço e identificar o percurso formativo e escolha profissional dos membros dessa comunidade, a pesquisadora iniciou as apresentações mencionando em qual instituição se formou, em que ano, em quais áreas se especializou e quando começou a atuar em seu campus. Além disso, mencionou o interesse em partilhar das suas experiências e das boas expectativas em torno da possibilidade de conhecer outras realidades por meio desse canal de comunicação.

Após a postagem da pesquisadora, os participantes foram se apresentando e relatando aspectos relevantes da sua trajetória enquanto psicólogo até sua chegada em um Instituto Federal. As falas assumiram um caráter mais pessoal e aberto para apresentações entre os membros da comunidade. A proposta dessa sala virtual permitiu uma aproximação desses profissionais com a plataforma e, principalmente, oportunidades de se conhecerem.

Fórum Virtual 2: Conversando sobre a atuação do psicólogo escolar. Após a apresentação e interação dos participantes acerca da formação, da escolha e das oportunidades em trabalhar em um Instituto Federal, foi dado início à discussão sobre as ações práticas desses profissionais no contexto da educação profissional e tecnológica. Ainda que o enfoque desta pesquisa esteja na intervenção psicológica na educação superior dos Institutos Federais, a atuação desses mesmos profissionais também é requerida junto ao público do ensino médio integrado ao técnico. Nesse sentido, considerou-se importante começar o debate envolvendo a atuação do psicólogo em todas as modalidades de ensino, quando estas são oferecidas em seus respectivos *campi* de lotação.

A proposta desse fórum teve como objetivos (a) mapear e analisar a atuação dos psicólogos escolares nos diferentes níveis de ensino dos Institutos Federais, (b) mapear e analisar a atuação dos psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais, e (c) identificar os aspectos caracterizadores do perfil de psicólogos escolares nos Institutos Federais. Inicialmente, pensou-se em proporcionar, por meio de grandes questões abertas, espaços de fala para esses profissionais descreverem as ações práticas que desenvolvem em seus *campi*; informarem quem são os atores educativos que integram suas atividades; relatarem as experiências de intervenção na educação superior; apontarem os desafios e as potencialidades do seu trabalho.

A partir dessas temáticas, construíram-se, ao longo dos fóruns, consignas voltadas para o tema da atuação dos psicólogos escolares no IFET's, a fim de dar fluidez ao debate e estimular maiores participações destes profissionais. Foi a partir da primeira chamada no tópico, acompanhada dos relatos iniciais dos participantes, que se pode vislumbrar quais seriam os próximos e os mais adequados recursos para estimular as trocas de experiências entre os membros da comunidade. A Figura 9 traz o conteúdo utilizado para orientar a sequência dos debates nessa temática.



Figura 9. Acesso ao conteúdo do tópico “Conversando sobre a atuação do Psicólogo Escolar”.

À medida que os psicólogos escolares foram relatando as atividades desenvolvidas e quais eram os atores que participavam desses trabalhos, perceberam-se similaridades nas práticas e também as dificuldades na rotina de sua atuação. No acompanhamento deste tópico, definiu-se que, a cada conjunto de participações que se repetia em conteúdo, a pesquisadora elaboraria sínteses acerca dos pontos em comum das práticas relatadas e reforçaria o pedido para continuarem relatando o que fazem nos Institutos Federais.

Ao longo das participações, a intervenção da pesquisadora foi fundamental para mediar a construção de sínteses textuais. A Figura 10 exemplifica uma das interações construídas para esse fim.

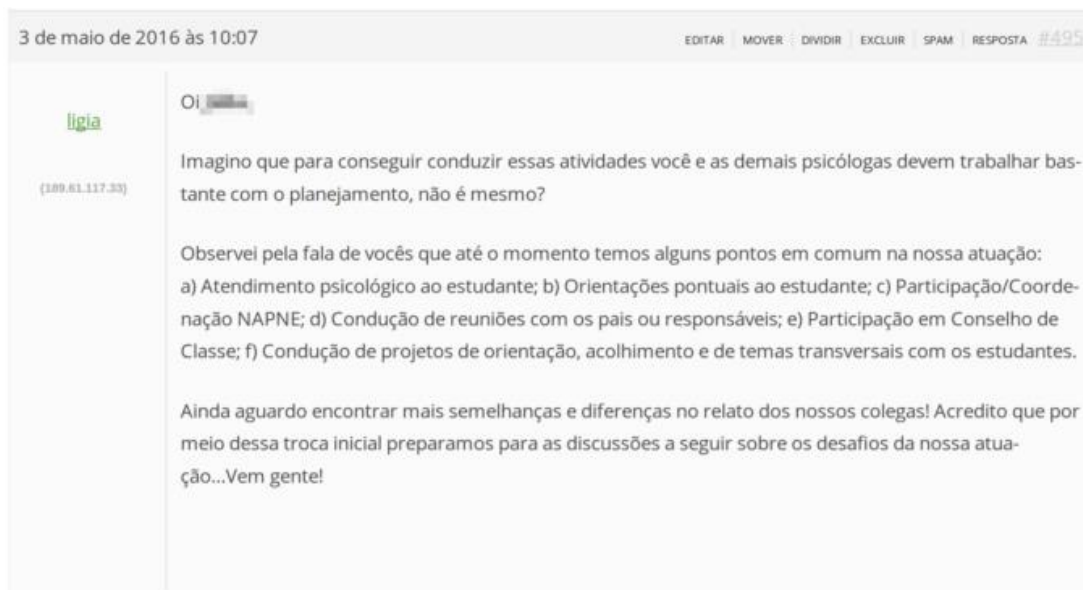


Figura 10. Exemplo de sínteses das participações no fórum sobre atuação.

As sínteses dos relatos foram utilizadas como estratégia para estimular a participação dos demais psicólogos escolares registrados nos fóruns e facilitar o acompanhamento dos participantes a cada interação. Nesse sentido, fruto de resumos e análises das participações, a postagem de comentários é vista como potencial forma de mediação das relações estabelecidas entre os membros de determinadas comunidades virtuais (Kozinets, 2014).

Na metodologia da etnografia virtual, é importante exercer uma participação ativa e acompanhar os interesses dos integrantes de uma comunidade. Em atenção a esse pressuposto, identificou-se em alguns dos relatos a preocupação de psicólogos em também discutir a atuação profissional no âmbito da assistência estudantil. Por ser um eixo de trabalho que, por um lado, garantiu a ampla inserção do psicólogo no ensino profissionalizante e, de outro, também se estendeu ao contexto da educação superior, é que se também acatou a sugestão de se construir um tópico exclusivo para essa troca de experiências entre os participantes. A Figura 11 apresenta a iniciativa de propor um debate direcionado para a participação do psicólogo escolar nas políticas da assistência estudantil.



Figura 11. Tópico sobre a atuação do psicólogo na assistência estudantil.

De modo semelhante ao tópico conversando sobre a atuação do psicólogo escolar, realizaram-se novas sínteses textuais das postagens dos participantes. Além disso, questões foram direcionadas para esses profissionais para melhor descreverem os procedimentos, as rotinas e as dificuldades encontradas por eles nesse eixo de trabalho.

A partir desse tópico, observou-se que os relatos de práticas dos participantes estavam bastante consolidados para o público do nível de ensino médio integrado ao técnico. A mediação e a análise dessas construções de sentidos apontaram para a necessidade de planejar outras questões norteadoras nos fóruns, a fim de tornar evidentes os elementos da atuação desse profissional na educação superior e os aspectos caracterizadores do seu perfil.

Fórum Virtual 3: Psicologia escolar na educação superior. Em observância à sequência de relatos sobre a atuação, observou-se que novas estratégias de mediação precisavam ser inseridas para aproximar os participantes do contexto de intervenção no nível superior de ensino. De acordo com Mendes e Marinho-Araujo (2016), as mediações estéticas são um conjunto de recursos simbólicos constituídos por elementos lúdicos, criativos e imaginários que religam o sujeito à realidade na qual está inserido. Para as autoras, essas mediações são capazes de potencializar o desenvolvimento por meio dos processos de ressignificação de antigos conceitos e da circulação de novos sentidos. Esses processos fortalecem reflexões acerca das vivências cotidianas e podem promover a transformação de contextos (Souza, Petroni, & Dugnani, 2011).

A criação dos fóruns virtuais também pode ser compreendida como parte integrante do conjunto de mediações estéticas, por permitirem aos psicólogos escolares o contato com relatos permeados de expectativas, tensões e crises acerca das contribuições da psicologia escolar no

contexto da educação profissional e tecnológica. A participação da pesquisadora em debates e sínteses textuais, por meio de postagens criativas, inserção de imagens, questões problematizadoras, também esteve associada a um recurso estético importante para buscar o envolvimento e a sensibilização dos membros da comunidade por discussões caras para a ampliação da intervenção psicológica nos Institutos Federais.

Nessa perspectiva, planejou-se o terceiro fórum para promover a discussão referente às ações práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares na educação superior dos IFET's. Inicialmente, considerou-se a brevidade dos relatos no fórum anterior envolvendo essa modalidade de ensino como um indicador de que ainda não se tem uma inserção efetiva desses participantes. Para tornar viáveis as possíveis interações e permitir a fácil compreensão da tônica do debate por estes profissionais, optou-se pela proposição de situações adaptadas, no formato de estudos de casos, como simulacros da realidade profissional da referida categoria. Foram elaborados quatro relatos concernentes à atuação com os professores, estudantes e com o coordenador das áreas acadêmicas. Esses relatos são baseados em fatos e foram adaptados para manter o sigilo profissional e o compromisso ético com a pesquisa.

O primeiro relato versou sobre a preocupação de um docente com o desempenho do estudante de um determinado curso. Nessa situação-problema, o psicólogo escolar foi acionado para ajudar esse aluno a repensar a escolha do curso superior. Na Figura 12 ilustra-se essa questão acrescida da solicitação de opinião dos participantes da pesquisa para encaminhamentos.

The image shows a screenshot of a forum post on the website 'Psicologia Escolar'. The header includes the site name and logos for 'INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA' and 'UnB'. The navigation menu includes 'INÍCIO', 'SOBRE', 'BLOG', 'BIBLIOTECA', 'FÓRUMS', 'AGENDA', and 'CONTATO'. The main heading is 'Experiências na Educação Superior'. The post is from 'lúgia' (186.222.138.99) on '27 de maio de 2016 às 15:33'. The text reads: 'Oi pessoal, Criei este tópico para trazer para vocês algumas experiências no meu campus pelas quais me desafiam a pensar sobre a minha intervenção no nível superior de ensino. Vou compartilhar por aqui para trocarmos, além das experiências, opiniões e novas contribuições sobre a nossa intervenção, ok? Relato 1 No meu campus, o professor da disciplina de [redacted] me procurou afilto para relatar que seus alunos não tinham "base" suficiente para permanecerem no curso de [redacted]. Segundo o professor, eu deveria pensar em alguma intervenção com os alunos para orientá-los a repensar a escolha da formação. Esse tipo de demanda chega para vocês? E o que fazem?'

Figura 12. Relato referente ao possível problema de desempenho do estudante

de um determinado curso.

Com a intenção de mobilizar ainda mais os psicólogos escolares e aprofundar o debate em torno das ações no nível superior de ensino, adaptou-se um fato compartilhado no e-mail do grupo nacional de psicólogos dos Institutos Federais com auxílio de uma tira em quadrinhos do site “PhDcomics.com”. A mediação estética retratou a dificuldade de um estudante ao constatar que sua entrada em determinado curso superior não correspondia aos seus interesses iniciais. Em virtude disso, esse aluno buscou o apoio do psicólogo escolar do seu campus para refletir acerca de suas expectativas acadêmicas. A Figura 13 apresenta como essa situação-problema foi descrita nesse fórum.

Relato 2

E quando o nosso estudante nos procura achando que a graduação não é era isso que ele pensava...



Essa demanda envolvendo a relação estudante-curso é recorrente para vocês?

Como vocês trabalham essa questão?

Figura 13. Demanda do estudante acerca da escolha do seu curso.

Ainda para tentar manter aquecido o fórum acerca da psicologia escolar na educação superior, construiu-se mais uma situação baseada em relatos de psicólogos escolares dos Institutos Federais, bem como outra adaptação da tira em quadrinhos do “PhDcomics.com”. A Figura 14 ilustra o cenário apresentado para consulta aos participantes do estudo.



Figura 14. Situação referente à necessidade de organização da intervenção do psicólogo escolar na educação superior.

Mais uma tentativa foi planejada para incentivar as postagens desses participantes no fórum. A partir de uma das experiências da pesquisadora em seu contexto de trabalho, adaptou-se a questão envolvendo a “calourada” como uma das ações práticas que o psicólogo escolar do Instituto Federal poderia desenvolver junto aos estudantes do nível superior de ensino. Nessa direção, ainda com o auxílio da tira em quadrinhos do “PhDcomics.com”, elaborou-se a situação-problema apresentada na Figura 15.



Figura 15. Situação referente à recepção dos estudantes e apresentação do Serviço de Psicologia.

Observou-se que na sequência das três últimas postagens, o baixo índice de participações não correspondeu ao quantitativo de 61 visualizações de acesso. Ou seja, os tópicos, em formato de estudos de caso, acerca da intervenção do psicólogo escolar no nível

superior de ensino foram acompanhados pelos participantes, porém não ocorreram interações minimamente correspondentes ao número de visitas a este fórum.

A partir do segundo estudo de caso postado, correspondente ao último mês da pesquisa, os participantes permaneceram em “silêncio virtual”. A expectativa inicial era de que a adaptação de situações reais vivenciadas por profissionais dos IFET’s pudessem estimular as contribuições em torno do que se pode fazer como psicólogo escolar na educação superior e, até mesmo, deixá-los mais à vontade para opinarem sobre o que desenvolvem ou não diante dessa modalidade de ensino. Mas as respostas continuaram escassas. Para dar continuidade a este propósito de investigação, optou-se por fazer contatos individualizados por e-mail com os profissionais que se registraram no site.

E-mail como recurso complementar. Nas análises das participações nos tópicos direcionados para as experiências dos psicólogos na educação superior dos Institutos Federais, constatou-se uma comunicação residual e, em alguns casos, ausente entre os participantes. Embora tenham se diversificado as formas de abordagem dessa temática nos fóruns, tais como uso de situações-problema, tiras de quadrinhos adaptadas (charges) e relatos de casos acerca da intervenção no nível superior de ensino dos IFET’s, a taxa de retorno das respostas não foi expressiva quando comparadas aos outros temas em debate.

Diante desse indicador, algumas considerações foram elaboradas para justificar o fenômeno do “silêncio virtual”. A primeira hipótese levantada é de que a oferta da educação superior ainda consiste em uma novidade para a intervenção do psicólogo escolar no contexto do ensino profissionalizante. Ainda que a produção acadêmica tenha evidenciado as inúmeras contribuições da área para essa modalidade de ensino, identifica-se que a realidade dos Institutos Federais não foi contemplada nesses relatos e, em especial, investigações envolvendo a intervenção psicológica no nível superior de ensino nos referidos espaços educativos.

A outra suposição é de que os participantes cadastrados nos fóruns ainda não possuíam contato com os estudantes dos cursos superiores de seus *campi*, em decorrência de duas situações: (a) atuação destinada exclusivamente para as demandas de apoio ao estudante e assistência estudantil do ensino médio integrado ao técnico e/ou (b) ausência da oferta do nível superior de ensino em sua realidade de trabalho. Nesse sentido, depreende-se que as consignas elaboradas para essa temática não assumiram um caráter mobilizador dos processos de comunicação para alguns dos sujeitos da pesquisa, mas serviu como uma prospecção do que pode comparecer futuramente na realidade desses profissionais.

Ainda se considerou que o debate envolvendo a educação superior, modalidade de ensino recém-reformulada na atual conjuntura dos IFET’s, contribuiu para os participantes optarem por acompanhar as postagens sem expor o desenvolvimento de suas atividades junto à comunidade acadêmica. Pelo fato da intervenção do psicólogo escolar no nível superior de

ensino ser considerada como um campo de atuação emergente, inferiu-se que esse profissional é mais cauteloso em propor atividades nesse contexto e que, ainda, pode ter escolhido trabalhar somente sob demanda nesse nível de ensino.

De acordo com Kozinets (2014), a ausência de tempo para participação em salas de debate virtuais também pode reduzir o nível de comprometimento e de envolvimento dos membros da comunidade. Diante desse possível cenário e considerando essas hipóteses também como relevantes indicadores do cenário de atuação desses profissionais, escolheu-se o envio de e-mails como recurso complementar às mediações propostas pelos fóruns.

O correio eletrônico transmite uma ideia de ambiente personalizado e de intimidade entre o remetente e o destinatário (Kozinets, 2014). Além disso, pode tornar a dimensão tempo de resposta como uma variável favorável ao estabelecimento de empatia entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Dessa maneira, as trocas de mensagem podem aprofundar e amadurecer a relação de confiança entre os pares acerca de um determinado assunto.

Nessa direção, planejou-se o envio de e-mails com o intuito de consultar os psicólogos escolares cadastrados no site da pesquisa a respeito da condução de alguma atividade com os atores educativos (estudantes, professores e coordenadores) no âmbito da educação superior. Além do levantamento do correio eletrônico desses participantes junto à base de dados da página dos fóruns, realizou-se uma consulta, concomitante, nos sites institucionais para verificar a existência de cursos superiores nos *campi* desses profissionais. Com essa medida, reduziu-se o número de envio de e-mails, mas garantiu-se a objetividade e a qualidade da consulta.

As respostas dos psicólogos escolares chegaram de imediato. Depreende-se que o caráter pessoal e individualizado da comunicação promoveu o interesse dos participantes em contribuir para essa temática ainda pouco explorada nos Institutos Federais. As análises dessas informações também foram realizadas em observância ao conteúdo do conjunto de mensagens trocadas nos tópicos dos fóruns virtuais. A seguir, são apresentados os procedimentos utilizados para as análises das informações extraídas dos fóruns virtuais.

Análise das Informações

A análise qualitativa das informações é compreendida como um processo social complexo de produção de conceitos ao longo de uma pesquisa científica. De acordo com Vygotsky (1925/1999), o método objetivo-analítico estabelece critérios que permite ao pesquisador interpretar criticamente o conteúdo e a forma dos fenômenos constituídos dialeticamente em uma determinada realidade investigada. Com esse procedimento, as relações são explicadas como a “passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior ao indivíduo (...) de modo a esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição” (Vygotsky, 1927/1999, p.87).

Diante dessa perspectiva, o mapeamento institucional revelou-se como uma importante etapa para construir as informações acerca do cenário nacional de atuação dos psicólogos escolares nos IFET's e caracterizar os departamentos em que são lotados esses profissionais. Nesse processo, consideraram-se os aspectos históricos, sociais e geográficos que veem forjando esses espaços educativos e ampliando as oportunidades para a psicologia escolar no contexto da educação profissional e tecnológica.

Com auxílio da análise documental pode-se iniciar a preparação do tratamento para a análise das informações. De acordo com Severino (2007), é necessário identificar as unidades de leituras ou excertos textuais que apontem correspondência com os objetivos estabelecidos para o estudo. Nessa direção, a leitura textual completa do material extraído dos sites institucionais permitiu a formatação de uma tabela com três colunas definidas por: (a) setor de atuação, (b) descrição das atividades, (c) quantitativo de psicólogos escolares por região. Na sequência, realizaram-se as análises críticas desses dados com as produções acerca da psicologia escolar em contextos inovadores.

Entende-se que o uso da análise documental não se restringe a um apêndice metodológico para a construção das informações. Nesse estudo, esse recurso contribuiu para delinear realidades institucionais repletas de especificidades e de concepções acerca do papel do psicólogo escolar nos Institutos Federais. Com base na análise das informações geradas na etapa do mapeamento institucional, a concepção da página eletrônica e, especialmente, dos fóruns virtuais foi facilitada pela caracterização pessoal e funcional dos participantes da pesquisa.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, é necessário ir além do dado evidenciado e privilegiar o processo em que se constituíram determinados arranjos, condições históricas e sociais. Para Vygotsky (1927/1999, p. 6), “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico”. Nesse sentido, para além de se investigar o modo de atuação de psicólogos escolares nos IFET's, se faz necessário compreender a complexidade processual de como essas ações práticas foram mantidas ou inauguradas nesses espaços.

Com base nos estudos da psicologia histórico-cultural acerca da mediação, Mendes e Marinho-Araujo (2016) assinalam que, na medida em que os processos de internalização da cultura ocorrem no desenvolvimento do sujeito, o pensamento e a linguagem estabelecem uma relação de interdependência. Nessa direção, as autoras afirmam que “a linguagem passa a ser constituinte do pensamento, como uma ferramenta que a constrói” (p. 72).

Diante dessa perspectiva, a partir do presente, podem-se ilustrar breves exemplos acerca da relação estabelecida entre pensamento e linguagem. Os relatos textuais dos participantes nos fóruns evidenciaram as múltiplas funções da linguagem em relação à materialização do pensamento concernente à atuação dos psicólogos escolares em Institutos Federais. Nesses espaços, a linguagem assumiu o caráter comunicativo e de identificação entre pares no momento

em que os psicólogos dedicaram parte do seu tempo para se apresentarem nos espaços virtuais. Além disso, por meio dessa comunicação pode-se observar a construção simbólica e representativa dos conceitos e das ideias desses profissionais acerca das práticas que desenvolvem em seus contextos de trabalho nos fóruns “Conversando sobre a atuação dos psicólogos escolares” e “Psicologia escolar na educação superior”. Nessa mesma direção, outra função identificada foi percebida quando os integrantes desse grupo compartilharam às congruências de pensamento ao relatarem os desafios em desenvolver intervenções na assistência estudantil. A atuação nesse setor trouxe um significado comum para o cotidiano vivenciado por esses sujeitos.

A partir dessa inter-relação, construída histórica e culturalmente pelo sujeito ao longo do seu processo de desenvolvimento, é que emerge o conceito de sentido e significado. De acordo com Vygotsky (1991, p. 333), “o significado é uma das zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa”. Coadunada a essa perspectiva, Aguiar e Ozella (2006) esclarecem que os significados constituem-se histórico-culturalmente a partir das inúmeras e constantes partilhas estabelecidas entre um determinado grupo social. Por meio dos significados torna-se possível ampliar a comunicação e a socialização entre os integrantes dessa comunidade. À medida que essas trocas se estabelecem entre os pares, os conceitos e as ideias são internalizados e ressignificados para, no processo, constituírem-se em palavras ou outros signos.

Em relação aos sentidos, Vygotsky (1991, p. 333) pontuou que “o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra (...) É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desiguais”. Compartilhando dessa concepção de sentido, Mendes e Marinho-Araujo (2016, p. 74) ressaltam que, ainda que a linguagem determine significados semânticos, “é o sujeito, enquanto construtor de sua realidade que estabelece zonas de sentido para os fenômenos e para o próprio signo linguístico”, sendo o sentido o objeto de contínuos processos de ressignificação no decorrer das interações socioculturais entre esse sujeito e seu contexto. Desse modo, convém resgatar a defesa de Vygotsky (1991) ao assinalar que em toda investigação psicológica é necessário compreender e explicar os sentidos construídos pelos sujeitos diante da realidade histórica e cultural do seu contexto na qual atuam ativamente.

Diante desse referencial, as participações nos fóruns virtuais foram submetidas à análise das zonas de sentidos produzidas e circuladas entre os participantes desse estudo. A estrutura desse ambiente de discussão permite o acesso de um quantitativo considerável de participantes em rede que, em um mesmo espaço e tempo, podem produzir muitos trechos conversacionais a partir da mediação da pesquisadora, de construções individuais e coletivas sobre um determinado tema (Muñoz, 2007). Para além da interface entre o espaço virtual e as interações dos sujeitos da pesquisa, os contextos forjados por processos mediacionais e de internalização de novos sentidos, de concepções já estabelecidas ou de novas construções conceituais

privilegiam a circulação das zonas de sentidos nos processos socioculturais nos quais os indivíduos se inserem (Mendes & Marinho-Araujo, 2016).

Sob o argumento de que existem contextos favoráveis à mediação semiótica e à internalização de novos sentidos e conceitos já estabelecidos pelos sujeitos (Mendes & Marinho-Araujo, 2016), é que se compreende a potencialidade dos fóruns virtuais como espaços intencionalmente planejados para a construção de novas zonas de sentido entre os participantes dessa pesquisa, diante da realidade de trabalho que os cercam. Nessa condição, faz-se necessário identificar os processos das análises acerca das singularidades e intersubjetividades presentes nas falas dos participantes e que, em articulação teórico-metodológica com os construtos dessa pesquisa, permitiram evidenciar os indicadores da atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais.

O caráter dialético presente no método objetivo-analítico de Vygotsky (1925/1999) difere do delineamento clássico das pesquisas em psicologia. Nesse sentido, a descrição da análise por etapas neste estudo assume um efeito meramente didático para evidenciar o conjunto de cuidados éticos e metodológicos empregado para compreender as relações construídas entre os participantes e para torná-las públicas no espaço virtual.

O tratamento das informações ocorreu durante os quatro meses de funcionamento dos fóruns, sendo realizadas leituras diárias dos conteúdos elaborados pelos psicólogos escolares. A princípio, as leituras verticais serviram para analisar, sob a ótica da pesquisadora, os significados e a produção dos sentidos de cada um dos participantes envolvendo seu contexto de trabalho. Ao final de cada discussão nesses espaços virtuais, com base nas leituras transversais, foram produzidas sínteses das discussões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Esses resumos são frutos das articulações da pesquisadora diante dos conteúdos apresentados e de possíveis articulações com a produção teórica da área. O objetivo com essas publicações era de tornar evidente a compreensão da pesquisadora acerca dos relatos de psicólogos escolares frente à sua realidade de trabalho, além de promover um retorno aos participantes acerca do que estava sendo produzido nos fóruns.

Após o encerramento do período de participação nos fóruns virtuais, todas as mensagens dos participantes obtidas em cada tópico foram reunidas em um único arquivo, sendo subdivididas somente pelo autor da fala e do título de cada sala virtual. Na sequência, retomaram-se os objetivos da pesquisa, o conteúdo analisado na etapa do mapeamento institucional e as sínteses construídas para nortear a leitura em profundidade dessa nova configuração das informações. Iniciou-se, portanto, o processo de análise das falas para identificar os sentidos produzidos nos contextos de interlocução. Esse procedimento se coaduna ao que Vygotsky (1991, p. 334) explica em relação “a palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido, por sua vez, no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda criação do autor”. Diante desse

argumento, compreender os aspectos históricos, singulares e intersubjetivos que constituem as produções de sentido desses psicólogos escolares pode esclarecer as inúmeras possibilidades reveladas ou omitidas nas entrelinhas dos modos de expressão dos membros desse grupo.

Inicialmente, com base nos objetivos da pesquisa, foram construídas grandes categorias temáticas para ajudar na leitura e nos recortes das falas dos psicólogos escolares. Com base nesse processo, pode-se traçar um percurso para a observação dos excertos das participações e, assim, favorecer a captação dos indicadores.

Nesta pesquisa, os indicadores não se referem a uma medida de aferição do efeito ou do benefício das ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos Institutos Federais. Na perspectiva histórico-cultural, este conceito pode ser compreendido como um conjunto de palavras/trechos carregado de significados que, por serem reiterativos, manifestam o que pensam os sujeitos.

Nesse sentido, para evidenciar os principais significados atribuídos pelos participantes acerca da sua atuação nos Institutos Federais, inclusive na educação superior, a seleção dos relatos foi retomada. Ao longo desse processo, buscou-se agrupá-los pelas semelhanças, complementariedade ou contrapontos entre as falas.

Ao retomar os conteúdos manifestos pelos respondentes, identificados pelas categorias prévias, e prosseguir com a interpretação dos significados desses excertos à luz das articulações com os objetivos desta pesquisa, elaboraram-se os indicadores, cujo principal objetivo foi aglutinar os relatos de práticas desses profissionais e promover articulações teóricas com a psicologia escolar crítica e a atuação institucional ampliada de psicólogos na educação superior.

Esse movimento de análise permitiu a continuidade da construção e interpretação da pesquisadora diante dos sentidos apreendidos pelos relatos de psicólogos escolares acerca da sua atuação nos Institutos Federais. O resultado foi a elaboração das zonas de sentidos, fruto da compreensão crítica da pesquisadora ao transversalizar os objetivos da pesquisa, o referencial teórico adotado e a realidade manifesta pelos espaços coletivos de fala. A Tabela 6 assinala a correspondência entre os fóruns virtuais/e-mail e a contextualização das referidas zonas construídas.

Tabela 6

Contextualização das Zonas de Sentido por Fóruns/E-mail

Fóruns / E-mail	Zonas de Sentido	Definição
Apresentações iniciais	<i>Atuação com o foco no ensino médio integrado ao técnico</i>	<i>Refere-se aos relatos de práticas de psicólogos escolares junto ao ensino médio integrado ao técnico e às percepções desses profissionais acerca do desenvolvimento de suas atividades nos Institutos Federais.</i>

<p>Conversando sobre a atuação do psicólogo escolar</p>	<p><i>Atuação com o foco no ensino médio integrado ao técnico</i></p> <p><i>Atuação do psicólogo escolar na assistência estudantil</i></p>	<p><i>Refere-se aos relatos de práticas de psicólogos escolares junto ao ensino médio integrado ao técnico e às percepções desses profissionais acerca do desenvolvimento de suas atividades nos Institutos Federais.</i></p> <p><i>Refere-se aos relatos de psicólogos escolares acerca dos desafios e, em alguns momentos, das impossibilidades em se construir ações práticas voltadas para o rompimento de intervenções burocráticas e assistencialistas no Setor da Assistência Estudantil.</i></p>
<p>Psicologia escolar na educação superior E-mails</p>	<p><i>Atuação a ser construída na educação superior</i></p>	<p><i>Refere-se às escolhas dos psicólogos escolares pelo desenvolvimento de determinadas atividades no nível superior de ensino e às impressões identificadas para fundamentar tais práticas.</i></p>

Após a descrição dessa etapa, a seguir será apresentado o percurso metodológico do estudo conduzido em Portugal. Conforme anunciado em diferentes capítulos desta tese, a atuação de psicólogos na educação superior em contextos profissionalizantes compõe a realidade dos Institutos Politécnicos em Portugal. Diante da tradição dos Gabinetes de Apoio Psicológico e as relações congêneres com os Institutos Federais, foi conduzido o estudo com estes profissionais no referido subsistema português.

Estudo em Portugal

No relato do estudo realizado em Portugal, a primeira seção apresentará as principais características dos Institutos Politécnicos públicos. Em seguida, a atuação do psicólogo e as ênfases dos serviços serão descritas para assinalar quem são os participantes da pesquisa. Na terceira seção, os instrumentos e os procedimentos serão definidos para auxiliar na construção das informações. E a quarta seção será destinada para esclarecer o processo de análise das informações na segunda etapa do estudo.

Contexto da Pesquisa. De modo semelhante à trajetória de estruturação do cenário da educação profissional no Brasil, o ensino politécnico estabeleceu-se inicialmente pela oferta de cursos de

natureza técnica e de curta duração em Portugal. Durante um período de quase 30 anos (1970-1997), as mudanças repercutiram na suspensão dos cursos em nível médio técnico e instituíram uma alternativa, de caráter não universitário, para a formação acadêmica superior nessas instituições.

Como resultado dessa reconfiguração no sistema educacional, o ensino politécnico público português passou a ser ministrado em 15 Institutos Politécnicos, localizados em Barcelos, Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria (com unidades em Caldas da Rainha e Peniche), Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo e Viseu. Ainda estão vinculadas a este subsistema as escolas superiores não integradas (Coimbra, Lisboa, Porto e Estoril), duas instituições de ensino militar e policial (Lisboa e Setúbal) e estruturas de ensino de cariz profissionalizante em sete universidades: Açores, Algarve, Aveiro, Évora, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, e Madeira (CCISP, 2006). A Tabela 7 dispõe sobre a distribuição das escolas e institutos vinculados a esse subsistema de ensino no país.

Tabela 7

Distribuição de Institutos Politécnicos públicos em Portugal

Instituição			Escolas/Institutos	Sede
Instituto Politécnico de Beja			Escola Superior Agrária Escola Superior de Educação Escola Superior de Tecnologia e Gestão Escola Superior de Saúde	Beja
Sub-Total				04
Instituto Politécnico de Bragança			Escola Superior Agrária Escola Superior de Educação Escola Superior de Tecnologia e Gestão Escola Superior de Saúde Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela	Bragança
Sub-Total				05
Instituto Politécnico de Castelo Branco			Escola Superior Agrária Escola Superior de Educação Escola Superior de Gestão Escola Superior de Saúde Escola Superior de Artes Aplicadas	Castelo Branco

			Escola Superior de Tecnologia	
Sub-Total				06
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave			Escola Superior de Gestão	Barcelos
			Escola Superior de Design	
			Escola Superior de Tecnologia	
Sub-Total				03
Instituto Politécnico de Coimbra			Escola Superior Agrária	Coimbra
			Escola Superior de Educação	
			Escola Superior de Tecnologia e Gestão	
			Escola Superior de Tecnologia da Saúde	
			Instituto Superior de Contabilidade e Administração	
			Instituto Superior de Engenharia	
Sub-Total				06
Instituto Politécnico da Guarda			Escola Superior de Saúde	Guarda
			Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	
			Escola Superior de Tecnologia e Gestão	
			Escola Superior de Turismo e Hotelaria	
Sub-Total				06
Instituto Politécnico de Leiria			Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Leiria,
			Escola Superior de Tecnologia e Gestão	Caldas da Rainha,
			Escola Superior de Saúde	Peniche
			Escola Superior de Artes e Design	
			Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar	
Sub-Total				05
Instituto Politécnico de Lisboa			Escola Superior de Educação	Lisboa
			Escola Superior de Dança	

			Escola Superior de Música	
			Escola Superior Teatro e Cinema	
			Instituto Superior de Contabilidade e Administração	
			Escola Superior de Comunicação Social	
			Instituto Superior de Engenharia	
			Escola Superior de Tecnologia da Saúde	
		Sub-Total		08
Instituto Politécnico de Portalegre			Escola Superior de Educação	Portalegre
			Escola Superior de Tecnologia e Gestão	
			Escola Superior de Saúde	
			Escola Superior Agrária	
		Sub-Total		04
Instituto Politécnico do Porto			Escola Superior de Educação	Porto
			Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo	S. Mamede de Infesta
			Escola Superior de Estudos Industriais e Gestão	Vila Nova de Gaia
			Escola Superior de Tecnologia e Gestão	Vila do Conde
			Escola Superior de Tecnologia da Saúde	Felgueiras
			Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	
			Instituto Superior de Engenharia	
		Sub-Total		07
Instituto Politécnico de Santarém			Escola Superior Agrária	Santarém
			Escola Superior de Educação	
			Escola Superior de Tecnologia e Gestão	Rio Maior
			Escola Superior de Saúde	
			Escola Superior de Desporto	
		Sub-Total		07

Instituto Politécnico de Setúbal	Escola Superior Agrária Escola Superior de Educação Escola Superior de Tecnologia Escola Superior de Saúde Escola Superior Ciências Empresariais	Setúbal
Sub-Total		05
Instituto Politécnico de Tomar	Escola Superior de Tecnologia Escola Superior de Gestão	Tomar
Sub-Total		02
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Escola Superior Agrária Escola Superior de Educação Escola Superior de Tecnologia e Gestão Escola Superior de Saúde Escola Superior de Desporto e Lazer	Viana do Castelo
Sub-Total		05
Instituto Politécnico de Viseu	Escola Superior Agrária Escola Superior de Educação Escola Superior de Tecnologia e Gestão Escola Superior de Saúde	Viseu
Sub-Total		04
Total		77

Nota. As informações foram obtidas por meio de consulta aos sites institucionais e ao site do Conselho Coordenador da Instalação dos Estabelecimentos de Ensino Superior (CCISP).

Das 77 unidades acadêmicas pertencentes aos 15 Politécnicos públicos no país, observou-se uma manutenção na estrutura ofertante de cursos nas áreas das Ciências Agrárias, Educação e Tecnologia e Gestão nestes *campi*. Todos esses espaços educativos possuem uma ou mais escolas que contemplam cursos superiores nessas especificidades. A partir desse dado, depreende-se que há uma tradição e preferência institucional por essas áreas de formação. Por outro lado, apesar dos Institutos de Engenharia estarem alocados em, apenas, três distritos em Portugal (Coimbra, Lisboa e Porto), essa área é bastante procurada pela comunidade acadêmica e possui relevante inserção no mercado de trabalho do país (DGEEC/MEC, 2015).

De modo semelhante ao que aconteceu no sistema educativo brasileiro, com a democratização do ensino superior em Portugal, viabilizou-se o crescimento da oferta de cursos

nos Institutos Politécnicos (Urbano, 2011). O relatório produzido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, 2012) evidenciou que essa expansão geográfica também foi positivamente avaliada, pois garantiu novas possibilidades de oferta e de atração de diferentes públicos, principalmente, nas regiões menos favorecidas economicamente no interior do país.

Em consulta à base de dados do DGEEC/MEC (2015), no ano de 2015/2016, foram disponibilizadas 44% (22.313) das vagas do ensino superior no sistema de ensino politécnico público português. No tocante à procura dos cursos, o relatório produzido pela DGEEC/MEC (2015) evidenciou que os Politécnicos registaram maior número de inscritos nas áreas de Ciências Empresariais, assumindo uma dimensão de concorrência superior quando comparados à oferta desses cursos nas universidades públicas, e ainda uma elevada procura nas Engenharias e áreas tecnológicas afins, Saúde, Artes e Serviços. Nesse cenário, com a oferta do nível superior de ensino nesse subsistema pode-se revitalizar a estrutura acadêmica dos Politécnicos públicos em Portugal, sendo um dos espaços educativos responsáveis por potencializar o desenvolvimento acadêmico nas diferentes regiões do país, principalmente no que se refere às questões voltadas para a formação profissional e a empregabilidade.

Participantes da Pesquisa

Em Portugal, os serviços de psicologia na educação superior estão presentes em contextos universitários e politécnicos públicos e privados. No presente estudo, a opção por realizar a investigação junto aos psicólogos de Institutos Politécnicos públicos também se justifica pelas semelhanças estruturais dos serviços de psicologia disponibilizados nesses espaços com o contexto da atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais no Brasil.

Os Psicólogos dos Institutos Politécnicos. Os serviços de psicologia nos Institutos Politécnicos públicos portugueses destinam-se ao acompanhamento exclusivo dos atores educativos inseridos na educação superior, sendo essa a única modalidade de ensino ofertada nesses espaços.

Nesses serviços, foi identificada a presença 20 psicólogos integrando o corpo técnico dos Institutos Politécnicos. Desse quantitativo, participaram da pesquisa nove psicólogos atuantes nos Serviços de Apoio Psicológico e/ou Serviços de Ação Social desses espaços educativos distribuídos na região Norte, Central e Sul de Portugal, sendo cinco profissionais desenvolvendo suas atividades nos Gabinetes de Apoio ao Estudante, estrutura administrativa pertencente aos Serviços de Ação Social. Ainda que esse quantitativo de profissionais não corresponda a uma amostra representativa do que é oferecido no contexto da educação superior no país, os respondentes contribuíram para construção e discussões introdutórias e promissoras a respeito da intervenção psicológica nesse subsistema.

Com base nessas informações, podem-se identificar os espaços institucionais e profissionais que respaldam a atuação dos psicólogos nos Politécnicos em Portugal. Nos próximos tópicos dessa seção são descritas as etapas envolvendo os instrumentos e os procedimentos escolhidos para o desenvolvimento desse estudo.

Procedimentos e Instrumentos

Com objetivo semelhante ao estudo realizado no contexto brasileiro, a pesquisa em Portugal foi conduzida por meio do mapeamento institucional acerca da atuação do psicólogo no ensino politécnico e de entrevistas aos psicólogos dos Institutos Politécnicos públicos. Inicialmente, foram realizados acessos nos sites dos Politécnicos para identificar quais eram as instituições que possuíam em seu corpo técnico o profissional da Psicologia. Na sequência, identificaram-se os contatos de e-mails dos responsáveis pelos Serviços de Apoio Psicológico, a fim de divulgar o caráter e o objetivo da pesquisa. Após o envio do convite e retorno dos profissionais interessados em participar voluntariamente da investigação, prosseguiu-se para o agendamento das entrevistas.

O roteiro semiestruturado da entrevista (Anexo V) foi constituído por duas grandes dimensões: (a) caracterização da formação do psicólogo, e (b) descrição da atuação do psicólogo. As recolhas das informações ocorreram em um período de cinco meses, entre setembro/2015 e janeiro/2016, sendo realizadas visitas nos Serviços/Gabinetes de Psicologia em horário sugerido pelo psicólogo e com sua autorização para gravação de áudios do conteúdo dessa entrevista. Por meio desse instrumento, pode-se identificar a trajetória profissional e as práticas desenvolvidas pelos psicólogos no contexto dos Politécnicos. A seguir, serão detalhadas as etapas da pesquisa.

Mapeamento institucional dos serviços de psicologia: Pesquisa documental e imersão em campo. Assim como na primeira etapa do estudo brasileiro, o mapeamento dos Serviços de Psicologia ofertados nos Politécnicos portugueses contribuiu para a contextualização dos aspectos políticos e institucionais desses espaços educativos e que impactam na concepção do trabalho do psicólogo junto à comunidade acadêmica. De acordo com Marinho-Araujo (2016), por meio dessa análise o psicólogo pode refletir sobre as mudanças históricas, sociais e profissionais que constituíram sua realidade de trabalho e melhor direcionar suas ações práticas junto aos atores educativos. Para tanto, organizou-se esse processo metodológico em dois momentos: (a) Registro dos dispositivos legais que fundamentam os Serviços de Psicologia e (b) Características dos Serviços de Psicologia nos Institutos Politécnicos.

Como se trata de um contexto que possui peculiaridades nas ofertas de formação acadêmica e profissional, é necessário evidenciar os marcos regulatórios que instituíram a

presença do psicólogo nos espaços universitários. A partir desse interesse, fez-se um levantamento junto às páginas eletrônicas do Diário da República de Portugal, Direção-Geral da Educação em Portugal, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Esses órgãos são responsáveis pela divulgação das principais normatizações que regem o nível superior, pela condução de pesquisas referentes às políticas educativas do país e suporte aos Institutos Politécnicos, respectivamente.

Com o acesso eletrônico a essas instituições, o objetivo foi identificar a existência de Leis, Decretos e/ou Orientações Técnicas que recomendassem a estruturação dos Serviços de Psicologia na Educação Superior do país e sinalizassem às expectativas em torno da atuação desse profissional diante da formação em nível superior. Em caráter complementar, recorreu-se também às produções da Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES⁵, 2002, 2006, 2014) que sistematiza a trajetória e analisa a evolução desses serviços junto à comunidade acadêmica do país.

Após a identificação dos documentos legais e de como a organização dos Serviços de Psicologia está prevista nesses dispositivos, passou-se ao segundo momento do mapeamento. Para caracterizar a estrutura institucional de atuação dos psicólogos nos Politécnicos, realizaram-se contatos com representantes da gestão ou coordenadores dos Gabinetes Psicológicos dos Institutos Politécnicos. O objetivo com essa ação foi levantar informações sobre os documentos legais regulamentadores da educação superior nos Politécnicos e dos respectivos Serviços de Psicologia.

Após essa consulta, optou-se pelas visitas aos sites institucionais dos Institutos Politécnicos, bem como de todas as Escolas e os Institutos pertencentes a essa estrutura. Com essas buscas, pode-se identificar a descrição dos setores na qual a presença dos psicólogos e as principais atividades desenvolvidas por esses profissionais. Ainda como resultado dessa etapa, obteve-se o e-mail dos coordenadores responsáveis por esses departamentos. Na sequência, foram enviadas mensagens para esses contatos, a fim de apresentar a pesquisadora e os interesses com o estudo. A partir do retorno dessas comunicações, definiram-se as sete instituições integrantes desse estudo e identificaram-se os nove psicólogos que poderiam participar dessa pesquisa.

Entrevistas com Psicólogos: Conhecendo o contexto de atuação nos Politécnicos.

Com base nas análises das informações obtidas por meio do mapeamento institucional, pode-se familiarizar com a realidade dos Serviços de Psicologia nos Institutos Politécnicos e, por

⁵ Instituição, semelhante a uma associação profissional, criada em 2004 em Portugal para congregar psicólogos (técnicos superiores) que atuam na educação superior do país.

consequente, estruturar a etapa referente à investigação acerca da atuação dos psicólogos no nível superior de ensino nessas instituições. Por se tratar de um cenário internacional e com interlocuções acerca da pesquisa brasileira que ainda precisavam ser apresentadas a esses atores em Portugal, julgou-se importante realizar visitas aos contextos de trabalho que, tradicionalmente, têm usufruído das contribuições da psicologia no ensino politécnico em Portugal.

Nessas visitas, após as apresentações iniciais da pesquisadora e de sua pesquisa, foram realizadas as entrevistas com os psicólogos. A entrevista qualitativa propõe ao pesquisador o uso de abordagens criativas e flexíveis para trabalhar os conteúdos de seu interesse com os sujeitos da pesquisa (Yin, 2016). O uso de roteiros semiestruturados é útil para nortear a construção das informações, permitindo que o investigador adote condutas dinâmicas e diferenciadas para que, além de fazer perguntas, estabeleça interações com os entrevistados. A construção de tópicos prévios contribui para que a escuta do pesquisador seja sistematizada e atenta aos significados e aos sentidos que estão sendo desvelados ao longo do processo de comunicação (Bauer & Gaskell, 2002; Rubin & Rubin, 1995).

Os psicólogos consultados aceitaram participar voluntariamente da pesquisa foram agendadas as entrevistas. A negociação do dia e horário para essa atividade baseou-se na disponibilidade de agenda desses profissionais e em um estudo logístico prévio da pesquisadora para se fazer presente nos diferentes Politécnicos distribuídos pelo país.

O protocolo que fundamentou a entrevista com os psicólogos dos Politécnicos foi constituído pelos seguintes temas (Anexo IV): (a) formação do psicólogo, (b) atuação profissional nos Serviços/Gabinetes de Psicologia e (c) perfil do psicólogo. Cada um desses eixos temáticos foi constituído por um subgrupo de tópicos considerados pertinentes para caracterizar a intervenção do psicólogo no ensino politécnico. Por exercer a função de suporte à entrevista, em alguns momentos recorreu-se aos subtemas do roteiro semiestruturado quando se constatou a necessidade de melhor aprofundar algumas concepções acerca da psicologia escolar e sobre expectativas de perfil do psicólogo para atuar nesse subsistema.

Das nove entrevistas realizadas com os psicólogos, somente em uma que o profissional da psicologia solicitou a não gravação do áudio e autorizou o registro manual das informações partilhadas. Com os demais participantes os conteúdos foram registrados em áudio e por escrito, com duração média de 40 minutos. Ao final de cada entrevista, todos os profissionais dedicaram um tempo do seu trabalho para apresentar a infraestrutura do Serviços/Gabinetes de Psicologia e alguns departamentos institucionais próximos ou que estabeleciam parceiras profissionais com o trabalho desses psicólogos. A seguir, são descritos os processos de análises das informações das etapas do mapeamento institucional e das entrevistas com os participantes.

Análise das Informações

O processo de construção das informações assume um papel de relevância para a pesquisa qualitativa. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a obtenção e a análise do conjunto de informações produzidas ao longo de um estudo permitem que o pesquisador acesse de forma crítica os aspectos fundantes de um contexto de investigação e as configurações subjetivas dos atores que compõem essa realidade. Nessa etapa, a subjetividade do pesquisador também comparece como um elemento imprescindível para a compreensão dos significados e sentidos partilhados entre os participantes acerca de um fenômeno. De acordo com Vygotsky (1931/1997, p. 316) “sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração de resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica”.

O processo interpretativo é visto como uma complexa imersão nas produções de sentidos, nas quais são evidenciados os aspectos subjetivos e históricos do indivíduo (Vygotsky, 1934/2001). Tendo em vista a importância da relação dialética entre a pesquisadora e os participantes nessa pesquisa, diferentes procedimentos metodológicos de análise foram adotados para interpretar as informações construídas ao longo do mapeamento institucional e das entrevistas com os psicólogos no contexto do ensino politécnico.

Na etapa do mapeamento institucional dos Serviços de Psicologia nos Politécnicos, as informações extraídas de Leis, Decretos e Documentos institucionais foram submetidas à análise de conjuntura histórica e social (Marinho-Araujo, 2016) na qual os Politécnicos e os psicólogos em contexto escolar estão inseridos. A leitura sistematizada desses materiais permitiu identificar o período de implementação de medidas educacionais em favor da assistência ao educando, as primeiras organizações dos Serviços de Psicologia no contexto do nível superior de ensino e os cuidados éticos e metodológicos exigidos para o psicólogo atuar em diferentes contextos educativos. Com essas categorias de análise pode-se também compreender as circunstâncias políticas e institucionais em favor da constituição dos Gabinetes Psicológicos no ensino politécnico português.

De modo complementar, para categorizar os registros sobre os objetivos e as propostas de intervenção dos psicólogos nos Institutos Politécnicos assinalados nos sites institucionais, também foi utilizada a análise documental (Moreira, 2005; Severino, 2007). Nessa etapa de construção das informações foram realizadas leituras das páginas eletrônicas que descreviam os Serviços de Psicologia nesses espaços, a fim de dialogar com as categorias estabelecidas pela análise de conjuntura e, assim, interpretar como são desenvolvidas as ações práticas desses profissionais junto à comunidade acadêmica e ao requerido pelas instituições. Os fichamentos dessas informações foram armazenados em tabelas constituídas por colunas com os seguintes títulos: (a) Nome do Instituto Politécnico; (b) Quantidade de psicólogos/Equipe de trabalho; (c) Descrição da atuação; e (d) Departamento institucional para o exercício das funções.

Com base nesses registros e análises, pode-se dar início ao processo de interpretação acerca das zonas de sentidos e significados elaboradas pelos psicólogos ao longo de cada entrevista. De acordo com Vygotsky (1934/2001), os sentidos configuram-se como expressões dos pensamentos dos sujeitos, resultantes de eventos psicológicos trazidos à consciência por meio da palavra, em consonância com os aspectos sociais, históricos e culturais que forjam a realidade na qual estão inseridos. Os significados, por sua vez, constituem-se como generalizações de conteúdos produzidos a partir das construções históricas e sociais dos sujeitos. A produção de significados é compartilhada por esses indivíduos à medida que eles interagem em seu contexto. Essa interação promove a socialização de experiências entre os pares e gera oportunidades de transformação de significados a partir de suas apropriações subjetivas (Vygotsky, s.d./1999).

A compreensão das zonas de sentidos e significados exige do pesquisador a manutenção de um processo relacional-dialógico junto aos seus participantes. Nesse sentido, as entrevistas foram conduzidas com base em categorias prévias que, em consonância com os objetivos da pesquisa e complementadas pelo mapeamento institucional, permitiram aos psicólogos refletirem acerca da formação, da atuação e de elementos do perfil profissional para compor os Serviços de Psicologia dos Politécnicos.

Para a análise e transversalização das zonas de sentidos e significados, foi realizada a transcrição das nove entrevistas com os psicólogos. Na sequência, iniciaram-se as leituras flutuantes para garantir a apropriação do conteúdo a ser trabalhado. Dessas leituras, recortes de falas foram relacionados aos objetivos, aos temas e aos conteúdos de interesse da investigação. Assim, as singularidades das opiniões, as defesas teóricas e metodológicas acerca da atuação e as divergências de pensamento desses participantes acerca de suas práticas no ensino politécnico foram identificadas. A partir da apreensão dos sentidos e significados construídos pelos participantes, pode-se retomá-los à luz do diálogo com a psicologia escolar crítica, a psicologia histórico-cultural e a intervenção institucional na educação superior, a fim de promover um ato de produção e análise do pesquisador diante do contexto investigado. Os resultados das análises e as discussões envolvendo os estudos no Brasil e em Portugal serão apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados e as análises construídas em relação aos indicadores da atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais. Inicialmente, são descritas as informações referentes à distribuição da força de trabalho desses profissionais no cenário nacional dos IFET's, articulando-as com os marcos da expansão dessas instituições, com os conteúdos presentes em documentos legais que referendam a descrição do cargo e com as prerrogativas institucionais que constituem os setores em que atuam a referida categoria.

Posteriormente, são realizadas as análises referentes ao perfil sociodemográfico, à trajetória formativa e profissional e aos relatos de ações práticas dos participantes em seus contextos de trabalho. Com base na psicologia histórico-cultural e nas produções teóricas da psicologia escolar, essas discussões fundamentaram a construção dos indicadores da atuação de psicólogos escolares na educação superior e, mais especificamente, da proposição de diretrizes para a atuação desses profissionais na educação superior.

Caracterização do Perfil e da Atuação de Psicólogos Escolares nos Institutos Federais

Na primeira etapa da pesquisa, o mapeamento institucional permitiu, inicialmente, identificar o cenário nacional da atuação dos psicólogos escolares nos IFET's. Em levantamento realizado pela pesquisadora junto aos sites institucionais de cada Instituto e ao Portal da Transparência do Poder Executivo Federal, conduzido entre os meses de março e abril de 2016, foram identificados 453 psicólogos escolares compondo o quadro de servidores técnicos-administrativos em educação dos Institutos Federais em todas as regiões do país. Com essa informação, pode-se evidenciar a inserção desses profissionais em cada estado e região e, ainda, o percentual relativo ao total de psicólogos escolares nesses espaços educativos no país. Tabela 8 apresenta a distribuição desses profissionais nos IFET's no país.

Tabela 8

Quantidade de Psicólogos Escolares nos Institutos Federais do país

Psicólogos Escolares dos Institutos Federais		
Região/Estados	N = 453	% = 100
Norte	50	11,04
Acre	6	1,32
Amapá	3	0,66
Amazonas	16	3,53
Pará	9	1,99

Tabela 8 (continuação)

Rondônia	7	1,55
Roraima	3	0,66
Tocantins	6	1,32
Nordeste	171	37,75
Alagoas	13	2,87
Bahia	30	6,62
Ceará	26	5,74
Maranhão	23	5,08
Paraíba	11	2,43
Pernambuco	22	4,86
Piauí	15	3,31
Rio Grande do Norte	20	4,42
Sergipe	11	2,43
Centro-Oeste	43	9,49
Distrito Federal	9	1,99
Goiás	22	4,86
Mato Grosso	9	1,99
Mato Grosso do Sul	3	0,66
Sudeste	104	22,96
Espírito Santo	22	4,86
Minas Gerais	29	6,40
Rio de Janeiro	20	4,42
São Paulo	33	7,28
Sul	85	18,76
Paraná	14	3,09
Rio Grande do Sul	36	7,95
Santa Catarina	35	7,73

Nota. A porcentagem se refere ao total de psicólogos escolares nos IFET's do país.

De acordo com as informações da Tabela 8, pode-se identificar que o maior quantitativo de psicólogos escolares está concentrado na região nordeste (37,75%), sendo a região em que mais concentraram as políticas de expansão desse ensino, em decorrência do cenário de vulnerabilidade. Ainda nessa região, o estado da Bahia (6,62%) é o que possui maior expressividade desses profissionais em atuação nos Institutos Federais. Na sequência da descrição dos dados apresentados, observou-se que a região centro-oeste (9,49%) é a que assinala a menor inserção de psicólogos escolares em Institutos Federais, na qual a atuação desses profissionais predomina no estado de Goiás (4,86%).

Ainda com os dados informados na Tabela 8, verifica-se uma variação na presença de psicólogos escolares entre os estados de uma mesma zona territorial. Na região norte, essa presença está em maior representatividade no Amazonas (3,53%) e em menor no Amapá (0,66%) e Roraima (0,66%). A região nordeste tem, além do estado da Bahia (6,62%), o segundo maior número desses profissionais lotados no Ceará (5,74%) e em menor escala em Sergipe (2,43%).

Na região centro-oeste, o estado de Goiás, representado pelo IF Goiás e IFGoiano, destaca-se como o que dispõe do maior número de psicólogos escolares nos Institutos Federais (22) e, por outro lado, o Mato Grosso do Sul é o que tem o menor quantitativo desses profissionais em exercício, menos de 1% em relação ao total nacional. Na região sul, a partir da junção das unidades acadêmicas dos Institutos Federais dos Estados, o Rio Grande do Sul comparece como o Estado com o maior número de psicólogos escolares (7,95%). Em menor expressividade numérica desses profissionais nessa região têm-se o Paraná (3,09%). Na região Sudeste, em São Paulo registra-se a maior distribuição de psicólogos escolares em seus Institutos (7,28%). Na sequência, a partir da reunião de suas unidades acadêmicas, o Estado de Minas Gerais resulta na segunda maior quantidade desses profissionais em exercício nos Institutos Federais (6,40%).

Vale ressaltar que para melhor analisar as informações obtidas por meio desse levantamento seria necessário também identificar o ano de criação das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais nesses Estados e monitorar o dimensionamento da força de trabalho ao longo dos anos de mudança no contexto da educação profissional e tecnológica. Ainda que nesse estudo não se tenha priorizado análises para caracterizar atuação dos psicólogos escolares em nível nacional, pode-se depreender que o movimento de interiorização da formação dos psicólogos no Brasil (Macedo, Dimenstein & Carvalho, 2015) pode ter contribuído para a inserção desses psicólogos em diferentes regiões do país que, em seus municípios, dispõem da estrutura dos Institutos Federais. Associado a esse argumento, entende-se que a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país também contribuiu de forma importante para a ampliação das oportunidades para essa categoria. Atribui-se à criação e à interiorização dos Institutos Federais uma ampliação dos interesses institucionais pela qualidade da preparação educacional que repercutiu em uma maior inserção da Psicologia Escolar para apoiar os processos de formação de estudantes nesses espaços educativos.

Esse cenário nacional contraria o estudo de Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo e Trindade (2015), que apontou que a psicologia perdeu espaço na área de educação ao longo dos anos, evidenciando-se a consolidada inserção dos psicólogos escolares em espaços que materializaram as mudanças na política do ensino profissionalizante. Nos Institutos Federais, as oportunidades para atuação desses profissionais têm-se ampliado gradativamente. Em

observância aos princípios e finalidades institucionais nesses espaços educativos, acredita-se que esses profissionais estão em potenciais contextos para planejar intervenções em favor da promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos atores educativos.

A partir do mapeamento institucional acerca da atuação dos psicólogos escolares no IFET's, também se tornou relevante caracterizar os setores nos quais estão lotados os psicólogos escolares no cenário nacional. Nos Institutos Federais, a existência de inúmeros departamentos institucionais e de diferentes modalidades de ensino revela uma robusta estrutura organizacional capaz de receber as mais diversas contribuições da psicologia escolar.

Em uma das etapas do mapeamento institucional, mais especificamente a de consultas aos sites institucionais, foram identificadas duas grandes áreas para o exercício profissional do psicólogo escolar: (a) apoio acadêmico e (b) assistência estudantil. A depender das realidades dos *campi* dos Institutos Federais, esses eixos de trabalho podem estar funcionando em setores com diferentes nomenclaturas, tais como: Coordenações de Apoio ao Estudante, Coordenações de Assuntos Estudantis, Coordenação Sociopedagógica, Coordenação Pedagógica, Núcleo Pedagógico, Assistência Estudantil e Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a).

Para além das funções técnicas, destacam-se também as oportunidades institucionais que esses profissionais possuem quando exercem funções de coordenadores de departamentos vinculados às políticas de pesquisa e de gestão do ensino. Nesses casos específicos, o psicólogo escolar responsabiliza-se pela discussão ampla dos processos administrativos e pela otimização dos resultados referentes aos eventos científicos, à participação dos Institutos Federais em diferentes espaços de produção e divulgação do conhecimento e, ainda, à operacionalização das políticas educativas estabelecidas em cada ano letivo ou acordo institucional (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a).

De acordo com as análises das informações disponibilizadas nos sites institucionais dos IFET's, nos departamentos vinculados ao apoio acadêmico, a atuação do psicólogo escolar está voltada para o acompanhamento dos estudantes e dos docentes frente às questões acadêmicas. A intervenção desse profissional é pautada por ações de apoio à trajetória formativa dos discentes. Essas práticas são desenvolvidas por meio da oferta de espaços para a escuta psicológica, orientação profissional, acolhimento de novos alunos na instituição, condução de palestras e conferências envolvendo as temáticas acerca do desenvolvimento humano e das expectativas profissionais.

Ainda no eixo do apoio acadêmico, o psicólogo escolar também promove atividades coletivas com a equipe multidisciplinar composta por técnicos-administrativos em educação, tais como pedagogos, assistentes sociais e outros técnicos. Com o trabalho em equipe, por meio da participação em discussões envolvendo as demandas curriculares e a elaboração do projeto político pedagógico, esse profissional tem construído intervenções direcionadas para os

estudantes, pais/responsáveis do discente no cotidiano dos Institutos Federais e auxiliado os docentes e coordenadores de curso nos processos de ensino e aprendizagem, a partir da especificidade do conhecimento psicológico. Além disso, tem-se o registro da intervenção psicológica na proposição de espaços democráticos de comunicação, construídos para promover debates acerca das rotinas escolares, das dificuldades acadêmicas e das expectativas da comunidade na formação entre as representações estudantis (representantes de turma ou grêmios estudantis), docentes ou coordenadores de curso.

Referente à área da assistência estudantil, os departamentos institucionais têm requerido a participação dos psicólogos escolares dos Institutos Federais nas ações de seleção, acompanhamento e concessão de benefícios aos estudantes, previstas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (MEC, 2010). Esses profissionais têm atuado conjuntamente com assistentes sociais (em alguns campi em parceria com nutricionistas, médicos e pedagogos) na condução de atividades de apoio aos estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, encontraram-se registros de participação de psicólogos na construção de instrumentos para coleta de informações acerca dos aspectos psicossociais e pedagógicos dos estudantes, a fim de sugerir melhorias no desempenho escolar, garantir a permanência e aperfeiçoar a trajetória formativa do discente.

Como parte integrante da Assistência Estudantil, os Institutos Federais dispõem dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Nesses departamentos, os psicólogos escolares também participam do desenvolvimento de ações em favor da inclusão dos estudantes no contexto acadêmico. Com apoio da coordenação pedagógica e do registro acadêmico dos IFET's, esses profissionais podem obter a matrícula dos alunos com necessidades específicas e identificar quais são os recursos necessários para apoiar os processos de aprendizagem desses estudantes. Dessa maneira, cabe ao psicólogo escolar auxiliar no processo das adaptações curriculares para cada necessidade específica, acompanhar os casos de superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou alguma outra necessidade educativa do estudante. Nesse sentido, torna-se possível alinhar as ofertas dos cursos com a cultura da educação inclusiva e para a diversidade, bem como promover ações de conscientização da educação para todos nesses espaços de formação.

Com as relevantes análises construídas por meio do mapeamento institucional, pode-se apresentar o panorama da atuação dos psicólogos escolares dos Institutos Federais, envolvendo a distribuição do quantitativo desses profissionais e os possíveis cenários institucionais para o desenvolvimento do seu trabalho na educação profissional e tecnológica. A partir desses dados, pode-se caracterizar o perfil sociodemográfico, a trajetória de formação e profissional e os setores de trabalho em que estão lotados os profissionais participantes dessa pesquisa.

Por meio da página eletrônica “psicologiaescolarnarede.com.br”, criada para a pesquisa, o registro efetuado pelos psicólogos escolares permitiu identificar as informações referentes ao

gênero, faixa etária, nível de formação, tempo de trabalho e departamentos de atuação desses participantes nos Institutos Federais. As análises dessas informações fundamentam-se na literatura da área acerca da formação dos psicólogos, psicologia escolar na educação profissional e das produções acadêmicas referentes aos Serviços de Psicologia nos Institutos Politécnicos em Portugal.

Em relação à distribuição dos sujeitos da pesquisa por gênero, a Tabela 9 sintetiza que, dos 93 psicólogos escolares cadastrados, há prevalência de participantes do sexo feminino (86%). Do sexo masculino, foram treze psicólogos escolares que aceitaram compor a amostra.

Tabela 9

Quantidade de Psicólogos Escolares por Sexo

Psicólogos Escolares	
<i>n</i> = 93	
Sexo feminino	80 (86%)
Sexo masculino	13 (14%)

A informação quanto ao gênero extraída nesse estudo, ainda que seja acerca de uma especificidade da formação em psicologia, também encontra resultados semelhantes em pesquisas referentes ao perfil dessa profissão no Brasil. O estudo conduzido por Bastos e Gondim (2010) assinalou que, na primeira década dos anos 2000, mais de 80% dos profissionais da área eram do sexo feminino. Confirmando essa prevalência, o relatório solicitado pelo Conselho Federal de Psicologia sobre a inserção dos psicólogos no mercado de trabalho brasileiro evidenciou que as mulheres são a maioria entre os psicólogos, representando 90% (132.000) do total de psicólogos ocupados no país (DIEESE, 2016).

No tocante à pesquisa realizada junto aos Serviços de Psicologia dos Politécnicos, do total de 9 participantes, sete eram do sexo feminino. Esse dado, além de corroborar os resultados dessa pesquisa e das produções brasileiras, também encontra correspondência com o estudo acerca do perfil dos psicólogos escolares em Portugal (Mendes, Abreu-Lima & Almeida, 2015). De acordo com os autores, naquela investigação identificou-se que a maioria dos psicólogos escolares (88%) é do sexo feminino e atua no sistema público de ensino.

A média de idade dos participantes no estudo brasileiro foi de 34,4 anos, com o desvio-padrão de 7,8. Com base no desvio-padrão, compreende-se que há uma considerável variação na faixa etária. Esse dado sinaliza que há um número representativo de participantes com idade que distam da média. A Tabela 10 apresenta a distribuição por idade, média e desvio-padrão dos referidos profissionais.

Tabela 10

Faixa Etária, Idade Média e Desvio Padrão de Psicólogos Escolares

	Psicólogos Escolares <i>n</i> = 93	Idade Média	Desvio Padrão
Até 30 anos	36 (38,7%)		
Entre 31 e 40 anos	39 (42,0%)	34,4 anos	7,8 anos
Acima de 40 anos	17 (18,3%)		
Não declarou	1 (1,0%)		

Os psicólogos escolares dos IFET's estão com a média de idade semelhante à maioria dos psicólogos ocupados no Brasil. De acordo com o DIEESE (2016), 84,6% (124.114) desses profissionais possuem 30 anos ou mais. Com esse dado, depreende-se que a maioria dos participantes da pesquisa integra um corpo técnico de profissionais jovens (80,7%, considerando as faixas de até 30 anos e entre 30 e 40 anos). Acredita-se que as mudanças que alavancaram a expansão dos Institutos Federais também podem ter contribuído para o aumento das vagas para a contratação destes profissionais, associando-se com a condição de que é nesta faixa etária que muitos psicólogos estão recém ingressando no mercado de trabalho (DIEESE, 2016).

Em comparação com o estudo conduzido em Portugal, observou-se que a média de idade dos psicólogos escolares brasileiros é mais baixa. Em Portugal, os psicólogos dos Serviços de Psicologia dos Politécnicos que participaram da pesquisa têm um pouco mais de 40 anos. Essa distribuição etária também se aproxima do perfil profissional de psicólogos escolares portugueses (Mendes et al., 2015), com a variação de apenas dois anos para menos aos registros desses profissionais atuantes nos Institutos Federais e Institutos Politécnicos.

Em relação ao tempo de trabalho nos Institutos Federais, a Tabela 11 assinala os intervalos correspondentes ao tempo de atuação dos psicólogos escolares nesses espaços educativos. Pode-se identificar que o tempo médio de trabalho desses participantes é de 4,7 anos, variando entre 1 ano incompleto e um pouco mais de 9 anos no serviço.

Tabela 11

Tempo de Trabalho, Tempo Médio e Desvio Padrão de Psicólogos Escolares nos Institutos Federais

	Psicólogos Escolares <i>n</i> = 93	Tempo Médio	Desvio Padrão
Menos de 1 ano	5 (5,4%)		
Entre 1 e 5 anos	64 (68,8%)	4,7 anos	4,7 anos
Entre 6 e 10 anos	16 (17,2%)		
Mais de 10 anos	8 (8,6%)		

Os primeiros registros da presença do psicólogo no quadro de técnicos das Escolas Técnicas e Centros Federais assinalam o final da década de 1980. Acredita-se que a reestruturação da carreira do “psicólogo-área” (MEC, 2005) e a expansão em larga escala dos Institutos Federais (entre 2008 a 2012) podem ter contribuído significativamente para o aumento do quantitativo de cargos, de concursos públicos e, por conseguinte, das nomeações de psicólogos escolares nesse contexto (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a).

Diante dessa análise, observou-se que a maioria dos participantes que integraram essa pesquisa ingressou em um Instituto Federal em meados de 2010 (correspondente ao intervalo entre 1 e 5 anos de trabalho). Embora possa representar um período razoável de adaptação, considerando inclusive o percurso temporal do estágio probatório, o psicólogo escolar ainda pode ter se deparado com cenários de *campi* em implantação, de mudanças políticas institucionais e do fortalecimento da composição da força de trabalho em um Instituto Federal. Nesse sentido, considerou-se que boa parte desses profissionais, além de integrarem o perfil profissional jovem, também é recém-chegada no contexto da educação profissional e tecnológica.

Em situação diferente estão os psicólogos dos Politécnicos em Portugal. Os participantes da pesquisa apresentam um tempo médio de 11 anos de trabalho nos Serviços de Ação Social ou Gabinetes de Psicologia dessas instituições. O tempo maior de inserção desses profissionais no ensino politécnico pode estar relacionado à estrutura historicamente consolidada dos Politécnicos, em que se registrou a mudança institucional mais abrangente no ano de 1970 (Urbano, 2011). Nesse sentido, depreende-se que os espaços educativos já estavam melhores delineados para a contratação e sistematização do trabalho da psicologia.

No tocante ao nível de formação dos psicólogos escolares que compuseram a amostra da pesquisa, a Tabela 12 apresenta os dados obtidos em relação à escolaridade dos participantes. De acordo com esses dados, identificou-se que a maioria desses profissionais possui Especialização (32,3%) e em menor representatividade estão os que possuem o Doutorado (5,4%).

Tabela 12

Nível de Formação de Psicólogos Escolares dos Institutos Federais

Escolaridade	Psicólogos Escolares <i>n</i> = 93
Graduação	6 (6,5%)
Especialização	30 (32,3%)
Mestrado	24 (25,8%)
Mestrado Incompleto	19 (20,4%)
Doutorado	5 (5,4%)
Doutorado Incompleto	8 (8,6%)
Não declarado	1 (1,1%)

No plano de cargos e carreiras dos técnicos-administrativos em educação (MEC, 2005), no qual estão incluídos os psicólogos dos Institutos Federais, há uma política de incentivo à qualificação desses profissionais para os níveis de pós-graduação e formação continuada, justificando a maioria com estudos pós-graduados (63,5%). Acredita-se que essa política institucional efetivamente contribui para que esses profissionais busquem oportunidades de aperfeiçoamento enquanto estão em exercício nos Institutos Federais.

Os resultados quanto à formação de psicólogos escolares nos Institutos Federais também apontam correspondência com o estudo acerca do exercício do psicólogo na área da educação no Brasil. Borges-Andrade et al. (2015) evidenciaram que, ao contrário das áreas de clínica, organização e trabalho, a maioria dos profissionais que atuam na interface educacional já tem pós-graduação (especialização).

Por outro lado, Borges-Andrade et al. (2015) sinalizaram que menos de 10% dos profissionais consultados nesse estudo possuem mestrado ou doutorado. Esse dado, por sua vez, difere do que se identificou na realidade dos IFET's. De acordo com a Tabela 10, há um número

expressivo de psicólogos escolares com título de Mestrado (24) ou em vias de conclusão desse curso (19).

De forma complementar aos resultados referentes à formação de psicólogos escolares nos Institutos Federais, o fórum da pesquisa intitulado “Sala da Convivência” também viabilizou espaços para que esses profissionais especificassem detalhes acerca de suas trajetórias acadêmicas e de formação continuada. Foram vinte postagens de psicólogos escolares das regiões do Estado de Sergipe, Espírito Santo, Minas Gerais, Amapá, Rio Grande do Sul, Goiás, Santa Catarina, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte, Maranhão, Pará, Acre e Distrito Federal.

De acordo com os relatos desses psicólogos escolares, alguns revelaram que não tiveram acesso ou não optaram ao longo de sua graduação por uma formação em psicologia escolar. Para exemplificar esta análise, destaca-se a fala de P.3 quando diz “formei em 2008 pela IES X, fiz pós em Psicodrama e em Ciências da Religião e o mestrado em Ciências Sociais”. A experiência de P.5 apontou “meu contato com a Psicologia escolar se deu na minha graduação, através de grupos de estudos e de pesquisa, mas nunca me imaginei de fato como psicóloga escolar. Minha formação profissional caminhou dentro da saúde coletiva, com foco na saúde mental”. A formação de P.12 ocorreu “em 2010, pela Universidade Y. Desde a graduação interessava-me pela atuação nas políticas públicas e tive a oportunidade de trabalhar no SUS (Gestão do Trabalho e Saúde Mental), no SUAS (CREAS)”. Na apresentação de P.16, revela “eu sou psicóloga há 10 anos e atuei em várias áreas (psicologia clínica, social, comunitária, jurídica) até entrar no Instituto X, Câmpus Y”. P.17, por sua vez, mencionou que “me formei na Universidade Z, em 2006. Fiz especialização em Gestão de Pessoas, Mestrado em Saúde e Comportamento”.

Diante desses excertos, identificou-se que alguns desses participantes podem ter ingressado no curso em momento anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Depreende-se, portanto, que o processo formativo desses participantes pode estar associado às perspectivas mais generalistas e voltadas para as tradicionais áreas da ciência psicológica em clínica e organizações.

Ainda com as informações compartilhadas na “Sala da Convivência”, observou-se que boa parte dos aperfeiçoamentos desses participantes, em nível de especialização e mestrado, concentrou-se nas áreas da *Gestalt*-terapia e da Gestão de pessoas. O relato de P. 5, mencionou “sou especialista em saúde mental e atenção psicossocial e também em *gestalt*-terapia”. Em situação de formação semelhante está P.10, “sou especialista em *Gestalt*-Terapia. Nesse período, pude entrar em contato com um número significativo de perspectivas teóricas e de áreas de atuação da Psicologia: instituições educacionais, de saúde, organizações, entre outros” e, ainda, P.15 “fiz especialização em Psicologia Clínica-*Gestalt* Terapia”. Em sua apresentação, P.7 informou “tenho especialização em Gestão de Pessoas no setor Público, pela Gama Filho”.

A formação de P.9 foi no “curso de mestrado em Psicologia Organizacional e do Trabalho (UFSC), na linha de pesquisa Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho”. E P.11 com estudos em nível de “mestrado profissional em Gestão, finalizado em novembro do ano passado com a temática da diversidade e cultura organizacional”.

Nas apresentações também foi identificado que alguns psicólogos escolares relataram que, a partir da experiência profissional em um Instituto Federal, se ampliou o interesse pela interface entre a Psicologia e a Educação. Na sua trajetória, P.3 mencionou: “tenho experiência nas áreas clínica (consultório particular e saúde mental em uma prefeitura), social (conselho tutelar, delegacia de mulheres, ONGs, atendimento e acompanhamento de pessoas em cumprimento de medidas alternativas e egressos do sistema prisional) e agora, com a minha entrada no IF, em psicologia educacional”. Em processo semelhante de aproximação com área da psicologia escolar pelo trabalho, P.10 relatou que “após a graduação trabalhei por um ano na área Social/Comunitária (CRAS), até tomar posse nesse concurso, no final de 2015. Estou em processo de ambientação e gostando muito da experiência no espaço escolar, principalmente pelas múltiplas possibilidades de atuação”. P.12, ao compartilhar seus desafios em migrar de especialidade, assinalou que “a transição não foi fácil; a minha inexperiência em Educação somada aos desafios e transformações que a própria área da Psicologia Escolar e Educacional enfrenta fez dessa inserção e imersão um tanto difícil e nada como um espaço coletivo para podermos nos localizar de que esse desafio não é só individual, mas coletivo, de uma área”. P.15 declarou que “já tinha experiência em outras áreas de atuação, porém, só fui me deparar com a psicologia escolar quando ingressei no IF em 2011. No começo, não sabia por onde começar a desenvolver o meu trabalho; o pouco que aprendi de psicologia escolar na faculdade se voltava mais para a inclusão e para o público infantil”. Ainda diante da novidade em psicologia escolar, P.16 compartilhou que a diversidade em seu percurso profissional “fez com que eu me esforçasse a estudar cada atuação. Estou engatinhando em psicologia escolar, mas já gostando”. E P. 20 que, ao tentar unir sua experiência profissional anterior com o atual trabalho, exemplificou: “trabalhei por cinco anos na área social com medidas socioeducativas. Há três anos trabalho no IF. Tenho interesse por psicanálise e sua interface com a área social, mas a cada dia tenho buscado conhecimentos que possam contribuir com a minha prática profissional na área escolar”.

Diante desses resultados, acredita-se que a formação desses participantes pode impactar no planejamento das suas intervenções em um Instituto Federal. Mesmo que esses profissionais tenham uma boa qualificação e interesses em aperfeiçoamentos continuados em seus contextos de trabalho, a construção das ações práticas desses psicólogos precisa ser construída a partir da mobilização de competências cognitivas, técnicas e profissionais articuladas aos construtos da psicologia escolar.

Quando comparados com a formação dos psicólogos nos Politécnicos, observaram-se algumas semelhanças no que se refere à formação básica. Embora o contexto educativo português seja favorável à presença dos psicólogos em diferentes espaços educativos, a psicologia escolar não foi uma especialização reconhecida e largamente difundida na formação do psicólogo no país. A produção de Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone e Stewart (2008) já evidenciava que, em diferentes países, os psicólogos atuantes em contexto escolar possuíam a formação inicial de caráter generalista, com variações quanto ao nível de clareza e especificidade da concepção sobre psicologia escolar em alguns desses países.

No contexto português, os psicólogos que participaram da pesquisa são licenciados em Psicologia, em currículo anterior à Declaração de Bolonha (1999). A habilitação desses psicólogos concentrou-se em duas grandes ênfases: a generalista e a clínica. De acordo com Mendes et al. (2015), no país existem profissionais que cursaram a licenciatura por cinco anos e que, por não se especializarem em áreas aplicadas à educação, optaram pelas áreas da Psicologia Clínica e da Saúde.

Nos Politécnicos, esta constatação foi identificada em 45% (4) dos psicólogos ao relatarem possuir especialização em diferentes enfoques da intervenção psicológica (psicopatologias, neuropsicologia, abordagem humanista e cognitivo-comportamental). Quanto aos demais participantes, dois são detentores do título de Mestrado em Psicologia da Educação e em Sexualidade Humana; um com Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento; e dois não mencionaram outras formações em sua trajetória profissional. Ainda que a maioria dos psicólogos dos Politécnicos não apresentasse, a princípio, uma formação de base em psicologia escolar, a atuação desses profissionais no contexto da educação superior os conduziu ao investimento em formação continuada envolvendo a área da Educação.

Esse percurso assemelhou-se à trajetória dos psicólogos escolares dos Institutos Federais. Em ambos os contextos, esses participantes se viram desafiados a lidar com demandas e particularidades da comunidade acadêmica. Nessa direção, os profissionais dos IFET's e dos Politécnicos recorreram à formação continuada a fim de desenvolverem competências para propor intervenções multidisciplinares e atuarem junto aos casos das necessidades educativas.

Diante das características profissionais e de formação dos participantes dessa pesquisa, torna-se importante apresentar e discutir os eixos de trabalho de psicólogos escolares no contexto da educação profissional. As ênfases de atuação desses profissionais são marcadas por diferentes núcleos de intervenção. Nessa pesquisa identificaram-se, para além do apoio acadêmico e assistência estudantil, também a presença desses profissionais nos setores de Recursos Humanos (1) e de Saúde (2) dos Institutos Federais. Vale ressaltar que nessas duas últimas situações, esses profissionais assinalaram essas lotações como a estrutura administrativa fornecida para que exercessem as práticas psicológicas em seus contextos institucionais.

Os psicólogos escolares que atuam no Apoio Acadêmico ao Estudante correspondem a 41,9% (39) do quantitativo total de respondentes na página “psicologiaescolarnarede.com.br”. Os setores de lotação desses profissionais são denominados como Coordenação de Apoio ao Estudante; Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente; Coordenação Pedagógica; Coordenação Pedagógica e de Apoio ao Estudante; Coordenação Pedagógica; Coordenadoria Sociopedagógica; Coordenação de Apoio ao Discente; Departamento das Áreas Acadêmicas; Departamento de Ensino; Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão; Gerência de Ensino; Núcleo de Acompanhamento Acadêmico; Núcleo de Apoio ao Educando; Núcleo de Apoio ao Educando e ao Educador; Núcleo de Atendimento ao Educando; Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional; Núcleo Pedagógico; Pró-Reitoria de Ensino; Seção Pedagógica; Setor de Psicologia. Embora apresentem nomenclaturas diferentes, nesses espaços os psicólogos escolares garantem o atendimento às diferentes demandas dos estudantes da educação básica técnica, educação de jovens e adultos e educação superior nos Institutos Federais.

Na área da Assistência Estudantil, a pesquisa contou com a participação de 49 (52,7%) psicólogos escolares inseridos nos espaços de trabalho denominados por Assistência ao educando; Assistência Estudantil; Coordenação de Apoio ao Ensino e ao Estudante; Assistência Estudantil e Coordenação de Projetos de Políticas Estudantis; Departamento de Assistência Estudantil/Coordenação de Assistência Estudantil; Coordenadoria de Assistência Estudantil e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas; Coordenação Geral de Assuntos Estudantis; Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social; Coordenação de Assistência ao Estudante; Departamento de Desenvolvimento Educacional; Departamento de Permanência e Assistência Estudantil; Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis; Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas; Núcleo de Assistência ao Educando. Esses setores são responsáveis pela promoção do acesso, a permanência e o desenvolvimento do estudante em situações de vulnerabilidade econômica, necessidades especiais ou provenientes das políticas de educação inclusiva na perspectiva do desempenho acadêmico, da inclusão e do bem-estar no contexto escolar.

Semelhante à estrutura da Assistência Estudantil nos Institutos Federais, os psicólogos dos Institutos Politécnicos estão lotados nos Gabinetes de Psicologia associados aos Serviços de Ação Social. Esse departamento é responsável por prestar apoio aos estudantes em situações de vulnerabilidade econômica ou com necessidades acadêmicas específicas. Nesses contextos, os psicólogos oferecem, majoritariamente, apoio psicológico aos estudantes.

Diante da descrição dos aspectos referentes à presença e a atuação dos psicólogos escolares nos Institutos Federais, pode-se evidenciar uma estrutura administrativa consolidada e políticas institucionais sensíveis às contribuições da Psicologia Escolar. Assim como se fez relevante apresentar e discutir o contexto institucional e as características profissionais que constituem o psicólogo escolar dos IFET's, é necessário identificar e discutir os indicadores de

sua atuação, de modo a evidenciar as particularidades de cada contexto e fortalecer a intervenção da área no cenário da educação profissional e tecnológica.

Análises das Práticas de Psicólogos Escolares dos Institutos Federais: Construindo Indicadores para a Atuação na Educação Superior

De acordo com a descrição do cargo “Psicólogo-Área” das Instituições de Ensino Federais, na qual estão incluídos os psicólogos escolares dos IFET’s, cabe a esse profissional:

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; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MEC, 2005, p. 99).

Esse conjunto de atribuições, de caráter generalista, abrange as diferentes áreas da psicologia, tais como clínica, escolar e organizacional. Embora essa série de ações para a composição do trabalho do psicólogo em um contexto educativo seja passível de questionamentos, o referido documento tem subsidiado inúmeros editais de concursos públicos e, até mesmo, as propostas de atuação em psicologia escolar no contexto da educação profissional e tecnológica.

Caso o conteúdo desse documento sirva de balizador das ações dos psicólogos escolares, associado aos conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua trajetória de formação, é possível identificar o reflexo do seu impacto no planejamento das intervenções desses profissionais junto aos estudantes e aos outros atores educativos (professores, coordenadores, gestão e família) nos Institutos Federais. Nesse sentido, reconhece-se que é necessário atualizar o referido dispositivo legal, considerando as potencialidades desses profissionais para atuar em favor da promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da comunidade escolar, aspecto pouco destacado na referida orientação federal. Além disso, é preciso evidenciar as contribuições da psicologia escolar para a construção de atividades abrangentes aos diferentes níveis de ensino que constituem a educação profissional e tecnológica.

Diante do exposto, tornou-se importante refletir acerca dos relatos de experiências de psicólogos escolares nesses espaços educativos, a fim de compreender as práticas da área nos Institutos Federais. Para tanto, analisaram-se as informações construídas por meio dos fóruns virtuais “Apresentações iniciais”, “Conversando sobre a atuação do psicólogo escolar”, “Psicologia escolar na educação superior” e dos “E-mails”.

A seguir, serão apresentados os resultados com as devidas discussões construídas nesses fóruns e também os relatos compartilhados nos e-mails. Esta subdivisão das análises das informações por temas produzidos nos espaços virtuais tem por objetivo tornar mais organizado e compreensível o processo dialético de interlocução acerca da constituição das práticas de psicólogos escolares nos Institutos Federais, dentre as quais, está o recorte para a atuação profissional na educação superior. Essas informações permitiram conhecer e compartilhar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares, os processos subjetivos e contextuais nas trajetórias laborais desses profissionais que, em diálogo com a fundamentação teórico-metodológica do estudo e as interpretações da pesquisadora, deram origem a construção das zonas de sentidos. A partir desse processo foram elaboradas as seguintes zonas de sentido: atuação com o foco no ensino médio integrado ao técnico, atuação do psicólogo escolar na assistência estudantil e intervenção do psicólogo a ser construída na educação superior.

Fóruns “Apresentações iniciais” e “Conversando sobre a atuação do psicólogo escolar”. A partir das questões dos fóruns e das participações dos membros da comunidade, observou-se que a circulação de sentidos entre a pesquisadora e os participantes foi iniciada por meio de um questionamento amplo acerca do que o psicólogo escolar faz nos IFET's. O caráter geral da pergunta objetivou mapear a atuação desses profissionais e identificar em quais níveis de ensino e quais exemplos de práticas as intervenções são construídas.

Foram 30 interações entre os participantes e o total de 105 visualizações do conteúdo dessas mensagens. Ao longo das postagens, a pesquisadora tecia comentários de sínteses das falas dos participantes, mobilizava o diálogo, compartilhava sua experiência e continuava convidando-os para o debate, a fim de complementar as informações ou ilustrar os aspectos da atuação profissional nos IFET's. As informações nos fóruns foram construídas a partir das participações dos psicólogos mediadas intencionalmente pela pesquisadora que, em suas postagens, incentivava os profissionais à comunicação interativa focada nos objetivos da tese. Convém destacar que, entre os 93 participantes da pesquisa, não foram todos os que participaram efetivamente dos referidos tópicos. Do conjunto de postagens (30), foram extraídos os excertos mais representativos dos relatos de práticas desses profissionais para a discussão desses resultados.

A partir desse movimento, pode-se compreender os significados e apreender os sentidos compartilhados pelos membros desses fóruns virtuais. Na Tabela 13 são sintetizadas as etapas de elaboração da primeira zona de sentido, com sua respectiva definição.

Tabela 13

Zona de Sentido 1: Atuação com o Foco no Ensino Médio Integrado ao Técnico

Indicadores	Exemplos
Atuação com foco no estudante	<p><i>“Atendimentos individuais de orientação e encaminhamento com os estudantes”.</i></p> <p><i>“Organização de eventos, atividades inclusivas. (...) Visitas domiciliares, quando necessário, para conhecer o contexto familiar e comunitário do estudante”.</i></p>
Apoio aos processos de ensino e aprendizagem	<p><i>“Oficinas de memorização e gestão de tempo”.</i></p> <p><i>“Alunos que estão com problemas de notas ou faltas por dificuldade relacional com o professor, ou em casa”.</i></p> <p><i>“Intervenções de acolhida com os calouros e de despedida com os formandos (com cada turma)”.</i></p> <p><i>“Recebemos os alunos com algumas atividades, principalmente alunos do 1º ano”.</i></p>
Atuação em equipe	<p><i>“No dia a dia tem professores que são super parceiros. No meu departamento são super acessíveis e sabem da importância da nossa atuação. Podemos contar também com a Assistente Social, que atua na CAE (coordenação de assistência estudantil). E os Assistentes em Alunos, que muitas vezes, auxiliam bastante”.</i></p> <p><i>“Realização de curso de formação continuada para professores com temas pertinentes ao trabalho pedagógico”.</i></p>
Orientação profissional	<p><i>“O projeto envolve mini cursos, palestras, visitas (Conselhos profissionais, Sebrae,</i></p>

Universidades, empresas) e feira de estágio e profissões (realizada no fim do projeto com a participação dos alunos envolvidos), todas atividades articuladas com as coordenações”.

“Outro projeto que foi realizado antes da minha transferência para a área escolar, foi turmas de projeto de vida e escolha profissional”.

Conforme assinalado na seção das análises das informações, a partir do agrupamento dos indicadores da atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais e das interpretações elaboradas pela pesquisadora à luz das transversalizações teóricas, definiu-se a primeira zona de sentido “Atuação com o foco no ensino médio integrado ao técnico”. A definição desta zona é compreendida pelos relatos de práticas de psicólogos escolares junto a essa modalidade de ensino e pelas percepções desses profissionais acerca do desenvolvimento de suas atividades nos Institutos Federais. Vale ressaltar que o recorte atribuído ao “ensino médio integrado” é fruto da circulação dos sentidos partilhados nas interlocuções entre os participantes nos fóruns quanto ao foco da sua atuação.

As experiências relatadas pelos psicólogos escolares assinalaram os seguintes indicadores da atuação: (a) foco no estudante; (b) apoio aos processos de ensino e aprendizagem; (c) atuação em equipe e (e) orientação profissional. Para fundamentar as interpretações dos sentidos apreendidos nesse processo de mapeamento e a análise da atuação de psicólogos escolares nos IFET's, a seguir serão apresentados os relatos e as discussões das participações a partir da definição de cada indicador.

O indicador “atuação com foco no estudante” reflete as práticas em psicologia escolar voltadas exclusivamente para o atendimento, a solicitação ou a queixa individualizada do estudante dos IFET's. Os relatos dos participantes evidenciaram uma atuação construída com base nas principais demandas trazidas tanto por professores quanto pelos alunos.

Para alguns desses psicólogos, o atendimento de “alunos problemas” ainda é o que prevalece na procura dos seus serviços. O relato de P.2 revelou que “depositam uma grande expectativa em torno da chegada da psicóloga, para que pudesse resolver todo e qualquer tipo de problemas, mas principalmente de alunos e (também servidores) com problemas psicológicos”.

Com base na fala de P.2 pode-se destacar também que, para além das expectativas institucionais acerca da sua atuação, historicamente, a psicologia escolar já se coadunou às práticas de caráter “clínico-médico” para explicar e intervir nos processos de desenvolvimento humano dos estudantes em contextos educativos. Contudo, esta perspectiva adaptacionista, na qual o aluno era visto como a “variável de ajuste”, foi sendo criticamente combatida ao longo dos anos em pesquisas da área (Cruces, 2005; Guzzo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005, Patto, 1999).

A atuação profissional baseada na concepção da clínica psicológica reproduz o modelo tradicional da psicologia escolar e que, há tempos, vem sendo superado nos mais diferentes contextos educativos. Embora o relato de P.2 tenha evidenciado que, diante da perspectiva institucional, suas práticas sejam construídas para o “atendimento psicológico”, ressalta-se que a intervenção desse profissional deve conceber o estudante como um sujeito integrado ao um sistema social, localizado histórico e culturalmente. Nessa circunstância, a atenção do psicólogo precisa estar fundamentada nos processos relacionais e educacionais que cercam esse discente, a

fim de compreender as dificuldades que se configuram no cotidiano escolar e, assim, orientar o planejamento da sua intervenção.

No contexto de trabalho de P.14, a queixa escolar ainda é vista como a principal demanda para o profissional da psicologia escolar. A fala dessa participante alertou que “o trabalho do psicólogo escolar no campus ainda é visto muito mais como um agente de correção/adaptação dos “alunos-problemas”, com direito a vasta lista de alunos que “não aprendem”, “não rendem” enviados para meu e-mail após cada Conselho de Classe”. De modo semelhante às expectativas em torno do trabalho de P.14, tem-se a prática de P.5 diante de “intervenção pontuais em turmas com o objetivo de atender as mais diversas demandas (conflitos inter-relacionais, conversas excessivas, relação professor-aluno, falta de comprometimento)”.

Em linhas gerais, nos relatos de P.14 e P.5, as principais queixas escolares envolveram o baixo rendimento escolar ou dificuldades de adaptação dos alunos às rotinas escolares. Retomando as produções da psicologia escolar, essas dificuldades já foram criticadas quando estavam associadas, por um lado, aos aspectos biológicos do aluno e, de outro, aos aspectos socioeconômicos e culturais do seu contexto familiar (Bock & Aguiar, 2003; Moysés, 1998; Nogueira & Abreu, 2004; Patto, 1981; Souza, 2007).

A compreensão das queixas podem ser confundidas unicamente por problemas de aprendizagem ou em decorrência de condutas inadequadas dos estudantes. Nessas circunstâncias, aumenta-se a probabilidade do atendimento dos “alunos-problemas” ser pautado exclusivamente por diagnósticos advindos exclusivamente de avaliações psicométricas que, para alguns dos casos, nem sempre são as melhores alternativas instrumentais e de planejamento para a intervenção do psicólogo escolar (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014).

Tais queixas devem ser discutidas como provenientes de fenômenos complexos e multifatoriais e não, apenas, pela perspectiva das reações comportamentais e individuais dos estudantes (Boarini, 2013). De acordo com a autora, uma reação inadequada ou de mau desempenho do aluno em sala de aula pode estar apontando para os conflitos ainda não revelados com a instituição ou com o nível de insatisfação com a escola, quando esta se mostra descontextualizada e distante do seu papel social.

Diante dos relatos apresentados até o momento, vale ressaltar que no contexto do ensino profissionalizante, na década de 1980, as primeiras incursões da psicologia ocorreram por meio da clínica (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a). Com o passar dos anos e com as mudanças nas políticas institucionais, novas oportunidades de atuação compareceram nos espaços educativos voltados para a educação profissional e tecnológica. No documento de referência para a descrição do cargo do psicólogo (MEC, 2005), para além da clínica, os Institutos Federais também poderiam ofertar oportunidades para as áreas da psicologia organizacional e escolar. Com essas novas possibilidades de atuação profissional, os psicólogos dos IFET's também têm

tido oportunidades de melhor apresentar as contribuições da psicologia escolar e refletir criticamente sobre a expectativa institucional ao requerer práticas que, muitas das vezes, não representam a potência de sua intervenção na escola.

Nos Institutos Federais já se têm registro do impacto dessa crítica da psicologia escolar frente aos atendimentos psicológicos ou de queixas escolares, sob uma perspectiva “clínico-médico”. No relato de P.15, a psicóloga evidenciou “como todos nós sabemos, o trabalho clínico não é o foco na escola, e isso eu tive que explicar por inúmeras vezes (hoje já tenho até uma opinião muito mais flexível sobre isso), mas na época, pela inexperiência na área, eu tinha receio de confundirem o meu papel, então eu logo dizia que eu não podia fazer tratamento psicológico na escola”. Na fala de P.12 há uma ampliação da compreensão do atendimento psicológico em seu campus. Para a profissional, em seu atendimento busca “envolver o discente como parte inseparável de seu sistema social e familiar, o que demanda atenção às influências sistêmicas que o cercam quando se procura entender os problemas e dificuldades que está apresentando e planejarem-se intervenções (...) busca o desenvolvimento humano, com foco na qualidade de vida dos discentes, considerando as mudanças biopsicossocial da adolescência e vida adulta”.

A fala de P.15 revela uma tentativa da profissional em não dar continuidade a uma prática historicamente difundida nas primeiras possíveis contribuições da psicologia escolar. A experiência relatada pela participante em justificar que não realiza, em seu campus, “tratamento psicológico” pode ser compreendida como um movimento inicial de desnaturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano e contrário à psicologização no contexto educativo (Araujo, 2003). A proximidade com essa perspectiva pode ser observada no relato de P.12 ao localizar o estudante como parte integrante de um contexto social e familiar. Embora não se possa afirmar sob qual referencial teórico a participante fundamenta sua prática, o exemplo que apresentou pode estar vinculado a uma intervenção que não culpabilize o estudante pelas dificuldades enfrentadas e que considere outros fatores determinantes, para além dos individuais, tais como os sociais, familiares, escolares e culturais (Neves & Machado, 2005; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Ao longo do processo de crítica interna às formas de atuação patologizantes e generalizadoras de comportamentos adaptados a uma norma prévia de um “aluno ideal”, a psicologia escolar em sua trajetória histórica, como contraponto, passou a defender uma perspectiva de intervenção que considerasse, para além das características individuais dos estudantes, os aspectos dos contextos institucionais, sociais e familiares no processo educativo. Esse novo paradigma deveria ser capaz de contribuir para a otimização de processos qualificados de ensino e aprendizagem para a promoção do desenvolvimento humano, mediado por aspectos históricos, culturais e subjetivos de todos aqueles que compõem a realidade da formação (Martínez, 2003; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Sob essa perspectiva crítica, a atuação do psicólogo escolar na educação básica tem sido construída por um conjunto de práticas que envolvem os aspectos subjetivos dos estudantes diante dos processos do ensino-aprendizagem (CFP, 2013). Os principais eixos da intervenção psicológica estão direcionados para as questões do desenvolvimento discente, das relações afetivas, dos processos de socialização, da orientação profissional, da relação família-escola, do desempenho acadêmico, entre outros. São demandas cotidianamente trabalhadas pelo profissional da psicologia nos mais diferentes contextos educativos.

Os excertos das falas referentes às práticas de psicólogos escolares também anunciaram aproximações com os eixos referidos na literatura. Na realidade dos Institutos Federais, foram identificadas ações pontuais e direcionadas para, além do atendimento das queixas escolares, o envolvimento da equipe pedagógica, professores e familiares ao longo do processo formativo desses alunos.

Diante dessas circunstâncias, emergiu o indicador “apoio aos processos de ensino e aprendizagem”. Neste contexto, a atuação do psicólogo escolar está voltada para promover a integração dos estudantes no cotidiano escolar e, por conseguinte, fazer com que eles tenham indicadores favoráveis de desempenho em cada ano letivo.

O foco da atuação de psicólogos escolares no público do ensino médio integrado ao técnico tem sido direcionado para o acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes. Dentre as inúmeras possibilidades nesse processo, destaca-se a participação de psicólogos escolares em importantes reuniões institucionais voltadas para o monitoramento das atividades escolares e alinhamentos institucionais. No relato de P.4, a psicóloga disse estar “presente nos conselhos de classe, nas reuniões com as coordenações de curso e coordenação pedagógica, a fim de abrir um espaço para levantamento de demandas e orientação do corpo docente”. Semelhantemente é o que ocorre no trabalho de P.5; a profissional relatou manter sua “participação em Pré-Conselhos, em que realizou um diagnóstico da turma e da avaliação docente, e Conselhos de Classe e Pós-Conselho (feedback para os alunos sobre o Conselho)”. A experiência de P.7 ressaltou que a “participação nas reuniões do conselho de classe favorece a tomada de decisão para um novo fazer pedagógico e definindo as intervenções a serem realizadas”.

A presença dos psicólogos escolares em conselhos com os professores e reuniões com pais, professores e até com alunos é uma relevante oportunidade para que se discutam o processo de desenvolvimento dos estudantes para além da “queixa escolar”. Nesses encontros, a psicologia escolar pode contribuir para a constituição de novas formas de perceber os estudantes e os processos formativos, distanciando os atores educativos da proposição de rótulos, dos diagnósticos ou de conclusões precitadas acerca da trajetória desses alunos e da escola que integram.

Nos exemplos de P.4, P.5 e P.7, entende-se que estes formatos de trabalho podem servir de espaços para discussão e, até mesmo de formação, dos profissionais neles inseridos. O psicólogo escolar pode ter uma importante atuação na mediação das interlocuções entre os docentes e nas proposições de soluções de compromisso para a continuidade do ano letivo. A participação desse profissional pode contribuir para caracterizar a turma em avaliação no conselho/reuniões e mapear as relações estabelecidas entre os professores-alunos-técnicos. Nessas condições, a intervenção do psicólogo pode nortear estes atores para o (re)conhecimento das “situações-problemas” e, principalmente, na resignificação das alternativas pedagógicas e dos processos relacionais de uma comunidade escolar (Titon, Urnau & Zanella, 2006).

Nessas participações, o psicólogo escolar também contribui por meio do “diagnóstico da turma, da avaliação docente e do retorno aos alunos das discussões partilhadas nos Conselhos e reuniões. Participam também destes momentos a Orientadora e Técnico em Assuntos Educacionais” (P.6). Além disso, tem-se o exemplo de um profissional que se utiliza desses espaços para “favorecer a tomada de decisão para um novo fazer pedagógico, definir intervenções a serem realizadas e discutir temas pertinentes ao processo educativo” (P.7).

Nesses exemplos de práticas, as interlocuções dos psicólogos escolares estão centradas basicamente nos aspectos pedagógicos. Em situações como essas, cabe ao psicólogo escolar manter-se atualizado “por teorias psicológicas cujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e culturais” (Marinho-Araujo, 2010, p.27). Caso contrário, esse profissional adotará uma postura reforçadora de que o centro dos problemas é o aluno, distanciando-se da compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem é relacional e que deve envolver diferentes atores educativos (Zanella, 2003).

De acordo com Andrada (2005), a contribuição da psicologia escolar para as implicações do fazer pedagógico pode ampliar os conhecimentos dos técnicos, professores e do próprio psicólogo frente às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Nessa direção, a atuação profissional pode ser direcionada para evidenciar possíveis problematizações inerentes aos processos educativos e auxiliar na construção de estratégias de intervenção integradas e colaborativas (Vebber, 2013). Os exemplos de práticas trazidos por P.6 e P.7 também podem ser compreendidos sob a ótica da assessoria ao trabalho coletivo e do acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, conforme defende Marinho-Araujo (2014). Nessa circunstância, o psicólogo escolar pode integrar as reuniões com os diferentes atores educativos ou participar de grupos de trabalho e discussão acerca do desenvolvimento humano, a fim de promover reflexões e (des)construções em torno do processo educativo.

Ainda sobre o indicador de “apoio aos processos de ensino e aprendizagem”, Foram identificadas intervenções de psicólogos escolares em sala de aula para mediar os processos formativos dos estudantes. Como exemplo tem-se a fala de P.3 ao mencionar que a “intervenção em sala consiste, em parceria com a pedagoga, em atividades em sala quando solicitadas; para

abordar dificuldades de relacionamento, comportamento e afins; quando é algo entre os alunos da turma e está refletindo em todo o resto”. No contexto de trabalho de P.4 são realizadas reuniões quinzenais, nas quais o profissional se reúne com o representante de turma com o “objetivo de abrir o canal de comunicação dos alunos com a instituição, desenvolver a cidadania e co-responsabilização pela escola em parceria com a pedagoga, realizamos atividades em sala quanto solicitadas. Dificuldades de relacionamento, comportamento e afins. Quando é algo entre os alunos da turma e o professor que está refletindo em todo o resto” (P.4).

O processo de ensino e aprendizagem é constituído por dimensões multifacetadas e que exige do psicólogo escolar interlocuções com áreas distintas do conhecimento (Andrada, 2005). Nesse sentido, planejar estratégias de comunicação com os diferentes atores educativos, tais como representantes de turma, professores e equipe pedagógica, pode ser uma oportunidade ímpar para circular as vozes desse coletivo acerca das concepções que possuem diante das dificuldades escolares, dos problemas de integração na instituição e de possíveis ruídos nas relações com os docentes. Para Marinho-Araujo (2014), a partir do trabalho com o coletivo institucional, o psicólogo escolar pode atuar como um mediador qualificado para a promoção do desenvolvimento humano adulto dos agentes educacionais, fazendo uso do conhecimento psicológico para dialogar com as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas, a fim de aproximar as reflexões e saberes entre as áreas.

Ainda acerca da atuação profissional diante dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, os psicólogos escolares relataram participação nas reuniões de pais, a fim de contribuir para a relação família-escola. Esses encontros estão circunscritos nas atividades dos departamentos de apoio ao ensino em parceria com o corpo docente. De acordo com P.5, “a ação é coordenada com auxílio de alguns professores que se disponibilizam a estarem presentes para conversar com os pais que se interessam em pegar os boletins”. Em alguns casos, as reuniões acontecem bimestralmente. O objetivo também é promover a “sensibilização da família quanto ao seu compromisso na aprendizagem dos filhos” (P.7).

Os relatos de P.5 e P.7 apontam como objetivo das reuniões com os pais a discussão do rendimento dos estudantes. Revelam um trabalho direcionado para envolver a família no compromisso de garantir que esses alunos logrem êxito ao longo da sua formação. Ainda que se considere relevante garantir a aprovação na escola, é preciso reconhecer que a família pode ter um papel muito mais relevante no processo de desenvolvimento do discente (Oliveira & Marinho-Araujo, 2010). Envolver a família na trajetória escolar dos estudantes é constituir um espaço relacional, bidirecional, em que se possam apreender as informações referentes à vida escolar do aluno, identificar as possíveis dificuldades do ambiente escolar e estabelecer um acordo de cooperação mútua com o contexto da escola (Neves & Almeida, 2011).

Outro exemplo da intervenção de psicólogos escolares que mantém interface com o suporte aos processos de ensino e aprendizagem é o processo de acolhimento, popularmente

denominada de “calourada”. A experiência de P.10 revelou que “com a calourada podemos apresentar aos novos estudantes a estrutura da instituição e quais são os objetivos dos nossos serviços. É uma atividade conduzida anualmente no ensino médio integrado ao técnico com o apoio dos coordenadores de curso, alguns professores, pedagogos e alunos veteranos. Serve como integração inicial entre a escola e os alunos”. No relato de P.5 sua atuação diante dessa atividade é justificada para “conhecer os alunos, mas mais que isso, criar vínculo entre a escola e a família. Pois o IF é muito estilo universidade, mesmo para quem está no ensino médio. (...) Assim, apresentamos essa realidade para os familiares, apontando que é importante eles nos auxiliarem nesse processo. Além disso, possibilitamos também que eles saibam a quem recorrer caso precisem de algo” (P.5).

As experiências de P.10 e P.5 apontaram duas frentes de atuação profissional: (a) recepção dos novos estudantes e (b) estabelecimento de vínculo com a família, respectivamente. No caso da “calourada”, diferentemente do formato utilizado para os estudantes no nível superior de ensino, a participante relatou que os novos estudantes são recebidos pelos coordenadores de cursos, professores, psicólogos, pedagogos e alunos veteranos. É uma ação construída coletivamente, a fim de dar as boas-vindas e apresentar o funcionamento da instituição. É nesse momento que se tem a primeira oportunidade em se apresentar as especificidades do funcionamento de um ensino técnico integrado ao médio e anunciar quais são as expectativas institucionais para o ano letivo desses estudantes.

A partir desses relatos, depreende-se que a atuação do psicólogo escolar esteve mais direcionada para, ao fazer uso do espaço da “calourada”, aproximar-se da família do estudante. Há uma expectativa de que a relação escola-família pode ser estabelecida com o intuito de que ambos possam favorecer os processos de socialização, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, corroborando ao que é apontado pela literatura na área (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). Além disso, a intervenção do psicólogo escolar pode contribuir para esclarecer o importante processo de transição para o ensino médio associado ao técnico, identificar as expectativas do núcleo familiar para uma formação profissionalizante e apoiar os pais e/ou responsáveis no desenvolvimento dos estudantes quanto ao incentivo à autonomia dos discentes nesses espaços educativos.

Em ações coletivas com os estudantes e outros profissionais, os psicólogos escolares dos IFET's conduzem a formação e as eleições dos representantes de turma. Nessa atividade, com uma equipe de técnicos-administrativos em educação, esses profissionais “realizam um projeto de ensino que visa capacitar alunos representantes de turma e do alojamento, bem como professores conselheiros para desempenharem seus papéis” (P.6). Em outro campus do IFET, essa atividade também ocorre em parceria com o assistente de alunos, sendo este um técnico em educação responsável pelas atividades administrativas da instituição. Um dos participantes relatou que eles “ajudam na eleição de representante de sala. Instituímos relatórios semanais que

esses representantes devem preencher e nos entregar, onde registram qualquer intercorrência na semana” (P.5).

Nas práticas de P.6 e de P.5, o trabalho com a representação discente pode ser compreendido como um recurso para estabelecer uma comunicação sistematizada e crítica acerca dos fenômenos que envolvem a rotina escolar desses estudantes. Ao invés de concentrar os atendimentos em relatos individuais, o psicólogo escolar em contato com o representante de turma pode mediar espaços democráticos de interlocuções com os demais atores educativos e conduzir discussões do interesse dos alunos em relação ao papel dos professores, da instituição e da formação (Lima, 2009).

Ao longo das apresentações dos excertos de fala e das análises dos relatos de psicólogos escolares referentes ao suporte à trajetória acadêmica dos estudantes, pode-se identificar que em algumas das suas ações práticas participavam, direta ou indiretamente, outros atores educativos como nas reuniões de conselhos de classe e com pais, na intervenção em sala de aula e no acolhimento aos estudantes. Em atenção a estes exemplos, elaborou-se o indicador “atuação em equipe”, cujo objetivo é de ilustrar e refletir acerca da importante atuação coletiva para o trabalho do psicólogo escolar na instituição.

Na realidade de P.3 há uma possibilidade de se desenvolver atividades em parceria com a coordenação pedagógica. A profissional relatou essa participação ao descrever uma intervenção na residência estudantil de seu campus. Ela mencionou que nas eleições de representantes “os alunos se reúnem comigo para pensar junto o dia a dia, as regras, as ocorrências e os eventos escolares. Tudo sendo construído no coletivo. A coordenação pedagógica também é convidada a pensar ações coletivas para construir uma cultura de paz, responsabilização e cidadania dos alunos residentes”. Em demanda semelhante, tem-se a experiência de P.5 ao assinalar que “participam destes momentos a Orientadora Pedagógica e Técnico em Assuntos Educacionais. Essas intervenções também são necessárias nos alojamentos; atualmente, temos 10 alojamentos femininos e 9 masculinos, ou seja, mais de 200 alunos adolescentes que moram na escola de segunda a sexta”.

No contexto de P.4, tem-se a possibilidade de atuar com os professores e a pedagoga. Esta psicóloga compartilhou que “elaboramos a atuação com reuniões com as quatro psicólogas, e algumas vezes com outros profissionais e professores. Eu acabo atuando nessa parte mais como equipe, quando a pedagoga solicita auxílios mais pontuais, quando os alunos que estão com problemas de notas ou faltas por dificuldade relacional com o professor, ou em casa”. O relato de P.7 pontuou: “eu trabalho em conjunto principalmente com a assistente social, a pedagoga, e os técnicos em assuntos educacionais, realizando acompanhamento, atendimentos e orientações psicopedagógicos aos estudantes, às famílias e aos docentes”.

Embora nos relatos apresentados não haja descrição pormenorizada de como ocorre esse planejamento da intervenção, acredita-se que, para apoiar os discentes para a convivência em

residências estudantis e para promover os processos de ensino e aprendizagem desses alunos, diferentes competências precisam comparecer nesse processo de formação e que não são exclusivamente mediadas pela psicologia escolar. Os aspectos constituintes do projeto político pedagógico, a estrutura organizacional da instituição, os instrumentos para registro das demandas das turmas e, principalmente, os princípios democráticos da representatividade são temáticas que precisam ser exploradas com auxílio da equipe multidisciplinar. Nesse formato de atuação profissional, pode-se “favorecer o pensar da turma enquanto coletivo: sua diversidade, sua dinâmica, suas relações com a escola e com seus dispositivos; bem como a condição de aluno que, nesse conjunto de relações, se institui” (Aguiar & Rocha, 2007, p. 40).

Com o interesse em mediar processos de desenvolvimento humano, os psicólogos escolares também têm investido em grupos de discussão acerca de temas transversais. Em um Instituto Federal, um dos participantes relatou fazer o uso de filmes para discutir assuntos sobre drogas, sexualidade, violência e escolhas profissionais. É conhecido por “CinePsi, em que em cada mês, no período vespertino, realizamos sessões de cinema com debates” (P.5). Para o participante P.7, esses grupos são conduzidos por “Atividades de discussão e orientação sobre temas pertinentes ao público juvenil, que podem interferir no processo de permanência e êxito escolar (Ciclo de conversas sobre sexualidade, drogas, violências, questões familiares, entre outros temas relacionados a realidade pessoal e social dos estudantes)”. No campus de P.6, esse projeto é realizado com apoio de uma equipe constituída por “enfermeira, assistente social, orientadora educacional, supervisor, assistente de alunos”.

A experiência de P.5 insere o cinema como um potente recurso de mediação estética para debater e problematizar os fenômenos e as questões sociais que podem constituir o desenvolvimento pessoal e escolar dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico. Por meio dos filmes, o psicólogo escolar pode oportunizar aos estudantes alternativas reflexivas para saírem de um estado automático diante de suas responsabilidades e crenças, provocando-os a ressignificar, de forma crítica e autoral, novas maneiras de agir (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). A linguagem estética constitui-se como poderoso recurso na mediação de processos psicológicos mais complexos, pois, a um modo sensível e criativo, permite ao sujeito a internalização de elementos simbólicos ou culturais diante da realidade que constitui e é constituído.

A discussão de temáticas, como apontou P.7, e o envolvimento da equipe multidisciplinar, como descreveu P.6, podem integrar o planejamento intencional de atividades que visem iniciar processos de ressignificação de antigos conceitos dos estudantes – tais como questões acerca de preconceitos, desigualdade de gênero e minorias no contexto escolar, e proporcionar espaços de reflexão e crítica sobre suas vivências cotidianas (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). De acordo com Bertolo-Nardi (2014), ao explorar temáticas de forma diversificadas, geralmente, os psicólogos despertam o interesse dos estudantes em participar das

intervenções psicológicas e a repensar suas concepções sobre fenômenos pessoais e sociais que acompanham os processos de desenvolvimento desses sujeitos.

Nos relatos de atuação dos psicólogos escolares também foram destacados os projetos voltados para a orientação profissional/projeto de vida/escolha profissional. O fato dos Institutos Federais ter uma forte vinculação com a formação atenta às questões do mundo do trabalho, buscando articular o caráter crítico, acadêmico e de pesquisa na futura trajetória profissional dos seus estudantes, pode ter inicialmente inspirado à proposição da intervenção desses profissionais diante dessa temática. Diante dessas constatações, emergiu o indicador “orientação profissional”, a fim de evidenciar as ênfases adotadas pelos profissionais em atividades de preparo do estudante para uma formação profissional.

No relato de P.4, esse projeto é “desenvolvido em parceria com a Coordenação Pedagógica e Coordenação de Estágio. As oficinas são realizadas por mim, mas o projeto envolve mini-cursos, palestras, visitas (Conselhos profissionais, Sebrae, Universidades, empresas) e feira de estágio e profissões (realizada no fim do projeto com a participação dos alunos envolvidos), todas as atividades articuladas com as coordenações. Alunos do ensino médio participam voluntariamente de três encontros, com o objetivo de desenvolver a reflexão sobre as habilidades e competências, projetos existenciais, autonomia e responsabilização na escolha, como elaborar currículos e se apresentar em uma entrevista”. No campus de P.7, o trabalho é denominado por projeto “Construindo o projeto de vida na escola, que consiste na realização de oficinas com estudantes do primeiro e segundo ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Busca contribuir no incentivo ou na construção de seus projetos de vida, oportunizando condições de reflexão sobre o conhecimento de si, o conhecimento do outro, das questões sociais e suas implicações na sua trajetória social e profissional”.

As práticas descritas por P.4 e P.7 revelam uma particularidade do perfil dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico: a preocupação com a inserção profissional. Enquanto a literatura assinala que a orientação profissional no nível médio de ensino está mais direcionada para a escolha do curso superior (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004), no contexto do ensino profissionalizante prevalece a oportunidade no mercado de trabalho como primeira necessidade dos discentes. As expectativas desses jovens são maiores por conviverem por todo tempo de formação com a dimensão trabalho como parte indissociável de sua trajetória (Barbosa & Lamas, 2012).

Ao trabalhar com a construção do projeto profissional dos estudantes, cabe ao psicólogo escolar desenvolver espaços democráticos para promoverem a desconstrução dos preconceitos e dos estereótipos que podem estar presentes nas mais diferentes ocupações (Sparta & Gomes, 2005), muitas vezes alimentados pelas opiniões familiares e pelas mídias sociais. De acordo com Barbosa e Lamas (2012), o projeto de orientação profissional na escola pode envolver outros profissionais na equipe, compondo uma atividade transversal, e deve favorecer

oportunidades para o autoconhecimento, o desenvolvimento de competências e a educação para a carreira dos estudantes.

Apresentado o conjunto de ações práticas que constituem a intervenção de psicólogos escolares nos Institutos Federais e as escolhas desses profissionais para concentrar seu trabalho com o público do ensino médio integrado ao técnico, circularam no Fórum “Conversando sobre a atuação do psicólogo escolar” novos sentidos acerca das tentativas e das possibilidades da atuação desses profissionais no contexto da assistência estudantil. A partir do atendimento da solicitação de um pedido de uma das participantes, abriu-se um fórum para a troca de experiências e reflexões sobre a assistência estudantil.

Nesse novo tópico, compareceram relatos de práticas que assinalaram as rotinas e as preocupações de psicólogos escolares diante das demandas e, principalmente, das políticas da assistência estudantil em seus contextos de trabalho. Nessas circunstâncias é que emergiu a segunda Zona de Sentido denominada como “Atuação do psicólogo escolar na assistência estudantil”. Para esta análise, foram considerados os relatos desses profissionais acerca do que faziam junto ao ensino médio integrado ao técnico, complementados por percepções de desafios e, em alguns momentos, de impossibilidades de se construir ações práticas voltadas para o rompimento de intervenções burocráticas e assistencialistas. A Tabela 14 reúne o processo de construção da referida zona.

Tabela 14

Zona de Sentido 2: Atuação do Psicólogo Escolar na Assistência Estudantil

Indicadores	Exemplos
Atuação burocrática	<p>“O meu tempo é muito ocupado com questões burocráticas (solicitação de pagamento, e todo o controle para atendimento às regras dos Editais)”.</p> <p>“A atuação acaba ficando muito restrita a esse programa, que toma muito tempo com ações burocráticas”.</p>
Atuação em equipe	<p>“Eu passei a desenvolver esse trabalho junto com a assistente social. Até que foi criado o Setor Psicossocial e Assistência ao Educando pelo qual hoje estou responsável”.</p> <p>“Quem operacionaliza a assistência estudantil</p>

Intervenção em contextos de inclusão

é o Serviço Social, pelo próprio entendimento da política nacional de Assistência sócio estudantil. Penso que deva ser assim mesmo. Creio que nos cabe sermos parte desse processo”.

“Aqui no IF trabalhamos muito próximas do Serviço Social, de modo que algumas ações de nossos PDAs são propostas em conjunto. Penso que precisamos construir não só entre nós psis, mas com os colegas de outras áreas (aqui temos médicos, odontólogos, nutricionista, enfermeira, téc. de enfermagem, assistentes sociais, psicólogos, ou seja, uma equipe multiprofissional) para construirmos práticas que possam atender a demandas mais amplas”.

“Coordenação do NAPNEE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), ainda em fase de implementação no campus”.

“Junto com a pedagoga da CDAE e da Coordenação pedagógica tentamos explicar aos professores metodologias de adaptação curricular, a legalidade dessa questão e também realizar um estudo de caso”.

“Organização de eventos, atividades inclusivas”.

“Meu campus possui uma residência como parte dos programas de assistência estudantil. Realizo visita nos quartos, atividades lúdicas e de convivência”.

“Oficina de adaptação curricular. Orientação dos professores sobre a necessidade de adaptação e estudo de casos concretos no campus”.

A partir das participações nesse novo fórum, emergiram relatos que evidenciaram a inserção desses profissionais em espaços de políticas educativas de inclusão que, mais uma vez, está à disposição dos estudantes da educação básica e da educação superior nos Institutos Federais. Baseadas nessas interlocuções, os seguintes indicadores foram construídos: (a) atuação burocrática, (b) atuação em equipe e (c) intervenção em contextos de inclusão.

O indicador “atuação burocrática” refere-se aos exemplos de práticas de psicólogos escolares direcionados exclusivamente para o cumprimento dos processos administrativos do setor da assistência estudantil. Para ilustrar essa construção, tem-se o relato de P.8 que critica a atuação do psicólogo direcionado ao apego dos editais da assistência estudantil. Em sua fala disse que o “apego aos editais é algo que tem nos preocupado muito aqui. E foi um consenso do grupo que não nos enxergamos nessa atividade. (...) Se não trabalhamos com editais, então o que fazemos não é visto como importante. É solitário estar nesse tipo de equipe em que as únicas coisas possíveis de serem conversadas são sobre prazos, calendários, documentos, indisciplina (...). Percebo que a assistência estudantil é um setor que precisa ser problematizado dentro da instituição de ensino, pois, de muitos modos, orbita na instituição, mas sem de fato se inserir no ensino. Isso é prejudicial”. Na tentativa de superar essa dificuldade, P.9 pontuou que sua atuação tem sido construída em uma perspectiva interdisciplinar, a fim de “tentar sair só das bolsas, bolsas e bolsas...”.

A partir dos exemplos trazidos por P.8 e P.9, pode-se identificar que em alguns *campi*, os psicólogos escolares, em conjunto com sua equipe de trabalho, são os técnicos responsáveis pela condução dos processos de seleção dos beneficiários da assistência estudantil. Ocorre que a publicação de editais e o cumprimento das etapas da concessão de auxílios financeiros aos estudantes acabam sendo a principal atividade desses profissionais no referido setor.

As políticas consideradas como internas e institucionais eram materializadas na distribuição de auxílio alimentação, concedido pelos restaurantes comunitários, e auxílio moradia, por meio da oferta de vagas na casa do estudante (Andrés, 2011). Vale ressaltar que, naquela época, a inserção do estudante em práticas laborais ainda era considerada a melhor forma de apoiá-los socialmente. Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e das reformas legais na política da educação profissional, as reestruturações das instituições profissionalizantes implementaram em sua estrutura educativa a missão de formar os sujeitos com clareza de sua participação social e exercício da cidadania, bem como a importância para a preparação do mundo do trabalho e de manter representatividade na sociedade (Taufick, 2013). Nesse contexto, os processos escolares tornaram-se mais complexos e passaram a exigir a presença de diferentes atores educativos para apoiar o desenvolvimento dessa comunidade, dentre os quais se destacam o assistente social e o psicólogo escolar.

No caso do profissional da psicologia, o apoio à assistência estudantil materializou-se na condução de ações em favor da inclusão educativa e permanência dos estudantes (Feitosa &

Marinho-Araujo, 2016a). Essa oportunidade profissional, apesar de pertinente e em um contexto profícuo para a intervenção, foi constituída por muitos anos em uma perspectiva assistencialista e restrita aos atendimentos psicológicos clínicos. Como herança histórica, no contexto dos Institutos Federais foi possível identificar, nos relatos de psicólogos escolares, a limitação da política da assistência estudantil quando condicionada exclusivamente à distribuição de bolsas.

Anterior à discussão da efetividade da distribuição de auxílio financeiro para os estudantes e a participação da psicologia escolar nesse processo, é necessário destacar que os Institutos Federais foram inseridos na Política Nacional de Assistência Estudantil (MEC, 2010) de forma indireta e parcial. O texto de lei assinala que seu objetivo principal é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior brasileira” (p. 1). A menção exclusiva do nível superior de ensino como modalidade única desse benefício pode dar margem para restrição de recursos às demais estruturas educativas dos Institutos Federais, que envolvem desde o ensino médio até a pós-graduação. Para contornar essa possível dificuldade de interpretação no documento da PNAES, os Institutos Federais utilizam-se da sua autonomia institucional para conduzir os editais e remanejar os recursos financeiros, conforme a realidade local de seus *campi* (Cavalheiro, 2013).

Alguns relatos de psicólogos escolares evidenciaram as dificuldades em desenvolver atividades específicas da psicologia escolar na assistência estudantil em seus *campi*. A dedicação exclusiva aos procedimentos burocráticos desse setor inviabiliza uma intervenção intencional e crítica desse profissional. Como exemplo tem-se a fala de P.11, “estou responsável pelo Setor Psicossocial e Assistência ao Educando, (...) que, aliás, tem sido o meu foco de trabalho, já que consome tanto meu tempo, que pouco me sobra espaço para outras atividades, (...) percebo que atualmente o meu tempo é muito ocupado com questões burocráticas (solicitação de pagamento, e todo o controle para atendimento às regras dos Editais). A demanda de alunos que vem até o Setor para cobrar os seus pagamentos (que sempre atrasam) é enorme. (...). Hoje tenho uma estreita relação com o Setor financeiro do campus em virtude desses motivos”. Nesta fala, percebe-se um esforço da profissional em tentar dar sequência aos fluxos de trabalho que, embora sejam rotinas na política de assistência estudantil, são muito restritos aos aspectos burocráticos: autorizar o pagamento das bolsas.

A dificuldade na gestão da política de assistência estudantil, assinalada na experiência de P.11, reflete a ausência do fluxo de trabalho referente às especificidades dos Institutos Federais na PNAES. De acordo com Taufick (2013), para tentar minimizar essas lacunas, alguns Institutos Federais têm elaborado sua própria política para a Assistência Estudantil que abrange, para além da publicação de editais, os objetivos e os atores educativos envolvidos para execução das ações institucionais. Além disso, a autora pontuou que existem instituições utilizando-se do incremento orçamentário da Lei Orçamentária Anual, denominado por Assistência ao Educando da Educação Profissional, para ampliar a implementação dessa política em seus *campi*.

No setor da assistência estudantil dos Institutos Federais é prevista a atuação de uma equipe multidisciplinar para dar sequência aos processos de implementação dos benefícios aos estudantes. Nas participações nos fóruns foram apontados, como parte integrante dessa equipe, os profissionais do serviço social e da nutrição. Diante desses apontamentos, definiu-se o indicador “atuação em equipe” como o recurso caracterizador e necessário para a implementação das políticas de permanência e educação inclusiva dos Institutos Federais.

No contexto de trabalho de P.11, ela diz que o setor “é composto por mim, pela Assistente Social e a Nutricionista – esta última esta envolvida somente com a alimentação escolar”. Ainda que tenha esse suporte técnico em sua equipe, a participante evidenciou que sua atuação “tem sido muito engessada, de um lado pelo número de servidores ser pequeno no setor, de outro, porque para quem trabalha essa política sabe, que o próprio recurso destinado ao Programa de Assistência Estudantil te restringe na sua atuação e “o controle” dos programas acaba tomando grande parte do tempo, e sem falar que, o trabalho em equipe com outros setores também é falho, porque ninguém quer saber”.

Diante da experiência compartilhada por P.11, constatou-se que embora se tenha o registro da importante presença da equipe interdisciplinar, não foi assinalado em que medida esses profissionais tem contribuído para o alcance das ações envolvendo a assistência estudantil. Depreende-se que a possível fragmentação das ações práticas desses atores à frente da execução dessa política, pode gerar uma confusão em torno do que se espera dos papéis de cada área representada, inclusive do psicólogo escolar.

A referida participante assinalou que o quantitativo reduzido de técnicos e ausência da efetiva interlocução entre os profissionais das diferentes áreas tem prejudicado sua intervenção na assistência estudantil. Para superar o regime burocrático da PNAES e distante de uma atuação em equipes multi e interdisciplinares, o psicólogo escolar pode propor atividades que sejam compatíveis com a produção de conhecimentos heterogêneos e transdisciplinares, a fim de ampliar o debate em torno do caráter protetivo dessa política e intencionalmente provocar reflexões na comunidade escolar acerca dos mecanismos conservadores e reducionistas que possam vir a balizar a intervenção dos diferentes atores educativos neste setor dos IFET's.

De acordo com P.11, além de ser cobrada pela execução dos editais e pagamentos aos estudantes, é também “cobrada, até pelos próprios alunos; eles esperam a sua atuação como psicóloga e realmente eu entendo que para eles fica muito difícil entenderem que a psicóloga está ocupada com mil e umas outras questões burocráticas, que não está tendo tempo para estreitar a relação com os alunos em suas questões subjetivas e não somente sociais”. Diante desta fala, identificou-se que as contribuições da psicologia escolar estão notoriamente comprometidas pelo volume de trabalho de ordem administrativa da PNAES em seu contexto de trabalho. A profissional não consegue dar vazão aos fluxos técnicos por ter o contingenciamento de recursos centralizados em sua coordenação. Mesmo dispondo de uma equipe, o procedimento

de distribuir o recurso e acompanhar o recebimento desse auxílio está sob sua responsabilidade. Apesar desse cenário crítico de excesso de atribuições e até mesmo de subutilização da capacidade técnica do profissional à frente do setor de assistência estudantil, entende-se que é necessário resgatar os objetivos da PNAES para construir ações que tenham correspondência com o campo de conhecimento da psicologia escolar.

Para contribuir para as ações de permanência de estudantes matriculados em cursos presenciais dos Institutos Federais, deveriam ser desenvolvidas atividades que garantam a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior; reduzam os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso e na conclusão do nível superior de ensino; minimizem as taxas de retenção e evasão e contribuam para a promoção da inclusão social pela educação (MEC, 2010). Vale ressaltar que essas orientações de práticas não podem ser reduzidas às proposições de atividades em nível socioeconômico e, tampouco, engessar a atuação do psicólogo escolar diante desse contexto de trabalho.

No tocante às contribuições específicas da psicologia na educação, a Comissão de Psicologia na Educação do Conselho Federal de Psicologia defende a presença do psicólogo para “mediar os processos subjetivos e intersubjetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola, por meio de intervenções preventivas, no enfrentamento dos obstáculos ao pleno desenvolvimento do estudante” (PSINAED, 2016, p.3). Nesse sentido, a política de assistência estudantil pode ser considerada como um importante recurso para mobilização desses profissionais em combater toda e qualquer barreira que resulte na evasão escolar e impeça o sucesso desse estudante. Para que essa intervenção seja de caráter preventivo e desenvolvimentista, Sampaio (2009) evidenciou as possibilidades de esse profissional atuar no apoio às ações pedagógicas e acadêmicas voltadas para o reconhecimento e a valorização dos estudantes, de maneira a construir um ambiente de integração da história e das experiências escolares desses alunos. A autora ressalta que esse acompanhamento deve ser apresentado como um recurso para escuta, suporte e orientação dos discentes e que não deve manter o foco apenas nos resultados acadêmicos.

No entanto, ainda não se observou reflexos dessas proposições na atuação de psicólogos escolares nos setores da assistência estudantil nos Institutos Federais. Essa dificuldade torna-se mais acentuada quando não se tem uma clareza do papel desse profissional diante da política de permanência e educação inclusiva. Nesse sentido, a fala de outra participante aponta que “há ainda a necessidade de reflexão quanto às concepções teóricas que fundamentam nossa prática nesse setor. Nossa, do serviço social, da pedagogia e afins. O setor precisa ter claro em qual suporte teórico e metodológico se baseia nas suas intervenções. Na ausência dessas coisas, vejo um serviço assistencialista, descaracterizado e sem projetos contínuos” (P.4).

De acordo com Matos et al. (2016), embora se tenham inúmeras demandas para a psicologia na assistência estudantil das instituições de ensino superior, não há modelos

sistematizados para fundamentar a atuação profissional e, tampouco, elaborações teóricas que consolidem essas práticas. No caso dos Institutos Federais, a partir do relato de P.4, pode-se aproximar essa constatação ao atendimento dos estudantes dos diferentes níveis de ensino desses espaços educativos.

Em uma experiência de implantação de inserção da psicologia na assistência estudantil em uma Universidade, Pan et al. (2013) ressaltaram a importância de o psicólogo ter conhecimento e domínio da historicidade das políticas educacionais no nível superior de ensino e da relação que se pode estabelecer com outros níveis de ensino. Por meio dessa contextualização, torna-se possível planejar intervenções mais amplas e em articulação com o proposto legal e institucionalmente.

Para Cavalheiro (2013), embora a atuação em equipe multidisciplinar seja imprescindível para conduzir tais políticas, o investimento em ações continuadas para aprimorar a intervenção ainda está concentrado nos profissionais do Serviço Social. O psicólogo escolar e o pedagogo, quando integram o corpo técnico do setor da assistência estudantil, ainda tendem a comparecer com participações secundárias, tais como entrevistas individuais, controle da frequência e acompanhamento do rendimento dos estudantes.

Nessas perspectivas, fica evidente a necessidade de se ampliar as ações envolvendo a formação dos profissionais à frente das políticas institucionais para, de acordo com a realidade educativa na qual o psicólogo escolar está inserido, ressignificar os sentidos das práticas desenvolvidas em atenção ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (MEC, 2010). Para tanto, um trabalho conjunto e dedicado a debater as especificidades do setor pode contribuir para os primeiros planejamentos e definição de objetivos das intervenções. No relato de P.12 destaca-se que “precisamos construir, não só entre nós psis, mas com os colegas de outras áreas práticas que possam atender a demandas mais amplas como a de promoção de saúde, debates sobre temáticas outras como diversidade e gênero, ações afirmativas, inclusão, violência na escola, uso abusivo de substâncias, dentre outras que temos buscado iniciar as discussões aqui aos poucos”. Em uma proposta de intervenção voltada para o acesso e a permanência dos estudantes nos diferentes níveis de ensino, é natural que esse profissional se veja provocado a revisar as atividades anteriores defendidas nesses espaços (atendimentos psicológicos clínicos) e estimulado a desenvolver atividades que promovam uma educação inclusiva e participativa.

As contribuições de Matos et al. (2013) também confirmam essa proposição. Para as autoras, a atuação em equipe permite que o psicólogo adote uma postura mais aberta e flexível acerca das concepções que envolvem a política de assistência estudantil, a interlocução com diferentes saberes e as problematizações do seu objeto de trabalho. Além disso, também defendem que nesse formato de intervenção institui-se prática “menos individualizante e que considera as dimensões sociais, históricas e políticas envolvidas na permanência” (p. 121).

Ainda em atenção ao relato de P.12, quando a participante afirma sentir necessidade de se trabalhar com questões mais amplas e que envolvam temáticas da ordem do desenvolvimento humano e escolar, tem-se um posicionamento profissional voltado para promover espaços de diálogos e reflexões acerca de questões psicológicas e sociais que envolvem a comunidade acadêmica. Essa proposta coaduna-se ao disposto por Pan et al. (2013), ao ressaltar que cabe ao psicólogo escolar fazer uso dos conhecimentos em psicologia do desenvolvimento adulto, do ensino e aprendizagem e de produções sobre envolvimento acadêmico para que, de modo complementar, possa contribuir para a prática e promoção do protagonismo dos estudantes.

Diante da defesa pela promoção do acesso ao ensino para muitos, a assistência estudantil nos Institutos Federais também tem incluído as políticas da educação inclusiva. Nos fóruns também compareceram exemplos de práticas e preocupações de psicólogos escolares para implementar ações pautadas nestas políticas. À luz das análises desses relatos construiu-se o indicador “intervenção em contextos de inclusão”, cujo objetivo foi evidenciar como tem ocorrido a atuação destes profissionais diante da educação inclusiva nesses espaços.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica implementou as políticas para os estudantes com necessidades educacionais específicas nos anos 2000 (Goessler, 2016). A partir dessa regulamentação, instituiu-se o Programa “Educação, Tecnologia e Profissionalização”, a fim de garantir a inclusão, permanência e diplomação dos estudantes em cursos de formação inicial, técnicos e de graduação no contexto da educação profissional e tecnológica (Rosa, 2011). Com a extinção desse programa, a política passou a ser conduzida tecnicamente pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Esse departamento institucional é responsável pela consolidação da cultura de aceitação da diversidade, educação participativa e, ainda, pela adaptação do ambiente institucional para os estudantes com deficiência. No contexto da educação profissional e tecnológica, o NAPNE precisa dar suporte aos espaços educativos quanto ao acesso, à permanência e à formação de discentes com necessidades educacionais específicas nessas instituições.

Apesar dos avanços do direito à educação profissional e à inserção no trabalho de pessoas com necessidades educacionais específicas, não são todos os Institutos Federais que figuram com essa estrutura consolidada e efetivada em suas políticas educacionais. No relato de P.14, “o serviço parece ainda está em construção quando diz “esse ano assumi a coordenação do NAPNE e estamos tentando consolidar o serviço, a passinhos de formiga. Atualmente temos um número recorde de alunos matriculados que possuem alguma necessidade educacional específica e isso tem causado alguns atritos com professores”. No contexto de trabalho de P.8, embora já presente o Núcleo, a psicóloga tece críticas à estrutura quando diz que “não existe a previsão da função psicólogo, função pedagogo ou afins no NAPNE. Todos somos membros. Mas é justamente esse setor que é convidado a responder sobre alunos com laudo e quaisquer

outras particularidades. Resultado: Incentivo a reprodução de práticas medicalizantes, padronização das intervenções, tutela de alunos e não capacitação dos docentes”.

Nas primeiras formatações dos NAPNE nos Institutos Federais, os coordenadores eram nomeados pela gestão e a equipe constituída por manifestação de interesse em trabalhar no setor, independentemente de ter conhecimento técnico ou formação acadêmica na área da educação especial (Goessler, 2016). De acordo com a autora, a ausência de recursos financeiros, infraestrutura e composição de equipe multidisciplinar para o desenvolvimento das atividades também dificultou o pleno funcionamento do NAPNE em alguns IFET's.

Os relatos de P.14 e P.8 podem ser circunscritos a esse cenário apresentado pelo estudo de Goessler (2016) e, ainda, problematizam o quanto esse formato pode corroborar para uma lógica de exclusão e não integração do estudante no contexto acadêmico do Instituto Federal. Entende-se que a psicologia escolar pode ser um importante campo de interlocução para as políticas voltadas para a educação inclusiva. No entanto, é preciso estabelecer um processo de constante revisitar do seu objeto de intervenção profissional (Martinez, 2005).

De acordo com Fleith (2011), a proposta da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais não pode ser restrita, apenas, à construção da relação professor e aluno. Requer o envolvimento de diferentes atores educativos, tais como equipe técnica, família, representantes da escola, professores, alunos e comunidade, a fim de estabelecer parcerias que deem suporte aos processos de desenvolvimento dos sujeitos. É urgente deslocar o foco da deficiência e das necessidades educativas dos estudantes para o conjunto de possibilidades que podem ser potencializadas ao longo da sua trajetória formativa.

Diante desse contexto complexo e de possibilidades para construções coletivas, o psicólogo escolar depara-se com o segmento da assistência estudantil para considerar ao longo da sua intervenção no nível superior de ensino. Embora os relatos não tenham explicitado a quem mais se assiste no setor da assistência estudantil, em consulta aos documentos que versam sobre a política institucional e produções acerca da PNAES, constatou-se que as ações oferecidas nesses espaços estão a serviço de toda a comunidade escolar.

Sínteses das zonas de sentidos “atuação com o foco no ensino médio integrado ao técnico” e “atuação do psicólogo escolar na assistência estudantil”. O mapeamento e a análise da atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais foram possíveis com base nos relatos de experiências desses profissionais e das discussões realizadas, mediadas pela pesquisadora, nos fóruns “Apresentações iniciais” e “Conversando sobre a atuação”. Vale ressaltar que este objetivo compareceu no planejamento inicial de integração dos membros dos fóruns virtuais, a fim de tornar o ambiente de fala familiar e provocativo para as futuras interlocuções com as práticas desses profissionais no nível superior de ensino.

Ao longo desse processo pode-se acessar as zonas mais aprofundadas dos relatos desses profissionais, fruto da apreensão dos sentidos que estes participantes atribuem acerca de suas práticas nesses espaços educativos. Entende-se que durante o processo de construção das informações, a emergência dos indicadores foi constituída, por um lado, pela manifestação das falas dos respondentes e, de outro, pela articulação dialética entre a origem do que fazem e os aspectos históricos, sociais e culturais que os conduzem para a manutenção de uma determinada atuação profissional.

Nesse sentido, a zona de sentido “atuação com o foco no ensino médio integrado ao técnico” foi definida por meio dos relatos de práticas de psicólogos escolares diante dessa modalidade de ensino, complementados pelas percepções desses profissionais acerca do desenvolvimento de suas atividades nos Institutos Federais. Os indicadores que integraram a construção da primeira zona foram definidos por:

- (a) Atuação com foco no estudante. Práticas em psicologia escolar voltadas exclusivamente para o atendimento, a solicitação ou a queixa do estudante. Os resultados apontaram que os psicólogos escolares ainda são demandados por “situações-problemas” e “queixas escolares” dos estudantes. Em alguns *campi*, o atendimento psicológico é visto como o principal recurso de intervenção desses profissionais. Por outro lado, foram identificados relatos dos profissionais que criticam essa perspectiva e buscam envolver outras dimensões de análise para dar suporte aos seus estudantes.
- (b) Apoio aos processos de ensino e aprendizagem. Atividades de promoção da integração dos estudantes no cotidiano escolar para, por conseguinte, proporcionar indicadores favoráveis de desempenho em cada ano. Este indicador revelou um conjunto alargado de atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares para acompanhar a trajetória de formação dos discentes. Foi registrada a participação desses profissionais em reuniões de conselho de classe, de pais e com os representantes estudantis. Também foram evidenciados os relatos dos participantes acerca da intervenção sem sala e sua contribuição nas “calouradas”.
- (c) Atuação em equipe. Ações importantes para ilustrar e refletir acerca da atuação coletiva para o trabalho do psicólogo escolar junto aos estudantes. Os participantes relataram atuar em conjunto com os profissionais da pedagogia e/ou assistentes dos alunos no suporte às residências estudantis, no acompanhamento e nas orientações psicopedagógicas aos estudantes, familiares e professores e na proposição de grupos de discussão de temas transversais.
- (d) Orientação profissional. Atividades desenvolvidas pelos profissionais voltadas para o preparo do estudante para uma formação profissional. Foram identificados relatos de psicólogos escolares à frente das atividades de construção dos projetos

profissionais dos estudantes e de suas expectativas em torno do ensino técnico para a continuidade do seu nível de formação e futuras oportunidades de trabalho.

Diante desses indicadores da atuação, é importante evidenciar que, em alguns *campi* dos Institutos Federais, o psicólogo escolar pode ser o único técnico responsável pelos serviços de psicologia (instituídos em departamentos de apoio pedagógico ou assistência estudantil). Essa distribuição do quantitativo desse profissional comumente tem sido definida em virtude de editais mais generalistas na área da psicologia, sob justificativa da descrição dos cargos desta categoria (MEC, 2005). Nessa circunstância, o referido técnico trabalha sem um direcionamento institucional acerca da sua área principal de atuação, ficando submetido em alguns momentos ao atendimento de urgências institucionais.

Como também já foi descrito na seção sobre o contexto da pesquisa, os Institutos Federais reservam 50% da oferta de vagas para o ensino médio integrado ao técnico. Nesses espaços, é possível considerar que, à primeira vista, os psicólogos escolares estarão propensos a priorizarem a intervenção com o público adolescente, por considerarem este período de desenvolvimento como o mais importante para acompanhar os estudantes em etapas decisivas em torno da sua trajetória de formação.

À luz dos indicadores da “zona atuação profissional no ensino médio integrado ao técnico” e da zona “atuação do psicólogo escolar na assistência estudantil” com base nesses apontamentos, buscou-se identificar elementos da intervenção nesse nível de ensino que pudessem dialogar com as possíveis práticas de psicólogos escolares no âmbito da educação superior. O objetivo com esta construção não é de estabelecer hierarquias entre os níveis de ensino, mas sim de assinalar a contribuição da intervenção desse profissional, sob a perspectiva crítica e institucional da psicologia escolar, diante das múltiplas ofertas e, ainda, evidenciar de que modo o planejamento das atividades podem estabelecer correspondências com a concepção de educação nesses espaços.

De acordo com a nova política da educação profissional e tecnológica que instituiu os Institutos Federais, pode-se assinalar que estes espaços profissionalizantes pretendem garantir a formação unitária e integral, em contraponto à redução da tarefa do ensino médio à preparação precoce para o trabalho e à garantia exclusiva de entrada na educação superior (Nosella, 2016). Essa proposta desafia os paradigmas históricos envolvendo o ensino profissional no Brasil e amplia, desde os primeiros níveis do ensino profissionalizante nos IFET's, a formação profissional qualificada com base na integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesta tese, assinala-se que a atuação do psicólogo escolar na educação superior 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. Para tanto, além de considerar a possibilidade de uma atuação profissional para todos os níveis de ensino, faz-se

necessário assinalar em que medida a mediação entre os pares (professores, estudantes e equipe técnica), que comparece na proposição de ações coletivas presentes na intervenção psicológica do ensino médio integrado ao técnico, pode fortalecer o trabalho desse profissional e da comunidade escolar no nível superior de ensino.

Para melhor compreender o papel da mediação no trabalho do psicólogo escolar é preciso considerar que, na perspectiva histórico-cultural, é por meio da atividade mediada que o sujeito transforma a natureza da qual ele faz parte e lhe confere uma significação própria (Vygotsky, 2003). É pela mediação que se torna possível o desenvolvimento de atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. Nesse processo, a internalização comparece como construto psicológico constituído pelas mediações afetadas às interações e às relações sociais. Ao internalizar uma determinada realidade mediada, compreende-se que o sujeito é capaz de apreender os elementos simbólicos que a constitui, ressignificá-los e aperfeiçoar as possibilidades de se relacionar com outros indivíduos (Mendes & Marinho-Araujo, 2016).

Com base na síntese dessas contribuições da psicologia histórico-cultural acerca da mediação, entende-se que os sujeitos estão em constantes processos de ressignificação de conceitos e de transformações no modo de compreender seu contexto. Nos espaços institucionais onde ocorrem ensino e aprendizagem, a psicologia escolar pode contribuir para a “mediação das relações intersubjetivas dos atores educativos, férteis espaços de construção social e de desenvolvimento psicológico humano mais complexo” (Marinho-Araujo, 2016, p. 50).

Sob a ênfase de que o psicólogo escolar pode contribuir para a “promoção da conscientização de papéis, funções e responsabilidades” dos atores educativos (Marinho-Araujo, 2016, p.50), a atuação desse profissional deve considerar que, por meio das relações sociais, são desencadeados processos de construção e internalização dos significados e sentidos que ocorrem entre os indivíduos e sua realidade (Marinho-Araujo, 2010). Nesse sentido, considerando a realidade do ensino profissionalizante, o planejamento da sua intervenção deve ser permeado por práticas coletivas e institucionais, com conscientização e empoderamento da comunidade escolar a fim de minimizar o atendimento individual e assistencialista, bem como para evitar a perpetuação de uma educação “para os desvalidos de sorte”.

Os indicadores construídos nos fóruns analisados, embora revelem aspectos de uma atuação voltada para o atendimento psicológico e cujo foco está no estudante, assinalaram, no entanto, exemplos de práticas que podem ser revisitadas não em sua forma, mas em sua intencionalidade. No conselho de classe, reuniões com pais, com a representação estudantil, por exemplo, a presença do psicólogo escolar deve ser mantida para que, então, possa mediar instrumental e simbolicamente os processos de internalização de professores e familiares acerca

do papel da educação profissional e tecnológica e do compromisso de todos para a construção de espaços democráticos de ensino e aprendizagem.

Na formatação de grupos e recursos estéticos para conduzir os debates em torno de temáticas transversais, o psicólogo escolar pode fortalecer o canal de comunicação para a circulação de significados e novos sentidos acerca de elementos constituintes da trajetória de desenvolvimento humano dos estudantes, considerando os aspectos históricos e culturais que integram suas realidades. No âmbito da orientação profissional, por exemplo, a mediação do psicólogo escolar pode contribuir para instituir uma concepção de educação comprometida, não somente com o domínio de técnicas, mas ampla e criticamente com a realidade social. Além disso, precisa incluir reflexões acerca das relações de trabalho emancipatórias e de igualdade no contexto da formação profissional.

Os trechos das falas assinalados evidenciam que em um contexto de ensino, em que tanto os professores, estudantes e técnicos em educação, inclusive o psicólogo escolar, intentam pelo fortalecimento de uma formação integrada como uma importante característica da educação profissional e tecnológica, a intervenção institucional, defendida nessa tese como referência para atuação do psicólogo escolar, pode comparecer como uma contribuição da área para a promoção do desenvolvimento humano nesses espaços. Com esta pesquisa, entende-se que as experiências no ensino médio integrado ao técnico podem manter relações congêneres com a atuação profissional na educação superior em consideração aos pressupostos da mediação simbólica e de que em ambas as concepções de modalidade de ensino concebem a formação no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Em processo semelhante de análises das informações que foi apresentado nesta seção, emergiu a segunda zona de sentido “atuação do psicólogo escolar na assistência estudantil”. Esta zona referiu-se aos relatos de psicólogos escolares acerca dos desafios e, em alguns momentos, das impossibilidades em se construir ações práticas voltadas para o rompimento de intervenções burocráticas e assistencialistas. Foi constituída pelos seguintes indicadores da atuação:

- (a) Atuação burocrática. Práticas de psicólogos escolares direcionadas exclusivamente para o cumprimento dos processos administrativos do setor da assistência estudantil. Em alguns *campi*, os psicólogos relataram que neste setor o foco é quase que, exclusivamente, na concessão de auxílios financeiros. Nessa direção, a atuação profissional permanece associada ao cumprimento das exigências dos editais de bolsas e monitoramento do pagamento desses recursos.
- (b) Atuação em equipe. Importante estrutura para a implementação das políticas de permanência e educação inclusiva dos Institutos Federais. A assistência estudantil é composta por uma equipe multidisciplinar. Os psicólogos escolares trabalham,

geralmente, com os assistentes sociais, nutricionistas e, em alguns casos, com os pedagogos e professores.

- (c) Intervenção em contextos de inclusão. Relatos de práticas acerca da atuação de psicólogos escolares diante da educação inclusiva nos Institutos Federais. Os participantes apresentaram algumas experiências junto à estrutura do NAPNE, com vistas a implementar ações de suporte aos estudantes com necessidades educativas especiais e perspectivas em desenvolver atividades voltadas para a educação inclusiva.

A intervenção dos psicólogos escolares no contexto da assistência estudantil nos IFET's é também destinada para todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos dessas instituições, do ensino médio integrado ao superior. Nesses espaços educativos, a política institucional tem-se coadunado com práticas de promoção de melhorias no desempenho escolar, garantia à permanência e ao aperfeiçoamento da formação discente (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a). Contudo, as experiências apresentadas e discutidas nos fóruns virtuais não retrataram a uniformidade da condução dessa política. Os indicadores da atuação assinalaram, de modo geral, práticas reprodutoras de perspectivas assistencialistas de apoio aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nessas condições, é importante destacar o papel do psicólogo escolar na efetiva implementação das políticas de assistência estudantil nos Institutos Federais, a fim de imprimir uma intervenção de caráter preventivo e desenvolver aspectos de uma educação inclusiva e participativa no contexto da educação profissional e tecnológica. Considerando que a assistência estudantil nesses espaços, inicialmente, foi materializada em ações para dar suporte financeiro aos estudantes menos favorecidos e que, posteriormente, sua legislação não considerou os diferentes níveis de ensino nos IFET's, e ainda tem contribuído para manutenção dessa concepção, é esperado que dúvidas ou desafios ainda compareçam na atuação desse profissional em uma realidade cuja dinâmica atual está voltada para a formação integral e para a ampliação da concepção do ensino pelo mundo do trabalho em diferentes níveis de ensino.

Inspirada pelo aporte da teoria histórico-cultural e em articulação com os pressupostos da psicologia escolar crítica, entende-se que a concepção de uma atuação preventiva pode comparecer como importante referencial para ressignificar as práticas desse profissional diante da assistência estudantil no nível médio e superior dos IFET's. A perspectiva da psicologia escolar preventiva difere de uma atuação que antecipa a análise de determinados fenômenos, a fim de evitar que eles ocorram ou que sejam adaptadas soluções para cada situação problema (Araujo, 2003). No contraponto, a prevenção é compreendida por uma atuação profissional que evidencie “as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos nesse contexto” (p.65).

De acordo com Araujo (2003), esta concepção visa contribuir para a promoção de mudanças pessoais dos atores educativos e institucionais diante do processo formativo. As atividades dos psicólogos escolares devem ser pautadas na compreensão e na intervenção das relações interpessoais que constituem a produção do conhecimento e da ação pedagógica (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

No caso dos Institutos Federais, a assistência estudantil pode ser repensada sob o prisma da atuação preventiva em psicologia escolar: promover processos de conscientização da comunidade acadêmica em torno de políticas e práticas de uma educação democrática e socialmente inclusiva. Partindo dessa compreensão, o psicólogo precisa planejar e conduzir suas atividades articuladas com os documentos institucionais acerca da permanência e demais ações afirmativas, com o mapeamento do perfil dos estudantes e com o suporte da equipe multidisciplinar.

A partir dos relatos apresentados nesta zona de sentido, depreendeu-se que a intervenção de psicólogos escolares ainda sustenta a concepção, por um lado, de um estudante carente de condições financeiras e, de outro, sob a ótica da “deficiência”. Para superar estes paradigmas, cabe a estes profissionais trabalhar em favor dos processos de conscientização dos atores educativos (docentes, estudantes e técnicos em educação), considerando que eles são capazes de transformar sua realidade, por meio da construção de espaços de diálogos, reconstruir suas percepções acerca do seu contexto e descobrir o papel ativo que possuem nas relações com seus pares.

Considerando que as ações referentes à atual política da assistência estudantil existiam desde as primeiras escolas técnicas federais e que sempre foram estimadas na concepção do ensino profissionalizante, não se pretende descartar os benefícios que trazem para os estudantes com esta defesa. É preciso reconhecer que há necessidade de reformular os espaços institucionais em que tais políticas compõem, de modo a aproximá-la dos setores de apoio ao ensino e aprendizagem dos Institutos Federais. Nessa condição, torna-se possível viabilizar a mediação intencional dos psicólogos escolares diante dos processos de desenvolvimento humano para muitos, de maneira a envolver ações políticas de transformação coletiva dos atores educativos (Marinho-Araujo, 2014; Guzzo & Mezzalira, 2011).

Por meio destas sínteses, pode-se depreender quais são as brechas da atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais que, apesar de comparecerem no ensino médio integrado ao técnico e na assistência estudantil, pode manter correspondência com a atuação do psicólogo escolar no nível superior de ensino. Considerando que nos IFET's a defesa pela formação integrada envolve os diferentes níveis de ensino, que nestes espaços dispõe-se de um mesmo psicólogo para atuar com as questões escolares e que se vislumbra uma articulação acadêmica com as questões do mundo do trabalho a partir da educação superior, tornou-se

necessário ampliar o debate acerca da intervenção deste profissional no nível superior profissionalizante.

Fórum “psicologia escolar na educação superior” e “respostas dos e-mails”. Como foi assinalado no capítulo da metodologia, mais especificamente, nos procedimentos e estratégias utilizadas para a condução e acompanhamento deste fórum, planejou-se a proposição de consignas que estimulassem a participação de psicólogos escolares dos IFET’s sobre o que fazem de modo geral em seus contextos de trabalho. Os resultados dos fóruns anteriores evidenciaram que os psicólogos escolares possuem uma intervenção voltada quase que, exclusivamente, para o ensino médio integrado ao técnico e também presente nos desafios da implementação das políticas da assistência estudantil em seus campi.

Nas mediações promovidas pela pesquisadora nestes espaços virtuais, de caráter mais geral e introdutório à pesquisa, esses profissionais não se manifestaram claramente sobre uma intervenção na educação superior nos Institutos Federais. Para melhor identificar os significados e apreender os sentidos das falas destes participantes diante do contexto de atuação no nível de ensino superior, optou-se pela construção de tópicos nos fóruns no formato de estudos de casos e, posteriormente de modo complementar, o envio de e-mails para os participantes registrados no site. Nessa etapa, foram registradas quatro interações entre os participantes e o total de sessenta e três visualizações. Desse conjunto de postagens, foram utilizados para ilustração das análises os excertos de falas mais representativos das práticas desses profissionais no nível de ensino superior.

O recurso dos fóruns e dos e-mails teve como objetivo mapear as características da intervenção de psicólogos escolares no nível do ensino superior dos Institutos Federais. Com auxílio desse meio de comunicação, foram obtidas onze respostas dos participantes. Diante desses resultados e mediante a transversalização dos achados dessa pesquisa com os referenciais teóricos acerca da psicologia escolar no nível superior de ensino, foram construídos os seguintes indicadores: (a) atuação a depender da oferta institucional por cursos superiores, (b) atuação sob demanda; (c) atenção majoritária aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, (d) intervenção a partir de práticas desenvolvidas junto ao ensino médio integrado ao técnico e (e) intervenção psicológica construída com apoio da equipe pedagógica e de docentes. O agrupamento desses indicadores, por sua vez, permitiu elaborar a terceira zona de sentido definida por “Atuação a ser construída na educação superior”. Essa zona refere-se às escolhas dos psicólogos escolares pelo desenvolvimento de determinadas atividades no nível superior de ensino e às impressões identificadas para fundamentar tais práticas. A seguir, a Tabela 15 sintetiza o processo constituinte desses indicadores e da referida zona.

Tabela 15

Zona de Sentido 3: Atuação a ser construída na educação superior

Indicadores	Exemplos
Atuação a depender da oferta institucional por cursos superiores	<p><i>“Ainda não tive esse tipo de demanda”.</i></p> <p><i>“Aqui no campus em que trabalho, não temos Ensino Superior ainda, mas vamos desenvolver um projeto com os alunos adultos, das turmas subsequentes, quanto à organização do tempo, que foi a demanda que recebemos deles”.</i></p>
Atendimento por demanda individual	<p><i>“Alguns estudantes também me procuram para atendimento individual em busca de orientações sobre organização do tempo, métodos de estudo, ansiedade, timidez”.</i></p> <p><i>“Alunos começam a me procurar. Os motivos são diversos: alunos com laudos psiquiátricos (muitos) vêm para me informar sua situação e deixar cópias de documentos (mesmo que não tenha pedido), alunos com dificuldade de aprendizagem procuram para saber se existe algo diferente com eles e em quê eu posso ajudar”.</i></p> <p><i>“Quando essa queixa chega para nós psicólogos, acho que nos cabe fazer o registro da opinião do professor, explorar bastante o discurso do professor. Isso ajuda também, o professor compreender um pouco mais sobre o nosso trabalho. Ele vai ver que não vai só nos “jogar a situação pra gente dar conta de resolver”. “Também recebo solicitação de orientação dos professores e coordenador de questões referentes a outros estudantes com problemas psicológicos”.</i></p> <p><i>“Podemos ir na turma e ouvir as dificuldades</i></p>

Atenção majoritária aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes

dos alunos, e também passamos lá o tempo que for necessário, para que os alunos também proponham soluções. Quando nós, psicólogos, tivermos o nosso parecer, fazemos os encaminhamentos necessários, que pode ser para o setor pedagógico, feedback para o professor e alunos, entre outros, conforme o plano de trabalho que será traçado para minimizar o problema”.

“Teve uma situação que eu me deparei aqui no Campus, que foi os alunos que cansaram de fazer reclamações quanto ao que eles chamavam de “didática da professora de matemática”. Eles se dirigiram aos pedagogos, à mim, ao diretor de ensino e até ao diretor geral. E, como o índice de notas baixas nesta disciplina estava sendo muito alto mesmo, a maioria dos profissionais já estavam comprando a ideia de que a “culpa estava na professora”.

“O trabalho que tenho desenvolvido é de escuta destes estudantes e orientação de como desenvolver estratégias que contribuam com a inclusão e permanência destes estudantes junto aos professores”. “Os alunos da Licenciatura também me trazem questões referentes ao exercício da docência, pois muitos deles já trabalham como professores. Em geral são questões referentes ao manejo de turmas e outras dificuldades em relação ao papel de professor”.

Intervenção a partir de práticas desenvolvidas junto ao ensino médio integrado ao técnico

“O que faço é atendimento individualizado, para alguma intervenção mais específica. Quando necessário faço encaminhamentos para acompanhamento em psicoterapia.

Basicamente isso que desenvolvo com os alunos”.

“Acompanhamento psicológico em psicoterapia breve e encaminhamento para outros profissionais da saúde mental, pois tenho formação em psicologia clínica”.

“Outra ação que tem sido desenvolvido é a orientação profissional. “Realizo também orientação profissional com os alunos que se mostram muito indecisos sobre sua escolha de curso”.

Intervenção psicológica construída com apoio da equipe pedagógica e de docentes

“Outra ação que ocorre é a intervenção em sala em problemas específicos. Tudo em parceria com a coordenação de ensino, coordenação pedagógica e coordenação de curso”. “Assim que cheguei aqui o coordenador do curso de matemática marcou uma reunião com os profissionais da equipe multidisciplinar (equipe pedagógica, assistente social e eu) e propôs algumas intervenções, principalmente atividades relacionadas a motivação e a auto estima dos estudantes”. “Com os professores, tento estar presente nas reuniões de colegiado em que todos os professores estão presentes e a partir disso ouvir as dificuldades nas turmas e levantar possíveis necessidades para os professores. Desses encontros surgiu uma oficina de adaptação curricular”.

A apresentação dos indicadores da atuação, com base nos relatos de experiências de psicólogos escolares, é discutida a seguir. Para além de evidenciar a atuação desses profissionais no nível de ensino superior dos Institutos Federais, pretendeu-se tecer considerações acerca dessas práticas à luz da proposta da intervenção institucional na educação superior (Marinho-Araujo, 2016).

O indicador “atuação a depender da oferta institucional por cursos superiores” refletiu uma peculiaridade da realidade de trabalho de alguns psicólogos escolares. Ao longo das

participações nos fóruns, esses profissionais relataram que em seu campus o nível superior de ensino ainda não comparecia como uma oferta educativa e, por conseguinte, não se tornou objeto da sua intervenção. Em uma das falas postadas nos fóruns, P.13 evidenciou “o campus X infelizmente ainda não está pronto, portanto, estamos desde 2014 em um local provisório. Ainda não há cursos superiores ou médios integrados, apenas técnicos subsequentes e cursos FIC”. Diante deste exemplo, depreende-se que o fato de um campus estar em implantação pode ter contribuído para a restrição temporária tanto da oferta do ensino médio integrado ao técnico quanto da educação superior. Sendo assim, tais modalidades de ensino não têm como comparecer no planejamento da intervenção desse profissional.

Ao longo da história do ensino profissionalizante, é importante destacar que a entrada da educação superior no contexto da educação profissional e tecnológica foi sendo construída como uma alternativa para garantir mais uma oportunidade aos estudantes de uma formação acadêmica vinculada às inovações do mundo do trabalho (Campello, 2005; Ciavatta, 2010). Ocorre que as reformulações políticas educativas, no âmbito do ensino profissionalizante, priorizaram a maior oferta de vagas para os cursos do ensino médio integrado ao técnico e dos técnicos subsequentes. Sob essa condição, restou para os Institutos Federais a distribuição de 20% de suas vagas para os cursos de Licenciatura e 30% para os demais cursos de graduação (MEC, 2008).

Embora a educação superior nos Institutos Federais tenha prerrogativa legal e políticas institucionais favoráveis à reserva de vagas para abertura de cursos de graduação, essa modalidade de ensino não se apresentou como a primeira e, tampouco, como exclusiva oferta de formação nesses espaços educativos. Em levantamento realizado pela pesquisadora, até o final de 2015, foi identificado o total de 1.117 cursos superiores em funcionamento nos 38 IFET's do Brasil. No entanto, não são todas as 589 unidades acadêmicas desse conjunto de instituições que dispõem da oferta do nível superior de ensino concomitantemente às modalidades da educação básica e técnica.

Nessas circunstâncias, associou-se também que o caráter de implantação de um campus também pode corroborar para a postergação dessa oferta de vagas. O tempo destinado para a efetiva organização acadêmica de um Instituto Federal é de cinco anos (MEC, 2008). Ao longo desse período, o plano de desenvolvimento institucional de um novo campus prever gradativamente a instituição de novos cursos (do ensino médio ao superior), do dimensionamento da força de trabalho e do número de matrículas de novos alunos.

Depreende-se que esse cenário pode ser um dos reforçadores para que o foco de atuação do psicólogo escolar balize-se, apenas, pela oferta do nível de ensino na instituição. Nessa direção, o trabalho desse profissional pode ficar condicionado, somente, ao acompanhamento de estudantes que estão regularmente matriculados em seu campus. Além disso, prever uma intervenção com base exclusiva na presença, ou não, da modalidade de ensino pode induzir o

profissional a desenvolver atividades não refletidas no envolvimento do coletivo institucional diante das políticas institucionais e de formação nos IFET's.

Ainda no relato de P.13, ele associou que o fato do seu campus funcionar, apenas, os cursos técnicos subsequentes e de formação inicial e continuada podem ter contribuído para que “a carga de trabalho seja menor do que em outros campi, tendo em vista o perfil de nosso aluno, adulto trabalhador, que vem ao campus apenas para as aulas noturnas ou vespertinas” (P.13). Em observância a fala de P.13, identificou-se também que seu discurso parece estar atrelado a uma concepção de que o perfil dos estudantes, por serem adultos trabalhadores e que comparecem no cotidiano escolar apenas para as aulas, pode apresentar menor necessidade de sua intervenção.

O fato de o estudante dividir o tempo de sua trajetória escolar com o trabalho não o faz um indivíduo que “já aprendeu” ou que “se desenvolverá”, por si só, ao longo do processo formativo. No tocante à periodização do desenvolvimento humano, ancorada em referências da psicologia histórico-cultural, não se fundamentam as mudanças e as complexidades dos processos psíquicos dos indivíduos com base somente em explicações biológicas e, tampouco, justificadas por faixas etárias (Tuleski & Eidt, 2016).

De acordo com Abrantes e Bulhões (2016), o contato com o mundo do trabalho marca o início da vida autônoma do sujeito. Considerando o caráter ontológico do trabalho, o indivíduo tem a oportunidade de realizar uma atividade por meio de uma ação conjunta considerada essencialmente social e que permite a modificação da natureza. Nesse processo, o sujeito passa a transformar e ser transformado por este trabalho, tornando-se responsável pelo seu próprio futuro enquanto ser humano. Diante disso, é pelo trabalho que esse sujeito projeta seu pensamento em ações e, no conjunto das relações sociais, imprime as necessidades envolvidas na produção, a maneira e os recursos mais adequados para executar determinadas atividades (Lukács, 1971/2004).

No contexto da educação profissional e tecnológica, a figura do estudante trabalhador sempre integrou a realidade educativa desde as primeiras formatações institucionais responsáveis pela oferta do ensino profissionalizante. Com as mudanças nas políticas educativas dessas instituições, o diálogo entre a educação básica, a educação profissional e a educação superior evidenciou a importância de se considerar como um processo dialético a formação acadêmica junto com a formação para o trabalho (Fischer & Franzoi, 2009). Nesse sentido, a articulação dos conhecimentos científicos com os saberes que são produzidos no cotidiano laboral por esses estudantes precisa ser considerada no planejamento da intervenção do psicólogo escolar.

Acredita-se que considerar os processos de desenvolvimento psíquico dos estudantes, desencadeado por meio da atividade de trabalho, pode também servir como contraponto às urgências de mercado, à mera instrução e à modelagem do sujeito trabalhador, sustentadas por

tanto tempo na história do ensino profissionalizante. Esses processos tornam-se dimensão fundamental para ampliar e articular a prática com a teoria presente no processo de formação qualificada e crítica desses indivíduos (Gramsci, 1955/1978; Mészáros, 1930/2008).

Ao longo das postagens dos participantes, a descrição das suas atividades foi apontando exemplos de que sua atuação dependia das demandas individuais de estudantes da educação superior. Em atenção a esta particularidade é que se constituiu o indicador “atendimento por demanda individual”. Em alguns relatos, os psicólogos escolares assinalaram que a intervenção é desenvolvida à medida que as situações chegam aos seus setores. Na realidade de P.19, a participante destacou “(...) Algumas vezes temos alunos que nos procuram para atendimento, mas não é muito frequente. Nosso trabalho acaba focando mesmo nos alunos do ensino médio, que é nossa maior demanda” (P.19). Na atuação de P.21, a profissional sinalizou que “fico atenta a algumas demandas, quando surgem”. Na fala de P.4, registrou-se o funcionamento da demanda espontânea “Não existe horário certo. Eu não agendo pessoas, elas vão aparecendo conforme a necessidade”.

No relato de P.19, destaca-se a atuação na educação superior pontual e a ênfase da intervenção no ensino médio como indicadores de uma realidade em que esse psicólogo escolar desenvolve suas atividades a partir de questões e contextos mais urgentes. Nas experiências de P.21 e de P.4, têm-se a descrição de como ocorre a procura do estudante pelo seu serviço. O risco de lidar, apenas, quando as situações-problemas emergem está em não constituírem práticas devidamente planejadas e construídas pela mediação do psicólogo junto à equipe pedagógica, docentes, discentes, corpo técnico e gestores que compõem as instituições de ensino. Esse profissional ao desenvolver ações práticas articuladas com outros atores educativos poderá oportunizar espaços de interlocuções capazes de focar os aspectos objetivos e subjetivos que integram os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes (Araujo, 2003).

Outra dificuldade que pode surgir na atuação desse profissional, caso direcione suas práticas exclusivamente por demandas espontâneas dos estudantes é de não conseguir desenvolver um trabalho intencionalmente com e entre os demais profissionais responsáveis pelos processos de formação. Construir um espaço de interlocução para os discentes como uma das relevantes atividades do psicólogo escolar no contexto educativo, no entanto, não deve ser vista como única e suficiente ação prática para intervir no nível superior de ensino.

Considerando que o psicólogo escolar precise desenvolver atividades voltadas para os mais diferentes públicos (ensino médio, técnico e superior) e para diferentes políticas institucionais (educativas e da assistência estudantil), é necessário que este profissional esteja atento ao mapeamento das características, especificidades e necessidades, sejam elas intersubjetivas ou coletivas, dos sujeitos que integram a realidade acadêmica (Marinho-Araujo, 2014b). Diante disso, uma alternativa possível a ser incorporada por esse profissional é de,

inicialmente, fazer uso do mapeamento institucional (Marinho-Araujo, 2016). Essa dimensão de trabalho permite que o profissional construa ações que envolvam a análise histórica, política e social do cenário educativo, bem como a contextualização do cotidiano institucional no qual faz parte. Ao consultar os projetos políticos pedagógicos, as resoluções institucionais, a proposta pedagógica dos cursos ou disciplinas, o regimento acadêmico e os projetos educacionais, os registros das atividades acadêmicas e a construção de diálogos com diferentes atores educativos, esse psicólogo pode identificar quais concepções que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem e compreender as expectativas institucionais para a formação acadêmica.

Entende-se também que atuação do psicólogo escolar precisa privilegiar a dimensão do sujeito. Porém, a manifestação de interesse do estudante pelo atendimento não é a única forma de desenvolvê-la. O fato de o acadêmico demandar menos do trabalho do psicólogo escolar não quer dizer que não existam importantes fatores, que integram a trajetória de formação e profissional desse estudante, para serem considerados na intervenção deste profissional. O que ocorre em algumas situações é que essa “ausência” pode também estar escamoteando as reais necessidades de intervenção do psicólogo escolar na educação superior.

Além disso, no contexto da educação superior espera-se que os discentes desenvolvam um perfil de autonomia e de formação profissional e cidadã. Para tanto, a atuação profissional precisa considerar, além dos aspectos individuais que constituem a trajetória dos estudantes, a potencialidade da mediação pelos e com os atores educativos diante da construção de espaços relacionais e de processos de ensino e aprendizagem (Marinho-Araujo, 2014b).

Coadunada a essa perspectiva, mediações nos fóruns em formato de estudos de casos foram promovidas, a fim de consultar os participantes sobre suas práticas junto à trajetória de formação dos estudantes. A partir dessa iniciativa, surgiram relatos que permitiram construir o indicador “atenção majoritária aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes”. Foram identificadas experiências que envolviam, novamente, o atendimento psicológico para os estudantes e orientação docente diante de “situações-problemas” e orientação aos estudantes do nível superior de ensino em diferentes situações acadêmicas.

No contexto de trabalho de P.16, a psicóloga relatou fazer acompanhamento dos casos de estudantes com diagnósticos de transtornos psiquiátricos. Em sua fala declarou “recebo solicitação de orientação dos professores e coordenador de questões referentes a outros estudantes com problemas psicológicos. O trabalho que tenho desenvolvido é de escuta destes estudantes e orientação de como desenvolver estratégias junto aos professores que contribuam com a inclusão e permanência destes estudantes”. Nesta realidade, a atuação profissional consiste em acolher os estudantes e trazer esclarecimentos aos professores acerca das dificuldades psicológicas vivenciadas por esses discentes nos espaços educativos. Vale ressaltar que o atendimento psicológico de estudantes no contexto educativo, mesmo diante do diagnóstico de transtorno psiquiátrico, deve ser ressignificado pelo psicólogo escolar por meio

da promoção de espaços para a escuta psicológica (Marinho-Araujo, 2016) e do compromisso em combater as práticas de patologização e de medicalização que também vem sendo reproduzidas no contexto da educação superior.

Como assinalado nas experiências do indicador “atendimento por demanda individual” em Institutos Federais, a construção de canais para que os estudantes possam falar acerca das suas dificuldades pessoais e acadêmicas também é de interesse da intervenção do psicólogo escolar. Nessas ocasiões, quando se amplia a atuação, em que se permite circular as percepções e impressões dos discentes sobre o que vivenciam na escola, a mediação desse profissional pode evidenciar os aspectos subjetivos e relacionais necessários para o planejamento de ações educativas promotoras de conscientização e de novas oportunidades para os processos de ensino e aprendizagem da comunidade acadêmica (Marinho-Araujo, 2016b).

O risco de dispor do atendimento psicológico como um dos principais recursos para contribuir para os processos de ensino e aprendizagem está em induzir a intervenção psicológica para uma lógica de adaptação e limitação do estudante diante da vida acadêmica. Quando a ótica do diagnóstico clínico do discente não é considerada para dialogar, conjuntamente, com a proposta educativa ofertada nas instituições e com os demais atores educativos que nela atua, o psicólogo escolar pode estar corroborando um processo de naturalização do desenvolvimento humano, em que os fatores biológicos e psicológicos são tomados como determinantes de comportamentos do estudante (Moysés & Collares, 2013).

Os Institutos Federais são realidades possíveis para se repensar tais práticas como necessárias para o suporte ao ensino e aprendizagem do estudante e, até mesmo, para promover mudanças de concepções da comunidade acadêmica diante da questão do diagnóstico e/ou adoecimento psíquico. Como foi assinalada nas experiências de psicólogos escolares na assistência estudantil, mais especificamente na estrutura dos NAPNE, há nessas instituições uma proposta de educação inclusiva favorável às práticas “não medicalizantes” e de uma formação sem preconceitos tanto para os discentes quanto para os professores e técnicos em educação.

Nessa circunstância, mais uma vez, o trabalho do psicólogo escolar pode ser voltado para contribuir nos processos de conscientização dos papéis e para garantir o envolvimento em ações coletivas dos atores educativos. Este profissional pode introduzir discussões, para além das questões clínicas, em que a formação assuma um lugar de promoção de desenvolvimento humano criativo e articulado com a realidade dos estudantes e dos professores. As oficinas de adaptação curriculares, o envolvimento dos estudantes em tutorias por pares e o fortalecimento de espaços coletivos para debates acerca das diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais no ensino profissionalizante podem ser tomados como exemplos para defender que novas intervenções no âmbito do ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidas por esse profissional nos IFET's.

Em paralelo as participações nos fóruns, ainda pertencente a este indicador, foram também registradas as respostas de psicólogos escolares por e-mail acerca das atividades de integração acadêmica. No relato de P.21, a psicóloga disse que desenvolve uma “intervenção nos primeiros e nos últimos períodos com os estudantes para acompanhar a transição dos estudantes. Agora estou tentando inserir também algo nos períodos intermediários”. Na fala de P.17, a participante mencionou que, apesar, de “trabalhar individualmente nos mesmos moldes com alunos que me procuram com queixa de dificuldade de aprendizagem pretende verificar a correspondência dessa queixa para com os alunos ainda indecisos com as escolhas de seus cursos”. Esses relatos podem estar associados a uma importante dimensão a ser considerada pelo psicólogo escolar: as expectativas dos estudantes diante do processo de formação acadêmica e da trajetória de desenvolvimento do aluno na educação superior.

A literatura tem apontado que o sucesso na transição e na adaptação ao ensino superior envolve um complexo processo que inclui tanto a integração acadêmica quanto a social do estudante (Araujo & Almeida, 2015). Ao ingressar no nível superior de ensino, esses estudantes vão se deparar com novos desafios associados à autonomia universitária, novas responsabilidades pessoais, rotinas sociais, ao rompimento com o convívio da família em alguns casos e à formação crítica e qualificada (Almeida, Araujo, & Martins, 2016).

No contexto dos Institutos Federais, o perfil dos estudantes da educação superior tem-se constituído tanto por jovens adultos quanto por adultos trabalhadores (Otranto, 2013). Em ambas as fases são comuns às percepções dos estudantes sobre a formação acadêmica como um indicador de desenvolvimento importante, concentrado em um período de maior responsabilização e de desafios no gerenciamento dos seus estudos e carreiras (Pascarella & Terenzini, 2005). Nessas circunstâncias, é provável que o psicólogo escolar identifique ao longo desse processo dificuldades relacionais quanto aos problemas pessoais e profissionais, ocasionando ansiedade, variações de humor, estresse, baixo rendimento acadêmico e, até mesmo, abandono escolar ou atraso na conclusão dos cursos.

Outro aspecto que pode assumir uma atuação inovadora no apoio aos processos de ensino e aprendizagem é a experiência do psicólogo no acompanhamento dos estudantes em intercâmbio. No relato de P.19, a psicóloga apontou um “trabalho com um grupo de alunos que foi para Portugal, fazer intercâmbio. Nesse grupo, trabalhamos um pouco a ansiedade, comprometimento, diferenças culturais e angústias do grupo”. No entanto, o exemplo de prática apresentado por P.19 sinalizou uma intervenção que privilegia os aspectos emocionais frente à integração acadêmica em outro espaço educativo. Ainda é uma atuação que não prevê a mediação para além do foco individualizante no estudante, mantendo-se distante do que é discutido nas políticas de governo quanto à mobilidade acadêmica. Para além do que foi relatado, o grande desafio para a atuação profissional está em integrar os demais atores

educativos (professores, coordenadores de cursos e técnicos em educação) nessa preparação para a internacionalização da formação acadêmica e da instituição.

Com a oferta da educação superior nesses espaços educativos, os acordos de cooperação internacional estabelecidos para atender os estudantes dos cursos técnicos também foram ampliados para o nível superior de ensino. Entre os anos de 2009 e 2013, a internacionalização da formação acadêmica no âmbito da educação profissional e tecnológica tornou-se uma importante meta institucional para difundir o ensino desenvolvido no país e incentivar uma formação complementar aos estudantes de graduação. De acordo com Stallivieri (2009), a experiência da mobilidade acadêmica impacta e valoriza o perfil profissional do estudante que busca, tão logo que possível, ingressar no mercado de trabalho. Associado a este processo de aperfeiçoamento curricular, as transições na trajetória de desenvolvimento do estudante tornam-se mais evidentes. A preocupação do discente em tão logo se integrar no novo espaço educacional do intercâmbio, os aspectos emocionais que constituem as rupturas com o cotidiano da sua universidade de origem e com os grupos sociais, o desenvolvimento de competências transversais e os componentes que envolvem a aculturação (Hunley, 2010), são dimensões que podem ser privilegiadas nas intervenções do psicólogo escolar.

No exemplo de prática apresentado, a psicóloga evidencia o quanto que essa intervenção pode ser importante para acessar as queixas, as incongruências institucionais e, ainda, para construir perspectivas de envolvimento dos atores institucionais nos processo de formação (Marinho-Araujo, 2014, 2016). No âmbito da educação superior, garantir o acesso às diversas vozes escolares fará com que o psicólogo escolar promova intervenções com vistas à conscientização da comunidade institucional no papel de oportunizar percursos transversais e criativos para as ações de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, na mediação dos processos de desenvolvimento dos acadêmicos em experiências formativas distintas.

Retomando a dinâmica dos estudos de casos apresentados no Fórum 3, foram destacados os relatos que assinalaram as práticas de psicólogos escolares em situação de mediação das relações professores-estudantes-desempenho acadêmico. Das análises dessas experiências, elaborou-se o indicador “intervenção a partir de práticas desenvolvidas junto ao ensino médio integrado ao técnico”. Vale ressaltar que as proposições dos participantes assemelharam-se a alguns encaminhamentos desenvolvidos nos indicadores “atuação com foco no estudante” e “orientação profissional”, contidos na primeira zona de sentido desta pesquisa.

O atendimento psicológico, em alguns casos, é a atividade principal desenvolvida por esse profissional e com maior adesão. A exemplo, tem-se o relato: “realizo acompanhamento psicológico em psicoterapia breve e encaminhamento para outros profissionais da saúde mental, pois tenho formação em psicologia clínica” (P.17). A situação relatada está em um contexto que parece refletir uma preocupação do profissional em acolher as demandas individuais dos estudantes que, de alguma forma, podem impactar na trajetória acadêmica desse discente.

No relato de P.17, a psicóloga atribui à formação em psicologia clínica o instrumental necessário para realizar acompanhamentos e encaminhamentos psicoterápicos dos estudantes. Por um lado, percebe-se nessa fala uma postura profissional que assume o conhecimento desta área como necessário para nortear sua intervenção. De outro, fica subentendido que as contribuições da psicologia escolar poderiam estar vinculadas ao atendimento individual, em uma perspectiva patologizante da possível dificuldade do estudante em seu contexto.

Na rotina de trabalho de P.18, a participante traz a seguinte experiência: “recebo muita demanda particular dos alunos dos cursos superiores. O que faço é atendimento individualizado para alguma intervenção mais específica. Quando necessário faço encaminhamentos para acompanhamento em psicoterapia” (P.18). Nessa prática, percebe-se que a psicóloga também mantém uma preocupação em garantir o acompanhamento de demandas mais específicas dos estudantes. No entanto, diferentemente de P.17, não assume a perspectiva clínica em sua conduta profissional. Focando apenas no atendimento às demandas individuais, o psicólogo escolar, além de não vislumbrar outras possíveis intervenções, também pode estar contribuindo, indiretamente, para uma possível sobrecarga de trabalho quando, em determinado momento, as demandas surgirem ao mesmo tempo e forem direcionadas para os mais diferentes níveis de ensino em seu campus.

No âmbito da atuação do psicólogo escolar na educação superior, a ampliação das práticas desse profissional deve romper com “uma tendência na recorrência de formas de trabalho individualizadas, adaptacionistas, normatizantes, que partem do pressuposto que “há algo errado” com o aluno que não vai bem nessa modalidade de ensino” (Marinho-Araujo, 2009, p.180). Como contraponto, a autora defende que a psicologia escolar deve comparecer associada ao projeto de sociedade que privilegie o conhecimento e o protagonismo dos atores educativos, alcançados por meio do desenvolvimento, das construções reflexivas e críticas do saber e do compromisso político frente às questões acadêmicas e sociais.

Diante dessa defesa, identificou-se em outro relato um processo de atribuição de novos sentidos ao atendimento individual. Uma das participantes apontou que, inicialmente, ao realizar acompanhamentos de estudantes no âmbito individual “sentia um conflito profissional”. Com auxílio de uma especialização em psicologia clínica, pode fazer a devida diferenciação da escuta terapêutica. Nesse processo, a participante descreve que o atendimento que realiza “parece um acolhimento e encaminhamento (para outros setores da instituição e fora se for o caso). (...) E, apesar do nosso assunto ser o estudante, o plano de fundo é a escola. Dessa escuta eu consigo ouvir muitas coisas sobre a instituição. Dificuldade de atendimento ao aluno em setores com biblioteca, R.A. e refeitório; curso que não atende às necessidades dos alunos (embate técnico x acadêmico); problemas de divulgação da instituição, transporte... E disso que eu ouvi no individual tento ampliar para a instituição. Através de relatórios, pauta de reunião. Apresentar algum quantitativo disso” (P.4).

No relato de P.4, a escuta psicológica compareceu como uma competência do profissional direcionada para ouvir o estudante acerca do que se passa com ele no contexto educativo. De acordo com a intervenção institucional, esta dimensão de trabalho do psicólogo escolar simboliza, diferentemente do paradigma “clínico-médico”, um instrumento exclusivo do psicólogo voltado para recuperação, interpretação e análise dos aspectos intersubjetivos produzidos a partir das relações estabelecidas por todos aqueles atores que compõem o contexto escolar (Marinho-Araujo, 2016). Por meio desse espaço relacional, é possível identificar situações ou expectativas que não estão às claras e, tampouco, contextualizadas para determinados atores da comunidade acadêmica.

Neste indicador de atuação, outros relatos de atividades que caracterizam a intervenção do psicólogo escolar na educação superior são os que envolvem o projeto de orientação profissional. Na fala de P.2, a psicóloga mencionou que realiza também “a orientação profissional com os alunos que se mostram muito indecisos sobre sua escolha de curso”. No contexto de P.4, a participante mencionou que realiza esta atividade, pois “os alunos não tem clareza sobre os motivos que os trouxeram e os mantém aqui. E em função disso não conseguem se organizar para aproveitar as oportunidades e acabam evadindo ou trocando de cursos dentro da própria instituição”. Nas experiências de P.2 e P.4 pode-se depreender que, por um lado, há uma concepção mais tradicional que perpassa a proposta da orientação profissional ao ser justificada pela indecisão na escolha do curso superior e, de outro, um possível cenário favorável à ampliação dessa atividade ao trabalhar com a possibilidade do “[desenvolvimento de] um plano de carreira, como elaborar currículos e se apresentar em uma entrevista, como se inserir no mercado de trabalho” (P.4). Ainda na prática de P.4, após a conclusão desta orientação, a profissional produz um relatório acerca do que foi desenvolvido e envia às coordenações do curso/estágio como forma de avaliar as implicações futuras.

As primeiras ações envolvendo a orientação profissional no contexto educativo ocorreram nas escolas industriais do país. O objetivo dessa prática era aconselhar os estudantes do ensino médio a ter êxito nos seus estudos e prepará-los para às necessidades do mercado de trabalho (Abrunhosa, 2004). Posteriormente, com as mudanças nas políticas educativas e econômicas brasileiras, essa atividade começou a ser delineada para preparar os estudantes diante da escolha de uma possível carreira universitária (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004).

No contexto da educação profissional e tecnológica, a orientação profissional é uma atividade bastante presente na rotina de trabalho dos psicólogos escolares (Prediger, 2010). Na modalidade do ensino médio integrado ao técnico, a atuação profissional é direcionada para promover espaços para os estudantes identificarem suas preferências e aptidões diante da escolha do curso superior (Bertolo-Nardi, 2014). No nível superior de ensino, por sua vez, a intervenção psicológica oferece aconselhamento profissional visando à adaptação do perfil dos

estudantes ao mundo do trabalho, a partir da articulação dos aspectos subjetivos e das exigências do futuro ofício (Abrunhosa, 2004).

De acordo com Carvalho e Marinho-Araujo (2010), a atuação do psicólogo escolar diante dessa atividade não deve ser considerada descontextualizada da proposta curricular do curso e, tampouco, instituída por ações pontuais e sem o envolvimento de outros atores educativos, tais como professores e agentes da comunidade externa. Sampaio (2011) afirma que, para além dos interesses profissionais, deve-se implementar uma orientação acadêmica com o intuito de auxiliar os estudantes no desenvolvimento e aprimoramento das competências básicas e transversais ao longo de sua formação. Para Bertollo-Nardi (2014), instituir essa atividade no contexto educativo é viabilizar a circulação de aspectos subjetivos, histórias pessoais, vivências coletivas e de expectativas dos estudantes em relação ao futuro, incluindo o emprego.

Considerando a oferta do nível superior de ensino no contexto dos Institutos Federais, associado aos exemplos de práticas apresentadas por P. 2 e P.4 e discussões acerca da atuação profissional, entende-se que a orientação profissional pode favorecer o desenvolvimento de competências que preparem os estudantes para integrar o mercado de trabalho. Para tanto, cabe ao psicólogo escolar mobilizar os componentes subjetivos, históricos e culturais que constituem a relação desse discente, ao longo da trajetória de formação acadêmica e profissional, com os aspectos envolvendo o potencial para aprender, as expectativas acadêmicas e a empregabilidade. De forma complementar, o psicólogo pode apoiar o trabalho docente frente à construção de estratégias didáticas de aprendizagem para os estudantes, com vistas à articulação das experiências ligadas ao mundo do trabalho, competências transversais e educação para a carreira (Carvalho & Marinho-Araujo, 2010).

Ao longo das participações e registros da atuação de psicólogos escolares na educação superior, foram sendo extraídos os relatos de experiência desses profissionais que demonstrassem a participação e/ou envolvimento de outros atores educativos para o desenvolvimento de suas atividades. Emergiu, assim, o indicador “intervenção psicológica construída com apoio da equipe pedagógica e de docentes”.

Na fala de P.20 foi identificada que sua atuação também tem sido construída com base em solicitações de coordenadores de cursos. Para compreender como ocorre essa abordagem, esta psicóloga descreveu que “o coordenador do curso de matemática marca uma reunião com os profissionais da equipe multidisciplinar (equipe pedagógica, assistente social e eu) e sugere algumas intervenções, principalmente atividades relacionadas a motivação e a auto estima dos estudantes. A gente observa que essa falta de interesse pelo curso está relacionada, principalmente, à dificuldade que eles encontram nas disciplinas de cálculo, pois a maioria não teve acesso a um ensino de qualidade. Então, foi sugerido que houvesse aulas de nivelamento para esses estudantes, algo que já acontece no ensino médio”.

Nessa situação, observou-se que diante da procura do referido coordenador de curso à equipe multidisciplinar, da qual o psicólogo escolar faz parte, os profissionais assumiram uma postura de acolher o problema referente ao baixo rendimento acadêmico ou possível desinteresse dos estudantes pelo curso e, ainda, de serem pautados no que deveriam fazer em relação a tal circunstância. Embora a atitude do coordenador esteja direcionada para mobilizar outros atores educativos a pensar em intervenções para solucionar a questão apresentada, depreende-se que a expectativa que ele atribuiu ao trabalho de P.20 é de que desenvolver os aspectos emocionais desses estudantes seria suficiente para alavancar o desempenho deles.

Mais uma vez comparece no imaginário da comunidade acadêmica que o trabalho da psicologia escolar confunde-se com a prática clínica na escola. Discutir os problemas de aprendizagem dos estudantes em uma perspectiva individualizada e sem envolver o coletivo institucional para refletir criticamente sobre o processo formativo é contribuir para uma intervenção profissional acrítica e que corrobora o fracasso acadêmico (Guzzo, 2005; Marinho-Araujo, 2014; Souza, 2010). Diante desse cenário, convém ao psicólogo escolar acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, de forma a promover a reflexão do professor acerca do papel mediador que pode exercer diante de situações-problemas identificadas na trajetória dos estudantes (Marinho-Araujo, 2014).

Acompanhando a solicitação da intervenção da equipe multidisciplinar, identificou-se também a concepção de P.20 acerca da dificuldade dos estudantes com a disciplina de cálculo. Entende-se que a formação de base dos discentes é de extrema relevância para o êxito acadêmico, porém não se constitui como a única dimensão favorecedora do sucesso desses estudantes ao longo do curso.

Retomando a parte do relato de da intervenção de P.20, em que foi proposta a atividade de nivelamento de modo semelhante ao que acontece no ensino médio, diante das dificuldades dos estudantes de graduação, considera-se que a ação construída não reflete uma possível contribuição coletiva para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. A escolha pelo nivelamento pode representar a preocupação do psicólogo escolar meramente com o aspecto do rendimento acadêmico dessa turma na disciplina de cálculo. No relato não se identificou a descrição dos processos que envolveram a construção dessa intervenção pelos profissionais, mas sinaliza que foi uma reaplicação de práticas já desenvolvidas em outro nível de ensino do campus.

Embora essa proposta de atividade seja coerente com a expectativa de melhoria do rendimento acadêmico, deve-se considerar que, para favorecer o processo de desenvolvimento dos estudantes no nível superior de ensino, é preciso que o psicólogo escolar tenha clareza dos elementos e concepções que constituem o desenvolvimento psicológico humano (Marinho-Araujo, 2009). A partir daí, esse profissional terá condições de apoiar a dimensão pedagógica diante das articulações entre as exigências requeridas pelo curso e as competências

desenvolvidas e a se desenvolver nos estudantes ao longo da sua formação. Nesse sentido, caberia ao psicólogo escolar envolver o corpo docente em uma atuação mediadora diante da solução de demandas referentes aos processos de ensino e aprendizagem que constituem a formação discente (Oliveira, 2011). Essa atividade pode promover a “conscientização das concepções orientadoras das práticas pedagógicas que se refletem nos espaços e nas práticas institucionalizadas” (Marinho-Araujo, 2014).

Essa orientação ao trabalho do psicólogo escolar pode ser materializada com base nos relatos de P.4 e P.15, nos quais também compareceu o professor como solicitante da intervenção do psicólogo escolar junto ao estudante sem “pré-requisito” para cursar sua disciplina. Nessas experiências, esses profissionais descrevem as diferentes e as complementares formas de intervir diante dessa situação. Para uma das profissionais, a atuação deveria envolver inicialmente o encontro com o professor, acompanhado do profissional da pedagogia, a fim de “compreender o que ele está fazendo, quais os objetivos e que resultados já obteve (...) conhecer os recursos que ele está usando, como recorre à Instituição para ajudá-lo” (P.4). Na percepção de P.15, essa queixa trazida pelo docente deve ser registrada, com objetivo de “explorar bastante o discurso do professor, fazer como que o professor compreenda um pouco mais sobre o nosso trabalho. Ele vai ver que não vai só “jogar a situação pra gente dar conta de resolver”. Se ele quiser a nossa ajuda, vai ter que sentar, relatar e também gastar um tempinho com a gente (...) Precisamos envolvê-lo na solução” (P.15).

No nível superior de ensino a formação é vista como uma oportunidade para articular os conhecimentos acadêmicos e profissionais em um cenário cada vez mais afeto às questões do mundo do trabalho (Fischer & Franzoi, 2009). Investir no protagonismo do estudante e no fortalecimento das mediações do docente diante dos processos de ensino e aprendizagem é promover mais oportunidades para o desenvolvimento de competências técnicas e transversais dos futuros formandos (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b). Para tanto, é fundamental que a atuação do psicólogo escolar envolva o corpo docente, a fim de conscientizá-lo acerca dos problemas de aprendizagem identificados na formação do estudante e assessorar este professor na identificação de outras estratégias de mediação de conteúdo necessárias, a fim de estabelecer novas relações entre o ensino e as necessidades de desenvolvimento ao longo da formação (Oliveira, 2011, Marinho-Araujo, 2014).

Nos fóruns, os psicólogos escolares também mencionaram trabalhar com os estudantes no formato de grupo. De acordo com P.17, como são muitas demandas oriundas dos dois cursos superiores ofertados em seu campus, a alternativa é conduzir intervenções com grupos de estudantes com base nos “construtos da psicologia cognitiva, com o objetivo de facilitar a aprendizagem e torná-los mais ativos no uso e desenvolvimento das funções cognitivas necessárias para a aprendizagem de conteúdos e procedimentos mais complexos”.

A experiência relatada por P.17 aproximou-se da concepção de que o estudante universitário, apesar de encontrar dificuldades na trajetória acadêmica, pode se organizar cognitivamente, técnica e emocionalmente a partir das relações estabelecidas entre os professores e seus colegas de curso (Sampaio, 2011). Embora na descrição da psicóloga o apelo à intervenção do psicólogo escolar esteja direcionado para as funções cognitivas do processo de aprendizagem, ele também pode dar sequência à orientação acadêmica em uma perspectiva mais ampliada. Na proposta de Sampaio (2011), a orientação acadêmica não se constitui apenas sob demanda e como mera resposta ao combate ao fenômeno do fracasso e abandono escolar. Para a autora, essa atuação profissional deve garantir ao estudante a informação e a formação necessária para lidar com a vida universitária, em observância às expectativas acadêmicas, à história escolar anterior, às dificuldades específicas desse discente e, ainda, a como ele concebe o contexto do nível superior de ensino.

Com essa intervenção em grupo, P.17 pretendeu desenvolver nos estudantes um protagonismo diante das atividades inerentes aos processos de aprendizagem. Essa prática também pode ser interpretada como uma tentativa do psicólogo escolar de mediar a orientação do discente, compreendida pela relação integradora do suporte acadêmico tendo o estudante como o centro ativo da produção de sentido (Sampaio, 2011). Para que essa prática se configure como tal, mais uma vez, o foco de sua atuação não deve se centrar unicamente nesse universitário. De acordo com Marinho-Araujo e Bisinoto (2011), o psicólogo escolar pode ainda considerar as estratégias de ensino utilizadas no processo de ensino, a flexibilidade da organização curricular e os recursos institucionais disponibilizados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A intervenção psicológica em parceria com a equipe pedagógica também pode favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes. Diante dessa alternativa de intervenção, o relato de P.17 ilustrou um encaminhamento por meio de um “instrumental para avaliação da turma (relação professor aluno, matéria e afins) e depois uma roda de conversa com os alunos para levantamento de dificuldades e encaminhamentos. Junto com a coordenação pedagógica e coordenação de curso, foi feito um planejamento de ações futuras (formação continuada para docentes do superior no que tange a manejo de dúvidas em sala e comunicação interpessoal, reflexão sobre o curso e formação docente)”. Ainda que a “queixa principal” seja o rendimento do discente, o psicólogo escolar pode planejar ações com apoio de outros profissionais da educação, tais como pedagogos, professores e técnicos. Com essas parcerias, pode-se trabalhar com as turmas de diferentes cursos para identificar as principais dificuldades enfrentadas no curso (aprendizagem, motivação, escolha do curso) e mapear as características acadêmicas e profissionais que constituem a trajetória da formação desses discentes.

Além de mapear as percepções do estudante ao longo do processo formativo, o psicólogo escolar pode encarar as rupturas nas trajetórias do ensino médio para o superior dos

discentes a partir de uma intervenção com base na dimensão “perfil do estudante” (Marinho-Araujo, 2009, 2016). Nessa dimensão de trabalho, o profissional pode conduzir pesquisas que identifiquem os aspectos sociodemográficos, familiares, socioeconômicos que compõem a história de vida estudantes; implementar programas que acompanhem a trajetória de desenvolvimento do aluno na graduação; desenvolver ações práticas e de pesquisa que ampliem o diálogo entre a formação acadêmica e a formação para o trabalho, sob a ótica crítica e emancipatória e, ainda, investir no mapeamento das expectativas dos alunos ao ingressarem na educação superior (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b).

Com base nessa proposta de intervenção, o psicólogo escolar pode, por um lado, contribuir para o desenvolvimento do perfil acadêmico dos estudantes e, de outro, fortalecer as práticas educativas que vislumbrem a articulação de uma formação profissional crítica com as tendências do mercado de trabalho (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b). Além disso, em consideração ao contexto dos Institutos Federais, as contribuições da psicologia escolar devem se estender à construção de políticas institucionais que defendam um currículo integrado à práxis, em favor do envolvimento de diferentes atores educativos na ampliação do ensino no contexto do ensino profissionalizante

Para além da atuação profissional junto ao perfil discente, identificou-se relato de prática envolvendo a formação de professores. O relato de P.17 descreve a intervenção construída com os professores da área de Engenharia. De acordo com essa participante, o objetivo foi tornar o professor “mais conscientes de estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos. Essa formação garantia que todos os alunos possam se beneficiar, sem que eu precise trabalhar diretamente com eles. Estrategicamente acho que é a abordagem mais interessante” (P.17).

Diante deste relato, pode-se depreender que a intervenção dessa participante mantém correspondência com a atuação preventiva da psicologia escolar. No exemplo assinalado, entende-se que o caráter preventivo pode permitir ao profissional a proposição de ações práticas que facilitem e incentivem a construção de múltiplas alternativas de ensino (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009), sem necessariamente manter o foco individualizante no estudo. Ainda nesse excerto de fala, depreende-se que o professor pode comparecer como um importante agente para a mediação dos processos de ensino e desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a atuação do psicólogo escolar pode ser materializada a partir da construção de espaços intersubjetivos em que o professor vislumbre, por um lado, as críticas acerca das concepções deterministas de desenvolvimento e, de outro, perceba as potencialidades das estratégias de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos seus estudantes.

A atuação do psicólogo escolar junto ao corpo docente pode ser também desenvolvida a partir de sua formação continuada (Fávero & Machado, 2003; Oliveira, 2011). Esta proposição difere das práticas desse profissional constituídas exclusivamente pelo formato de palestras,

seminários ou cursos de curta duração, cuja ideia central é, geralmente, apresentar as teorias do desenvolvimento humano. De acordo com Fávero e Machado (2003), essa intervenção deve promover a transformação do trabalho docente, por meio da ressignificação dos sentidos acerca das práticas pedagógicas e do seu papel ativo na implementação dessas mudanças no contexto educativo.

Para Sampaio (2011), o contexto da educação superior tem revelado um perfil docente com elevada qualificação e competência de pesquisa; no entanto, são poucos os professores que conseguem mobilizar esses recursos profissionais para ativar os processos de aprendizagem dos seus estudantes. Na atuação de P.4 essa constatação foi identificada ao sinalizar que os docentes são muito “especializados, [mas] não garantem que entendam de desenvolvimento humano e de práticas educativas. Os professores não sabem o que fazer quando um aluno não consegue aprender”.

A pesquisa acerca da atuação do psicólogo escolar na formação de professores, conduzida por Zavadski e Facci (2012), discutiu as contribuições da psicologia escolar para auxiliar os docentes quanto à compreensão da relação do desenvolvimento e da aprendizagem de adultos. Dentre os resultados encontrados, as autoras destacaram o caráter fragmentado da formação de professores. Para minimizar o efeito dessa lacuna, sugerem a intervenção psicológica voltada para a construção de uma prática de aperfeiçoamento continuado na temática referente ao desenvolvimento psicológico adulto. Ainda que a intervenção do psicólogo escolar diante da formação docente preveja revisitar os sentidos que os professores atribuem aos processos de ensino e aprendizagem, esta não pode ser desenvolvida meramente por ações conteudistas, presentes, por vezes, em ações pontuais como palestras, cursos ou similares.

De acordo com Marinho-Araujo e Bisinoto (2011, p. 203), a atuação do psicólogo escolar deve ser construída para “atuar para apresentar, problematizar e discutir a relação desenvolvimento/aprendizagem, de forma a destacar e evidenciar, junto aos professores, o quanto sua intervenção é potencialmente promotora de desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas”. Essa atuação, voltada para a circulação de significados e novos sentidos acerca da valorização dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, pode fortalecer o papel mediador do professor e, ainda, contribuir de forma intencional para a construção de ações promotoras tanto da trajetória profissional quanto do desenvolvimento dos próprios atores educativos, sejam eles professores, coordenadores de curso e gestores.

As discussões promovidas nesta zona de sentido, mediante os relatos de psicólogos escolares, permitiram caracterizar a atuação profissional no nível de ensino superior nos Institutos Federais. A educação superior pode ser vista como um espaço promissor para a reorganização da intervenção desses profissionais, pois em um contexto a favor de uma formação integrada, é preciso investir na capacitação profissional dos atores educativos,

conduzir pesquisas para produção de conhecimento e desenvolver atividades de extensão que aproximem os diferentes níveis escolares na educação profissional e tecnológica. Sob essas condições, é que se tem defendido nesta tese a intervenção do psicólogo escolar na educação superior dos Institutos Federais. A seguir, apresenta-se a síntese desta zona de sentido em articulação com a proposta da intervenção institucional e com os resultados da pesquisa conduzida nos Institutos Politécnicos de Portugal.

Síntese da zona de sentido “atuação na educação superior a ser construída”. Com base nas análises das informações partilhadas pelos psicólogos escolares dos Institutos Federais no fórum “Psicologia escolar na educação superior” e “E-mails”, são retomados os indicadores da atuação que caracterizaram o foco da intervenção desses profissionais na educação superior. Adicionalmente serão inseridos os resultados do estudo com os psicólogos dos Politécnicos, a fim de articular as análises tecidas, até então, com a realidade de pesquisa nos Institutos Federais. A partir daí, foram evidenciadas as contribuições da psicologia escolar, na perspectiva da intervenção institucional.

Os indicadores da atuação construídos por meio dos relatos de práticas de psicólogos escolares foram:

(a) *Atuação a depender da oferta institucional por cursos superiores.* Refere-se à possível realidade de trabalho de psicólogos escolares que ainda não dispõe do nível de ensino superior. Os cursos de graduação ainda não estão presentes em todos os campi dos Institutos Federais. A reserva de 30% das vagas para bacharelados/tecnólogos e 20% para licenciaturas deve ser considerada como uma variável institucional relevante para nortear a organização do trabalho do psicólogo escolar. Diante da prevalência de vagas no ensino médio integrado ao técnico, é possível que esse profissional ainda não vislumbre as potencialidades de intervir junto à modalidade de nível superior. Essa circunstância é compreendida como uma *brecha* para evocar as contribuições da psicologia escolar, visto que em um período de médio a longo prazo, essa oferta pode se tornar uma realidade para o psicólogo escolar.

(b) *Atendimento por demanda individual.* Refere-se aos relatos dos participantes que assinalaram uma intervenção com base na procura de estudantes pelos seus serviços. A maioria dos relatos dos psicólogos escolares assinalou uma intervenção com base no atendimento psicológico aos estudantes. Nas falas desses profissionais ficou implícito que não há uma atuação construída de forma sistematizada ou planejada com intencionalidade para o público do nível superior de ensino.

(c) *Atenção majoritária aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.* São relatos de experiências dos participantes que assinalam diferentes atividades para apoiar a trajetória acadêmica dos discentes. Nas práticas descritas pelos psicólogos escolares,

boa parte da sua atuação está direcionada para as questões do rendimento acadêmico dos estudantes, da relação professor-estudante, do acompanhamento do estudante no processo de adaptação à rotina acadêmica, do apoio aos docentes na mediação do conhecimento junto aos estudantes e, até mesmo, no atendimento individualizado. Embora sejam ações em potencial para o psicólogo escolar, a maioria dos participantes desenvolveram suas atividades com foco exclusivo no estudante.

(d) Intervenção a partir de práticas desenvolvidas junto ao ensino médio integrado ao técnico. Refere-se às atividades envolvendo o atendimento psicológico dos estudantes, para efeitos de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e da orientação profissional, em perspectivas semelhantes ao que é desenvolvido no ensino médio integrado ao técnico. Diante dessa constatação, elaboraram-se algumas hipóteses para essa atuação: (a) o mesmo psicólogo para conduzir ações práticas em todos os níveis de ensino, o que pode sobrecarregar sua intervenção em casos em que não se tenha planejamento ou rotinas de trabalho prévio; e (b) o profissional não identifica distinção em sua atuação junto ao público de nível superior, em caso do foco de sua intervenção ser apenas direcionada para a queixa do rendimento acadêmico e as oportunidades de trabalho para os estudantes.

(e) Intervenção psicológica construída com apoio da equipe pedagógica e de docentes. Relatos de psicólogos escolares acerca das intervenções com apoio de outros atores educativos. Embora não se tenha identificado em suas falas em que medida essas parcerias impactaram o delineamento de suas atividades com o foco no estudante, entende-se que há oportunidades para a mobilização do coletivo institucional em prol da conscientização do seu papel na possível transformação de sua realidade acadêmica.

Diante da retomada dos indicadores desta terceira zona de sentido, ratifica-se que a atuação dos psicólogos escolares na educação superior ainda é vista como emergente e de caráter inovador (Bariani, Buin, Barros & Escher, 2004; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, 2014a, 2014b; Bisinoto, Marinho-Araujo & Almeida, 2010, 2011, 2014; Caixeta & Sousa, 2013; Marinho-Araujo, 2009, 2014a, 2016; Sampaio, 2009, 2010; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012; Witter, 1999). Considerando que o nível superior de ensino é o responsável pela transição do estudante/trabalhador para novos desafios profissionais, em que são requeridas uma formação acadêmica qualificada e cidadã, é previsível que ainda se tenham muitas frentes de intervenção para serem devidamente mapeadas por esses profissionais e atividades a serem desenvolvidas à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia escolar.

Entre os temas discutidos nessas produções acadêmicas, destacam-se principalmente os problemas de aprendizagens dos alunos, as ações afirmativas, a orientação profissional, a motivação dos acadêmicos, a formação de professores, a intervenção institucional e as práticas

de psicólogos escolares nos Institutos Federais. Embora sejam questões relevantes para atuação profissional, algumas das discussões ainda são sustentadas por concepções de intervenções centradas, majoritariamente, nos estudantes.

No contexto da educação profissional e tecnológica, especificamente, as contribuições da psicologia escolar para o nível superior de ensino tem sido objeto de estudos recentes, tendo em vista o cenário de reestruturação dessa oferta nos Institutos Federais (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b). Em uma perspectiva semelhante ao ensino profissionalizante brasileiro, tem-se a estrutura dos Institutos Politécnicos em Portugal. Naquele país, têm-se estudos que, ao apresentarem os serviços de apoio psicológico na educação superior, revelam a historicidade da atuação do psicólogo escolar nas IES portuguesas (Bisinoto, Marinho-Araujo & Almeida, 2011, 2014; Dias, 2006; Mendes, et al., 2014; RESAPES, 2002).

Em Portugal, o trabalho do psicólogo direcionou-se para o acompanhamento dos discentes frente às dificuldades de aprendizagem e às necessidades de desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários (Dias, 2006). Com a ampliação desses serviços no país, os serviços de apoio psicológico passaram a conduzir ações voltadas para a adaptação acadêmica e intervenções referentes ao desenvolvimento pessoal e bem-estar dos estudantes (Ferreira, 2009). A atuação dos psicólogos incluía, ainda, atividades psicoterapêuticas, de intervenção em crise, orientação vocacional e aconselhamento, sob a ênfase nos processos de aprendizagem e sucesso acadêmico dos estudantes (Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2004; Gonçalves & Cruz, 1988; Mendes et al., 2014; Seco, Pereira, Santos, Filipe, & Alves, 2008).

Na realidade dos Institutos Politécnicos, por sua vez, a atuação do psicólogo no contexto da educação superior tem sido justificada pela garantia da promoção do bem-estar dos discentes, do sucesso acadêmico e da formação qualificada dos estudantes. Ainda que assuma o compromisso com essas dimensões, a atuação do psicólogo no contexto dos Politécnicos está majoritariamente associada às práticas de viés clínico como principal fundamento para o apoio à trajetória acadêmica de seus estudantes (Feitosa et al., 2016). Por outro lado, nesse subsistema de ensino, também foram identificadas atividades desenvolvidas por psicólogos escolares com o intuito de apoiar os processos de transição dos estudantes para o mercado de trabalho (Vieira, 2012).

Na pesquisa realizada com psicólogos escolares dos Institutos Politécnicos, foram coletados relatos e construídas análises acerca das ações práticas que desenvolvem na educação superior. Os resultados revelaram que, para além das especificidades da formação desses profissionais, os serviços de apoio psicológico adotam como principais frentes de trabalho: (a) atendimento psicológico e (b) atividades de suporte acadêmico e profissional.

O atendimento psicológico é bastante comum nos Politécnicos que dispõe do psicólogo na estrutura administrativa dos Serviços Sociais, compreendida como espaços para atender os estudantes em situações de vulnerabilidade social e econômica na escola (semelhante à

Assistência Estudantil dos Institutos Federais). Este profissional direciona suas práticas para o atendimento individualizado e dedicado, quase exclusivamente, aos estudantes.

A intervenção psicológica de caráter individualizante é internacionalmente reconhecida como uma prática das mais usuais no contexto envolvendo a Psicologia e a Educação (Jimmerson et al., 2008). Em Portugal, Gonçalves e Cruz (1988) vislumbraram as ações de apoio terapêutico aos alunos como uma perspectiva de atuação do psicólogo no contexto universitário em caráter remediativo, entendida como o controle dos fatores de risco que podem dificultar a experiência do aluno no contexto universitário. Depreende-se que a escolha pela intervenção clínica dos psicólogos dos Institutos Politécnicos está muito atrelada à concepção de que esse apoio terapêutico e direcionado, majoritariamente, ao estudante é o que permitirá lidar com as dificuldades pessoais e adaptativas à nova realidade formativa.

No estudo conduzido por Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006), a atuação do psicólogo destinada ao suporte terapêutico dos alunos visa atender às dificuldades de desenvolvimento psicossocial e aos possíveis problemas de ajustamento à nova realidade acadêmica. De acordo com os autores, os desafios dos estudantes em residir distante do núcleo familiar, ter contato com um novo modelo de ensino e aprendizagem, construir novas relações interpessoais com colegas e professores, evidenciar os projetos vocacionais e gerir os espaços de autonomia constituem as questões a serem trabalhadas pelos psicólogos em contexto universitário.

Mesmo que a literatura da área destaque a relevância da oferta de apoio psicológico individual aos estudantes e argumente sobre as possíveis demandas que constituem o processo formativo desses alunos, é necessário tornar claro que as práticas estritamente psicoterapêuticas em contexto escolar podem naturalizar as queixas e responsabilizar apenas o estudante frente aos problemas adaptativos e prováveis insucessos acadêmicos. Convém ressaltar que essa perspectiva de intervenção psicológica não contempla a potencialidade que envolve os processos de desenvolvimento humano em um contexto diferenciado que é a Educação Superior (Almeida & Soares, 2004; Bisinoto et al., 2014; Marinho-Araujo, 2009, 2014). Nesses espaços formativos, é preciso pensar a importância de se promover a integração dos jovens nos espaços acadêmicos por meio de intervenções envolvendo os diferentes atores educativos, considerando as necessidades do aluno, do professor e, também, do próprio contexto institucional (Almeida, 2007).

Concomitantemente ao apoio psicológico oferecido aos estudantes, alguns psicólogos dos Institutos Politécnicos têm-se dedicado a desenvolver ações práticas de suporte acadêmico e profissional aos discentes. Porém, a maioria dessas atividades está pautada na consulta psicológica, em uma perspectiva de intervenção remediativa (Gonçalves & Cruz, 1988). Esta intervenção psicológica tem sido justificada pelo progressivo aumento do número e heterogeneidade de estudantes, pelas dificuldades identificadas na adaptação e realização

acadêmica discente, pelo impacto da transição para o ensino superior, pelo combate aos fatores de insucesso e abandono e a orientação da trajetória vocacional e profissional desses estudantes (Feitosa, Marinho-Araujo & Almeida, 2016).

De acordo com Ferreira, Seco, Canastra, Dias e Abreu (2011), as ações promovidas pelo psicólogo podem promover o bem-estar psicossocial dos estudantes e, conseqüentemente, apoiar o processo educativo e de sucesso acadêmico e profissional. Na literatura também é discutida a relevância desta intervenção junto à comunidade acadêmica, pois, com a promoção do desenvolvimento pessoal dos estudantes, é possível impactar positivamente a sua trajetória formativa (Dias, 2006; Dias & Sá, 2013; Ferreira, 2009; Seco et al., 2008).

No que diz respeito ao percurso formativo dos estudantes, ainda que na literatura seja apontado os vastos benefícios da atuação do psicólogo no nível superior de ensino (Bisinoto et al., 2014), as ações práticas desenvolvidas por esse profissional permanecem centralizadas predominantemente em um único ator educativo: o estudante. Compreender que a educação superior permite aos discentes diferentes escolhas nos percursos formativos, a inclusão de oportunidades no decurso da sua trajetória de formação, construção das relações acadêmicas e profissionais, consolidação das mudanças no âmbito do ensino superior e o fortalecimento dessa comunidade, pode favorecer a defesa da ampliação da intervenção psicológica para uma dimensão mais coletiva e institucional (Marinho-Araujo, 2014). De acordo com a autora, a ampliação da intervenção psicológica pode favorecer a articulação entre os demais profissionais e as políticas internas, de modo a promover o desenvolvimento consciente e competente dos atores educativos.

Vale ressaltar que dentro do suporte acadêmico relatado pelos psicólogos dos Politécnicos está o interesse inicial por intervenções que contemplem os programas de acompanhamento dos estudantes na orientação da carreira, na promoção da autonomia e da formação crítica ou, até mesmo, na condução de uma trajetória de desenvolvimento de competências técnicas e transversais ao longo do processo formativo. O cariz profissionalizante articulado ao nível de ensino superior atribuí aos Institutos e, conseqüente, aos atores educativos a responsabilidade de formar profissionais altamente qualificados para atender de forma competente às exigências do mundo do trabalho (Vieira & Marques, 2014; Vieira, 2012). Depreende-se que a nova realidade da educação superior no país permite uma articulação dos psicólogos em também atuar com as exigências de uma formação por competências trazidas pelo processo de Bolonha, assim como contribuir para a construção de um novo perfil de aluno, decorrente da democratização do acesso ao ensino superior em Portugal.

A partir da caracterização da atuação de psicólogos nos Institutos Politécnicos em Portugal, evidenciaram-se semelhanças nas ações práticas que constituem a intervenção dos profissionais desta categoria nos Institutos Federais, principalmente as que se referem ao

atendimento psicológico e a orientação profissional destinada para os estudantes. A seguir, essas aproximações são discutidas e refletidas à luz da proposta da intervenção institucional.

A psicologia escolar, na perspectiva crítica e de caráter preventivo, pode ser considerada o ponto de partida para assinalar a importância de substituir o modelo clínico presente nas intervenções de psicólogos escolares à frente das mais diferentes situações de ensino e aprendizagem no contexto educativo. Nessa proposta teórica, o profissional é provocado a repensar sua atuação quando esta, sob uma ótica individualizante, tem como foco a adaptação de estudantes às rotinas escolares (Araujo, 2003; Costa & Guzzo, 2006; Guzzo, 2001, 2003; Lacerda & Guzzo, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

De acordo com Guzzo (2003), atuar preventivamente requer a mudança de concepção do psicólogo escolar diante do fracasso para o sucesso, dos problemas de aprendizagem para os processos de desenvolvimento e do diagnóstico clínico para a promoção de saúde dos estudantes. Para Marinho-Araujo e Almeida (2005), a prevenção não está coadunada com intervenções voltadas para o ajustamento e para a padronização de comportamentos inadequados socialmente. Ao contrário, de acordo com as autoras, o trabalho do psicólogo escolar deve ser direcionado para identificar as contradições e promover reflexões acerca das práticas educativas e das demandas daqueles que integram esse contexto, a fim de oportunizar os processos de conscientização e minimizar o impacto de uma intervenção voltada, exclusivamente, para as causas dos problemas emocionais, cognitivos e comportamentais dos membros da comunidade escolar (Araujo, 2003; Lacerda & Guzzo, 2005).

Considerando que a atuação preventiva do psicólogo escolar deve estar fundamentada no incentivo de práticas de ensino diversificadas, na promoção de reflexão e conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos e na superação, com apoio da equipe, de obstáculos que impossibilitem o conhecimento, é necessário reconhecer a potência das relações interpessoais como foco para a intervenção profissional (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Este argumento é corroborado quando se retoma a compreensão do processo de hominização pelas e nas relações sociais. Ao longo de sua trajetória de desenvolvimento, o ser humano vai se constituindo a partir das interações estabelecidas, nas quais os elementos históricos e culturais contribuem para os saltos qualitativos das funções psicológicas deste sujeito (Vygotsky s.d., 1999). Nesse sentido, a psicologia escolar direcionada por esta perspectiva anuncia que diante dos fenômenos escolares não pode haver intervenção profissional dissociada do ofício de compreender essas relações que são construídas no decorrer do percurso de formação.

Ao retomar os relatos de práticas de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais, pode-se depreender que alguns desses profissionais imprimem uma perspectiva mais individualizante em seus atendimentos e em uma concepção ainda distinta do que prevê a psicologia escolar de caráter preventivo. Dentre o conjunto de atividades desenvolvidas nestes espaços educativos, a oferta de atendimento psicológico na educação

superior comparece como uma das mais recorrentes práticas de intervenção em psicologia escolar. O fato de esta categoria manter o apoio psicológico no nível de ensino superior pode está associada, principalmente, aos argumentos de que se trata de demanda espontânea e associada aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para refletir e ressignificar os sentidos dessa prática e, principalmente, da atuação do psicólogo escolar na educação superior dos IFET's, é necessário também adicionar ao debate, complementarmente à psicologia escolar preventiva, o papel deste profissional como mediador de ações coletivas e intencionais diante da intervenção no nível de ensino superior. Na perspectiva histórico-cultural, o processo de mediação é imprescindível para desenvolver as funções psicológicas superiores que são responsáveis pela distinção do ser humano dos outros animais. De acordo com Vygotsky (1939/2007), a mediação nas relações permite compreender que os elementos “social” e “individual” não são dimensões estáticas e desconectadas; estas interações constituem-se a partir de um conjunto de significados compartilhados e sentidos produzidos na comunicação e na ação que caracteriza a construção ativa, histórica e cultural de cada sujeito e seu contexto.

Nas experiências apresentadas pelos psicólogos escolares nesta terceira zona de sentido, foram identificadas inúmeras ações em que os profissionais eram convidados a mediar as relações dos estudantes ao longo do seu processo de aprendizagem. Contudo, o cenário assinalava para uma concepção equivocada de mediação, cuja expectativa era de que a introdução de um novo elemento (no caso, o psicólogo escolar) fosse capaz de intervir única e isoladamente no *locus* do problema apresentado no contexto educativo (a exemplo das situações de estudantes com problemas de rendimento acadêmico ou dúvida quanto ao curso escolhido). Contrariando essa perspectiva, Vygotsky (1939/2007) pontuou que os sujeitos passam a ter compreensão de si próprios, dos outros e do contexto no qual estão inseridos pelo processo da mediação, caracterizado pela interposição de recursos (simbólicos, instrumentais, linguísticos, entre outros) que surgem nas interações entre os sujeitos ou na forma como se relacionam com os fenômenos da sua realidade.

Diante da concepção de que a mediação é um importante processo para conduzir, de modo não dualista, as interações sociais e os recursos pelos quais seus agentes constroem conhecimento e transformam as suas realidades, é possível defender uma atuação profissional institucional em psicologia escolar. Nesta perspectiva, cabe ao psicólogo escolar possibilitar aos atores educativos uma compreensão mais clara e crítica da conjuntura social, de desnaturalização das formas de perceber os processos de desenvolvimento humano e das agendas políticas e ideológicas que reverberam no contexto das práticas educativas (Marinho-Araujo, 2014a, 2016).

No caso da intervenção profissional no nível de ensino superior nos Institutos Federais, as ações práticas propostas, a exemplo do atendimento psicológico, acompanhamento

das queixas acerca do rendimento acadêmico, da integração dos estudantes, da orientação profissional, podem ser revisitadas com base na proposta da atuação institucional (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016b; Marinho-Araujo, 2014a, 2016). A mudança de concepção e da intencionalidade do trabalho desses profissionais pode se valer do uso da mediação para ampliar o envolvimento da comunidade acadêmica diante do compromisso de desencadear novos processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo das práticas acadêmicas.

Ainda em observância às contribuições da teoria histórico-cultural, Vygotsky (2003) defendeu o papel da educação pelo trabalho no sistema educacional. De acordo com o autor russo, a ciência psicológica deve defender espaços educativos para que as “noções mais elementares e gerais sobre os principais elementos do todo universo devam figurar na base da educação geral de cada pessoa (...) e reunir absolutamente todo o saber de uma determinada área que esteja diretamente relacionado ao nosso trabalho” (p.195). Essa defesa coaduna-se à concepção de uma educação constituída por atividades socialmente humanas que, tais como o conhecimento científico e prático, configurem as relações ativas entre os sujeitos e seu contexto. O referido pressuposto pode ser identificado no atual desafio da conjuntura das políticas da educação profissional e tecnológica. Nos Institutos Federais retoma-se a defesa de uma educação pelo trabalho nos mais diferentes níveis de ensino, pelos quais se pretende combater uma formação meramente voltada para a preparação de mão de obra especializada e em caráter instrucional.

Em relação ao nível de ensino superior, objeto desta investigação, o contexto profissionalizante não se restringe somente a formação de múltiplas capacidades técnicas dos estudantes. Para além dessa proposição, esse processo educativo é capaz de ativar o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos por meio da práxis (Mileryan, 2004). Para o autor, a organização desse ensino é direcionada para a construção de perfil de estudantes versáteis, com conhecimento científico de elevada qualidade e transferíveis para as atividades técnicas, a fim de ativar o desenvolvimento desses discentes e do seu contexto de trabalho. Transversalizando essas contribuições para compreender a conjuntura atual de oferta educativa nos Institutos Federais, pode-se afirmar que a construção dialética entre a produção do conhecimento e a profissionalização qualificada pode repercutir na reorganização dos currículos para a práxis, envolvendo os atores educativos no processo de desenvolvimento de competências desses futuros profissionais, com impacto também no crescimento socioeconômico do país.

A educação superior nos IFET's tem denunciado a concepção de ensino compreendida somente voltado para a aquisição do manejo de uma técnica e desarticulada da formação e da experiência humana no processo formativo (Fischer & Franzoi, 2009; Otranto, 2013). De acordo com Marinho-Araujo e Rabelo (2015), compreender o construto do desenvolvimento de competências nos processos de formação do sujeito envolve contemplar, para além dos aspectos

cognitivos e de habilidades, os processos subjetivos, afetivos e socioculturais que acompanham a trajetória acadêmica. Nessa direção, cabe a essas instituições viabilizar as ações que sejam voltadas para a produção do conhecimento científico, profissional e tecnológico, a fim de consolidar uma educação democrática, inclusiva e emancipatória no âmbito da educação profissional e tecnológica.

À luz dessas reflexões envolvendo a educação pelo trabalho e a nova institucionalidade dos Institutos Federais, destacam-se as iniciativas de alguns psicólogos escolares de introduzirem na prática da orientação profissional alguns aspectos da escolha profissional para os estudantes, tanto do ensino médio integrado ao técnico quanto do ensino superior. Ainda que seja uma ação importante e cara para o contexto da educação profissional e tecnológica, mais uma vez a intervenção desses profissionais se limitou a olhar a saída do estudante para o mercado de trabalho como o fundamento mais importante desse processo de formação.

Para se distanciar da perspectiva de orientação profissional que considera, fundamentalmente, os potenciais inatos dos indivíduos como preditores de sua capacidade laboral, é preciso desnaturalizar o processo da formação e considerar os componentes históricos (aspectos econômicos, políticos, sociais e tecnológicos) e as características pessoais dos estudantes diante das suas escolhas ao longo da formação (Bock, 2002). Entender que o interesse e a motivação para o trabalho desenvolvem-se socialmente (Leontiev, 1978/1983; Vygotsky, 2003) é o primeiro aspecto que o psicólogo escolar deve considerar para mediar essa prática. De acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, o trabalho é compreendido como uma atividade intencionalmente planejada, de caráter histórico, tendo o motivo (planejamento para o futuro, por exemplo) como “mola-propulsora” para incentivar e orientar esta atividade humana (Aita, Ricci, & Tuleski, 2012).

Sob essas perspectivas, depreende-se que a intervenção profissional diante do processo de orientação profissional pode ser pautada pela localização dos significados e sentidos acerca do trabalho e, ainda, dispor do auxílio dos professores para construir ações coletivas que destaquem as especificidades da formação no contexto da educação profissional e tecnológica. De modo complementar, baseado na experiência de psicólogos dos Politécnicos, este profissional pode oportunizar suporte aos estudantes que estão em situação de estágio para discutirem sobre a prática profissional em contextos reais de trabalho e os diálogos possíveis com as expectativas da formação contidas no plano de curso (Vieira, Caires & Coimbra, 2011). O ganho em transversalizar esta atividade na estrutura dos estágios está no favorecimento da articulação entre o espaço formativo e o espaço profissional, possibilitando aos estudantes o contato gradativo e em diferentes níveis de aprofundamento com o processo de transição para o trabalho.

Considerando os destaques teóricos apresentados, até então, defende-se que nos contextos dos Institutos Federais a atuação dos psicólogos escolares deve ser constituída pela

mediação dos processos de ensino, aprendizagem e envolvimento dos atores educativos diante das políticas institucionais de articulação da formação acadêmica e da formação pelo trabalho dos estudantes. Para basear essa atuação, recorreu-se a proposta da intervenção institucional que, elaborada por Marinho-Araujo (2009, 2010, 2014, 2016), prevê a orientação e o desenvolvimento de ações práticas coletivas e intencionadas para o fortalecimento da formação de qualidade, do desenvolvimento da cidadania, de competências e de processos de conscientização dos atores educativos.

Fundamentada pela psicologia histórico-cultural, a intervenção institucional na educação superior defende o trabalho do psicólogo escolar em favor dos processos de conscientização dos atores educativos em uma política educacional para muitos (Marinho-Araujo, 2009, 2014b, 2016). Nessa direção, a atuação desse profissional está implicada para a proposição de ações práticas que rompam com as concepções conservadoras de adaptação e de psicologização enraizadas nas práticas psicológicas tradicionais educativas (Marinho-Araujo, 2014a, 2014b). Coadunada a essa perspectiva, o psicólogo estará oportunizando aos participantes da comunidade acadêmica “espaço de interlocução e ação que privilegie, sobretudo, o exercício da conscientização lúcida e intencional acerca das concepções de desenvolvimento e aprendizagem que subjazem às suas práticas profissionais” (Marinho-Araujo, 2016, p.51).

De acordo com a intervenção institucional (Marinho Araujo, 2009, 2014, 2016), o psicólogo escolar pode atuar com base em cinco interdependentes eixos de trabalho denominados por: (a) mapeamento institucional, (b) escuta psicológica, (c) gestão de políticas, programas e processos educacionais na IES, (d) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos e (e) perfil do estudante (Marinho-Araujo, 2016). Este modelo de intervenção foi concebido por uma perspectiva de envolvimento do profissional com as políticas da instituição, dos cursos, do trabalho com e entre professores e estudantes. Vale ressaltar que essas dimensões de trabalho não são constituídas por processos de hierarquização; pelo contrário, assumem caráter integrador e interligado às prioridades e às dinâmicas de cada contexto educativo (Marinho-Araujo, 2014b, 2016).

Retomando para o contexto dos Institutos Federais, o princípio fundante da educação superior voltado para a educação profissional e tecnológica requer diálogo entre a produção do conhecimento e as questões do mundo do trabalho, desde que desenvolva o ensino, a pesquisa e a extensão ao longo da formação integral e profissional qualificada dos estudantes. Para alcançar esta expectativa, entende-se que é papel dos mais diferentes atores educativos, inclusive do psicólogo escolar, dedicarem seu trabalho para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, da transformação social, da conscientização e do empoderamento de sua comunidade acadêmica.

Entretanto, no atual cenário de atuação de psicólogos escolares nos IFET's, as atividades desenvolvidas por esses profissionais ainda estão sendo sustentadas pelo atendimento por demandas individuais ou pelas queixas referentes ao rendimento acadêmico dos estudantes. Nessas condições, dificulta-se a consolidação de uma intervenção favorecedora da integração entre as políticas institucionais e o compromisso dos atores educativos diante de uma formação acadêmica e profissional qualificada e crítica às urgências do mundo do trabalho.

No interesse de referendar novas perspectivas de trabalho para esses profissionais e ampliar as ações práticas que já são desenvolvidas nesses espaços educativos, defende-se a pertinência da intervenção institucional do psicólogo escolar no nível superior de ensino dos Institutos Federais. Esta possibilidade configura-se como foco desta tese, que se propôs a identificar e analisar o que estes profissionais desenvolvem na educação superior dos IFET's e, por conseguinte, subsidiar orientações técnicas que possam evidenciar as potencialidades e nortear a construção de suas atividades.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar os avanços na política da educação profissional e tecnológica, em especial com a reestruturação da oferta da educação superior nos Institutos Federais, foi o contexto central considerado para evidenciar as possibilidades de atuação dos psicólogos escolares no nível de ensino superior dessas instituições e para discutir a ampliação das contribuições da psicologia escolar nesses espaços educativos. Em quase uma década, a interiorização dessas instituições e a expansão da oferta de cursos superiores têm oportunizado o incremento sistematizado da força de trabalho nos IFET's, com o objetivo de favorecer cada vez mais a formação integrada de estudantes nas diferentes modalidades de ensino e fortalecer a identidade institucional no cenário educacional.

Desde a época de criação das antigas Escolas Técnicas Federais, a presença do profissional da psicologia tem sido registrada. No entanto, mesmo com a criação dos Institutos Federais, a atuação desse profissional ainda é constituída por um conjunto de ações práticas baseadas em modelos tradicionais da psicologia escolar, aproximando-se do que ainda se presencia em alguns relatos de atuação desenvolvida pela área no nível básico de ensino. O fato de essas instituições tradicionalmente ofertarem o ensino médio integrado ao técnico não pode ser vista como a única referência para atuação dos psicólogos em todos os níveis de ensino dos IFET's. Sob esse entendimento, não se pode reconhecer que tais práticas terão a mesma efetividade quando se tratar da intervenção profissional na educação superior voltada para a educação profissional e tecnológica.

Nos Institutos Federais, a defesa por uma formação unitária e integral, compreendida pelo ensino articulado entre a formação intelectual e formação pelo trabalho, em que não se deve reduzir a tarefa do ensino médio à preparação precoce para o trabalho e, tampouco, para garantir exclusivamente a entrada na educação superior, tem sido o maior desafio da implementação desse princípio educativo no contexto da educação profissional e tecnológica. Especificamente na oferta do nível superior de ensino nesses espaços, a expectativa é de que, para além do investimento nas saídas profissionais dos estudantes, a trajetória formativa dos estudantes esteja articulada com as dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação defendida na nova política educativa dos Institutos Federais institui a qualificação da formação acadêmica crítica por meio da aproximação institucional com a sociedade, do caráter contextualizado com a realidade e da produção de conhecimento inovador. Esse interesse demarca a mudança de um paradigma sustentado historicamente, por vezes equivocado, de que a educação superior no ensino profissionalizante deveria preparar única e rapidamente o estudante para o mercado de trabalho.

O nível superior dos Institutos Federais comparece, para além da garantia da nova institucionalidade no ensino profissionalizante, como um contexto propício a uma formação

integrada por meio da articulação da produção do conhecimento associada à práxis. Considerando essa realidade, defendeu-se a tese de 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.

Para sustentar a defesa desta tese, desenvolveu-se essa pesquisa de doutorado com os seguintes objetivos: 1. investigar os indicadores para atuação dos psicólogos escolares na educação superior no contexto dos Institutos Federais; 2. mapear e analisar a atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais; 3. identificar as ações práticas de psicólogos escolares no nível de ensino superior dos IFET's; e 4. propor orientações técnicas para a intervenção de psicólogos escolares na educação superior dos IFET's. Para respondê-los, foi necessário, inicialmente, estudar quais seriam as melhores estratégias de delineamento metodológico da pesquisa que considerassem a abrangência numérica dos Institutos Federais e o quantitativo expressivo de profissionais distribuídos nas mais diferentes regiões no país, bem como as particularidades da comunicação estabelecida entre os profissionais no cenário nacional.

Em atenção a esses indicadores, pode-se identificar que já havia uma cultura de trocas de experiências entre os psicólogos dos IFET's com auxílio das tecnologias de comunicação e informação (TIC's). Partindo da compreensão de que a comunicação virtual entre a categoria integrava sua realidade profissional, buscou-se ampliar o canal de comunicação e de circulação de sentidos entre os pares para favorecer a recolha das informações em cenário nacional. Neste estudo, optou-se pela adaptação da metodologia da etnografia virtual, visto que para além do fator de aumentar as chances de interlocuções entre os participantes, essa alternativa também compareceu como um recurso para garantir uma mediação mais efetiva e dinâmica da pesquisadora ao longo desse processo. Dentre as inúmeras funcionalidades desse método, destaca-se o caráter potencializador dos processos relacionais entre indivíduos pertencentes a uma comunidade presencial (categoria de psicólogos dos Institutos Federais) reunidas em um espaço virtual (integrantes dos fóruns virtuais do site “psicologiaescolarnarede.com.br”, especialmente criado para essa pesquisa).

Por meio da construção do site “psicologiaescolarnarede.com.br”, pode-se registrar eletronicamente informações pessoais e profissionais dos participantes da página, complementar o mapeamento institucional acerca da atuação, referente ao segundo objetivo da tese, e conhecer os aspectos da trajetória acadêmica, pessoal e profissional dos psicólogos cadastrados no fórum (“sala da convivência”) do referido ambiente virtual. As construções das informações nessa primeira etapa do estudo permitiram iniciar a investigação e a análise da atuação de psicólogos escolares nos Institutos Federais. Para complementar estas informações, abriu-se o segundo fórum (“conversando sobre a atuação do psicólogo escolar”). Com esta ação, pode-se identificar

um conjunto mais alargado de ações práticas desenvolvidas por esses profissionais nas áreas do apoio ao ensino e da assistência estudantil.

Posteriormente, a fim de responder ao terceiro e ao quarto objetivo da tese, foi criado o fórum (“psicologia escolar na educação superior”) no formato de estudos de casos. Logo após um tempo da sua abertura, foram enviadas mensagens eletrônicas individuais para os participantes registrados na pesquisa, consultando-os acerca das práticas nessa modalidade de ensino. Essas ações, constantemente mediadas pela pesquisadora, tinham o objetivo de mobilizar os participantes, por dois caminhos virtuais, a partilharem suas práticas profissionais. A partir das análises dessas participações, pode-se responder ao primeiro objetivo da tese (geral) e identificar que o trabalho do psicólogo escolar nos Ifets ainda está em processo de construção e que carece de maiores orientações acerca das ênfases da sua intervenção nesse contexto específico.

Diante dos resultados encontrados e das escolhas teórico-metodológicas discutidas nos capítulos dessa tese, as principais conclusões que emergiram desta pesquisa foram organizadas em observância às informações acerca do perfil sociodemográfico de psicólogos escolares e às análises da produção das três zonas de sentidos acerca da atuação. Essas considerações são apresentadas a seguir:

Perfil sociodemográfico de psicólogos escolares dos Institutos Federais:

1. Há prevalência de profissionais do sexo feminino atuando nos IFET's.
2. A média de idade dos psicólogos escolares é de 34 anos.
3. O período de atuação desses profissionais nos IFET's corresponde à média de 5 anos.
4. A maioria dos psicólogos escolares possui o título de Especialista como maior nível de formação.
5. Alguns dos psicólogos dos Institutos Federais não possuem uma formação de base na área da psicologia escolar. A experiência nessa área emergiu a partir da sua inserção nesse contexto de trabalho.
6. A atuação desses profissionais está circunscrita no Apoio Acadêmico ou Assistência Estudantil.
7. Nesta pesquisa, prevaleceu o registro de psicólogos escolares lotados na Assistência Estudantil.

Atuação com o foco no ensino médio integrado ao técnico:

1. Os psicólogos escolares têm uma atuação majoritariamente destinada aos estudantes do ensino médio técnico integrado.
2. A atuação profissional no nível médio técnico mantém, ainda que apoiada por uma equipe técnica multidisciplinar ou por professores, o foco nas queixas escolares.

3. A intervenção do psicólogo escolar é prevista para apoiar os processos de ensino e aprendizagem. As situações mais comuns são as referentes ao rendimento escolar, relação professor-aluno, integração do estudante na rotina escolar.
4. Os psicólogos escolares percebem a orientação profissional como um importante recurso de promoção do desenvolvimento dos estudantes para as futuras oportunidades profissionais.

Atuação do psicólogo escolar na assistência estudantil:

1. A atuação dos psicólogos escolares no setor da assistência estudantil tem sido limitada a apoiar os processos de concessão de bolsas auxílio para os estudantes.
2. Nos Institutos Federais, há abertura para o psicólogo escolar assumir funções de coordenação das políticas de assistência estudantil.
3. A atuação dos psicólogos escolares é planejada e desenvolvida com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, geralmente constituída por assistentes sociais, pedagogos, nutricionistas, médicos e/ou técnico em educação.
4. Há registro de psicólogos escolares integrando às equipes dos NAPNE, buscando desenvolver ações práticas de educação inclusiva nos Institutos Federais.
5. A política de assistência estudantil, em nível institucional, ainda contribui para um modelo de intervenção assistencialista e focado na condição da vulnerabilidade socioeconômica do estudante.
6. Há uma necessidade em se discutir as ações da política da assistência estudantil no nível superior de ensino, bem como promover o debate acerca da intervenção do psicólogo escolar à frente dessas dimensões.

Atuação na educação superior a ser construída:

1. Os cursos superiores ainda não são ofertados em todos os *campi* dos Institutos Federais. Em virtude disso, não são todos os psicólogos escolares dos IFET's que desenvolvem atividades junto a essa modalidade de ensino.
2. Os psicólogos escolares atuam quase que exclusivamente pelo atendimento de demandas individuais no nível superior de ensino. A procura por esses profissionais, geralmente, ocorre por iniciativa do próprio estudante ou por solicitações de coordenadores de cursos e/ou docentes.
3. A intervenção dos psicólogos escolares é destinada, majoritariamente, a apoiar os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que concerne ao rendimento e aprovação. Semelhante aos relatos de atuação no ensino médio integrado ao técnico, esses profissionais dedicam-se a atuar em favor do melhor rendimento

acadêmico dos estudantes, da reconstrução das relações professor-aluno e da formação desse docente quanto à capacidade de mediação que possui diante dos processos de ensino.

4. A atuação do psicólogo escolar na educação superior envolve outros atores educativos, tais como pedagogos e professores. No entanto, não fica explícito em que medida esses profissionais contribuem para o planejamento da intervenção psicológica.
5. A orientação profissional comparece como uma atividade planejada do psicólogo escolar na educação superior. Apesar de reconhecerem a importância dessa prática, nos relatos não se identifica se a construção dessa ação envolve a articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional dos estudantes. A atuação profissional ainda se limita às discussões de preparar o estudante para a procura do emprego.
6. A psicologia escolar na educação superior nos Institutos Federais está em construção. Nesse contexto institucional, para além da descrição dos cargos e das orientações técnicas do Conselho Federal de Psicologia, os psicólogos escolares não possuem um documento norteador para sua atuação no nível superior de ensino e, tampouco, para suas práticas em um cenário envolvendo a educação profissional e tecnológica.

Em algumas realidades dos Institutos Federais, é possível que se tenha um mesmo psicólogo escolar para atuar nos diferentes níveis de ensino da instituição e, em sua maioria, com o foco no estudante. A ênfase da intervenção profissional no ensino médio integrado ao técnico em detrimento da educação superior não refletiu um desinteresse desse profissional por esta última modalidade, mas sinalizou uma priorização do atendimento por demanda individual, das participações em reuniões com professores e da construção de atividades para o público adolescente. Por outro lado, nesta pesquisa, o contexto da educação superior ainda emerge como algo a ser explorado pelos participantes que, por não reconhecerem, ainda, outras possibilidades de atuação, optam por reproduzir ações práticas desenvolvidas junto ao nível médio ou permanecer no atendimento das demandas/situações-problemas dos estudantes.

Em atenção às especificidades da atuação da psicologia na educação superior, e para responder ao quarto objetivo dessa pesquisa, elaborou-se uma proposta de orientação técnica para a intervenção de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais, com base nos estudos teóricos, empíricos, análises dos indicadores e resultados realizados ao longo desta investigação. Essa orientação técnica tem como objetivos: (a) propor alternativas para suprir a ausência de orientações para a intervenção destes profissionais no nível superior nos Institutos Federais; (b) nortear a atuação profissional, com base na perspectiva institucional, na

educação superior no contexto dos IFET's; (c) subsidiar futuras políticas institucionais para a atuação dos psicólogos no contexto da educação profissional e tecnológica.

A proposta dessa orientação é fruto do desdobramento desta tese e elaborada como sugestão para organização e otimização do trabalho de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais. Adotou-se como referência o modelo teórico-metodológico da intervenção institucional, elaborada por Marinho-Araujo (2009, 2014b, 2016). Para essa construção foram consideradas as especificidades do nível superior de ensino em um contexto profissionalizante e o aspecto institucional que oferece a possibilidade de ser ter um mesmo psicólogo escolar para atuar em todos os níveis de ensino dos Institutos Federais.

Acompanhar o debate das políticas institucionais frente à oferta da educação superior no contexto do ensino profissionalizante, participar das ações que envolvam as contribuições e as colaborações dos mais diferentes atores educativos para a formação integrada, promover atividades em favor da educação inclusiva, apoiar a trajetória dos estudantes, contribuir para a construção do perfil acadêmico e profissional da comunidade acadêmica emergem como dimensões importantes para a contribuição da Psicologia Escolar. Diante desse contexto e considerações, acredita-se que o trabalho de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais pode ser uma potente contribuição para os processos de mediação de um coletivo institucional em favor de uma estrutura de ensino que promova uma formação sólida, consistente e crítica de profissionais, sob a perspectiva de um ensino integrado e pelo trabalho.

Diante do exposto, o conteúdo dessa proposta foi elaborada com base em uma perspectiva crítica e ampliada acerca das possibilidades da intervenção desses profissionais no nível superior de ensino dos IFET's. Nessa construção estão previstas as seguintes dimensões: (a) Mapeamento das rotinas institucionais; (b) Acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas dos cursos e (c) Apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

Nesta pesquisa, estas dimensões configuram-se como alternativas para a organização e ampliação das contribuições da área à frente de um contexto ainda recente para o ensino profissionalizante. A seguir, será caracterizada a estrutura da referida orientação técnica.

Mapeamento das rotinas institucionais. Dimensão constituída por ações que privilegiam o conhecimento da estrutura administrativa e acadêmica na qual o psicólogo escolar está inserido. Requer deste profissional o domínio dos aspectos históricos, políticos e sociais que embasam o plano de desenvolvimento institucional e os documentos norteadores das atividades ligadas ao ensino e à assistência estudantil, a fim de compreender o fluxo dos processos de trabalho e identificar os potenciais setores para futuras parcerias de ações coletivas com a psicologia escolar. Caracterizar os departamentos de apoio ao ensino e assistência estudantil, as principais atividades desenvolvidas, conhecer e realizar entrevistas com os profissionais que estão à frente dos setores institucionais e as metas estabelecidas em cada ano letivo, pode servir de referência para o planejamento da atuação do psicólogo escolar e,

inclusive, para a construção de uma rotina trabalho em contextos que ainda não possuem esse processo estabelecido.

Ações a serem desenvolvidas:

- Analisar o cenário de conjuntura da política de criação dos Institutos Federais, mais especificamente, referente à reestruturação da oferta na educação superior nesses espaços.
- Analisar as leis e os regulamentos institucionais que norteiam a educação superior no contexto da educação profissional e tecnológica.
- Conduzir entrevistas com gestores, coordenadores de cursos, professores, técnicos em educação sobre os fluxos de trabalho no campus.
- Promover consultas de opinião voltadas para estudantes e demais atores educativos acerca das concepções que possuem em torno do serviço de psicologia escolar e da equipe multidisciplinar.

Acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas dos cursos. Dimensão que permite o psicólogo escolar atuar, conjuntamente com outros professores, coordenadores de cursos e técnicos em educação, em ações voltadas para a operacionalização das políticas de gestão de oferta dos cursos superiores, bem como para a assessoria aos processos de ensino e aprendizagem dos acadêmicos e assistência estudantil.

No tocante ao ensino, a modalidade da educação superior nos IFET's também é objeto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Embora em contexto institucional distinto das demais IES no país, os indicadores de qualidade exigidos são os mesmos. Nessa direção, as contribuições da psicologia escolar podem estar voltadas para o acompanhamento e a construção de ações práticas articuladas às dimensões da avaliação institucional e de cursos ofertados, à trajetória dos estudantes e ao desenvolvimento do corpo docente, com vistas à melhoria da qualidade da educação superior ofertada nos IFET's, a partir das diretrizes e indicadores do Sinaes. Diante dessas oportunidades, o psicólogo escolar pode ressignificar a demanda de “cursos sem estrutura”, “estudantes sem pré-requisitos”, “professores sem didática” e ampliar sua intervenção ao assessorar a gestão na condução de projetos institucionais que reforcem, em nível político, estrutural e pedagógico, a qualificação da formação acadêmica.

Em relação à assistência estudantil, nos Institutos Federais há um cenário bastante promissor para a atuação dos psicólogos escolares. Apesar das dificuldades de se conduzir uma intervenção que ultrapasse o cumprimento dos editais para a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, em alguns *campi* o psicólogo psicologia escolar já tem sido considerado como importante ator na coordenação dessa política institucional.

A educação superior dos Institutos Federais não é mencionada com detalhes acerca das suas especificidades na PNAES (MEC, 2010). Adaptações são feitas ao longo da

implementação da política, a fim de garantir o investimento dos recursos em favor da permanência dos estudantes. Além disso, as articulações ainda têm sido incipientes quanto à consideração das ações afirmativas e da educação inclusiva no contexto da educação profissional e tecnológica. Diante dessas circunstâncias, estende-se que há um forte convite ao psicólogo escolar para conduzir ações integrativas que revejam as brechas regimentais e construam intervenções favoráveis à inclusão, integração e tomada de consciência dos diferentes atores educativos frente ao papel emancipatório da educação.

Ações a serem desenvolvidas:

- Mapear e analisar as concepções que os profissionais têm de educação profissional, ensino, aprendizagem, desenvolvimento e processos avaliativos, com o intuito de fazer circular significados e sentidos acerca das práticas educativas que desenvolvem.
- Assessorar a equipe de técnicos em educação na ampliação do disposto no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores em Tecnologia e nas Diretrizes dos Cursos em Licenciaturas, em favor da promoção de atividades de ensino que articulem a formação prática com a teórica em formato de projetos interdisciplinares, estágios curriculares e pesquisas integrados à realidade da educação profissional e tecnológica.
- Apoiar as experiências pedagógicas voltadas para a formação de professores, a fim de viabilizar espaços de ressignificação acerca da potencialidade da mediação desses profissionais diante do conhecimento acadêmico e profissional.
- Analisar os projetos pedagógicos de cursos da graduação como estratégia para apoiar o processo de desenvolvimento de competências transversais para o corpo docente e discente.
- Construir ações de trabalho em rede que garantam o sucesso acadêmico e a continuidade dos programas de formação dos atores educativos.
- Revisar os documentos institucionais (PDI, PPI, PPC) junto à equipe de coordenadores de cursos, docentes e técnicos em educação responsáveis pela construção das metas acadêmicas e fluxos de trabalho, a fim de assegurar as oportunidades para o desenvolvimento dos cursos, a trajetória acadêmica dos estudantes e o desempenho docente.
- Conduzir grupos de trabalho para avaliar a efetividade da política institucional de assistência estudantil no nível superior de ensino.
- Participar ou coordenar pesquisas com o objetivo de mapear os indicadores de práticas de educação inclusiva para o setor da assistência estudantil.
- Apoiar seminários institucionais voltados para a discussão das políticas de ações afirmativas na educação superior.

Apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes. Dimensão que prevê o trabalho de psicólogos escolares na educação superior voltado para a mediação de processos de desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes. Nesta pesquisa, identificou-se que, no nível superior de ensino dos Institutos Federais, a participação dos psicólogos escolares ainda é residual quando se refere a uma intervenção preventiva de suporte à trajetória acadêmica e profissional do discente. Os profissionais atuam mais na execução de ações que favorecem a solução de demandas integração dos estudantes nesse sistema educacional.

O apoio aos processos acadêmicos é compreendido como uma dimensão integradora desse eixo de trabalho. No entanto, o psicólogo escolar não pode continuar conduzindo atividades com o foco exclusivo no estudante e, tampouco, sustentadas por práticas semelhantes ao que se desenvolve no ensino médio técnico integrado ao técnico. Há de se reconhecer que a complexidade dos currículos e dos componentes educativos dos cursos superiores exige desse profissional domínio das diretrizes dos cursos e/ou do catálogo nacional dos cursos superiores em tecnologia e, ainda, das expectativas institucionais com a formação em nível superior no contexto do ensino profissionalizante, requer do psicólogo escolar a mediação de atividades voltadas para o desenvolvimento do perfil do estudante.

Nesse eixo da atuação, a intervenção do psicólogo escolar deve ser planejada para ampliar as práticas direcionadas para as “situações-problemas” dos estudantes, de maneira que possa articular essas queixas com base nas discussões institucionais voltadas para a garantia do sucesso acadêmico e a formação profissional dos atores educativos. Para tanto, o planejamento e a implementação de diversas atividades que ultrapassem o atendimento a problemas individuais dos estudantes devem ser discutidas conjuntamente com os coordenadores de cursos, professores e, até mesmo, com a representação estudantil.

Ainda associada às atividades vinculadas ao desenvolvimento dos estudantes, é importante que o psicólogo escolar tenha domínio acerca das especificidades dos cursos de tecnólogos, bacharelados e licenciaturas. Diante disso, este profissional pode compreender a relação do que é proposto em projetos de cursos para referendar a construção do perfil do estudante e, ainda, definir quais são as expectativas acadêmicas e profissionais construídas por esses discentes ao longo da formação.

No tocante ao apoio à trajetória profissional dos estudantes, neste estudo foram identificadas práticas recorrentes de orientação profissional, ofertadas tanto no ensino médio integrado ao técnico quanto na educação superior. No entanto, em um contexto em que a saída de estudantes para o mercado trabalho recebe uma nova perspectiva, constituída pela articulação da formação acadêmica e profissional, espera-se que a intervenção do psicólogo escolar esteja pautada no mapeamento das expectativas acadêmicas e profissionais dos discentes nos Institutos Federais. Para tanto, esse profissional pode mediar ações coletivas e institucionais em favor da integração do currículo dos estágios requeridos aos estudantes com a realidade profissional,

ressignificar a prática de orientação profissional (em uma perspectiva relacional e ampla sobre a formação pelo trabalho) e apoiar a construção de redes institucionais que o permitam assessorar, por um período de tempo, os egressos da instituição.

Ações a serem desenvolvidas:

- Investir em ações de mapeamento das expectativas dos estudantes ao ingressarem na educação superior.
- Oferecer espaços para a escuta psicológica para estudantes com dificuldades de integração no nível superior de ensino, a fim de ampliar os espaços de fala, circular os significados e sentidos produzidos acerca dos processos educativos e das expectativas para a formação, por meio da mobilização de recursos cognitivos, afetivos, práticos, éticos e criativos desses discentes.
- Promover discussões com professores, técnicos em educação e representação estudantil a respeito do desenvolvimento humano adulto, das transições para o nível superior de ensino e das futuras inserções profissionais.
- Oferecer espaços para a escuta psicológica, no formato de grupo de trabalho, para professores interessados em discutir e rever os processos de ensino e aprendizagem nos cursos superiores.
- Propor, juntamente com os coordenadores de curso, professores e técnicos em educação, estratégias para mapear o desenvolvimento de competências técnicas e transversais dos estudantes.
- Trabalhar conjuntamente com os técnicos responsáveis pelos setores de integração empresa-escola dos Institutos Federais, a fim de acompanhar a trajetória de desenvolvimento dos estudantes submetidos aos estágios extracurriculares; mapear as expectativas das empresas/órgãos interessados no perfil acadêmico e profissional dos estudantes.
- Desenvolver projetos, em parceria com a representação estudantil, voltados para o acompanhamento dos egressos, desenvolvimento de perfil profissional e para construção de redes de informações profissionais para os estudantes ainda em curso no nível superior de ensino dos Institutos Federais.

A orientação técnica para atuação de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais foi construída com base na análise crítica dos indicadores de atuação construídos nesta pesquisa. Por ser uma proposta inicial e inédita, é necessário que seja apresentada e discutida com a categoria de psicólogos escolares nos Institutos Federais em espaços coletivos de discussão (fóruns presenciais e/ou virtuais). Acredita-se que dessa maneira novas oportunidades para partilhas, críticas e sugestões desses profissionais poderão aperfeiçoar o que foi apresentado em nome da intervenção de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais. Além disso, essa mobilização conjunta entre os profissionais poderá servir

para fortalecer este grupo diante da inclusão dessa orientação técnica como agenda política e profissional para os gestores da instituição, responsáveis pelo plano de desenvolvimento institucional e pela formação continuada dos servidores. Essa sugestão para o trabalho desses profissionais materializa-se, por fim, como um convite para revisitar práticas já institucionalizadas e para promover o aperfeiçoamento continuado referente à intervenção em psicologia escolar no contexto da educação profissional de nível superior.

Limitações do Estudo e Agendas Futuras de Pesquisa

Acerca do que foi apresentado nesse processo investigativo, convém destacar algumas limitações do estudo. O fato da oferta da educação superior ter sido recentemente reestruturada nos Institutos Federais ainda comparece como uma novidade para muitos psicólogos escolares nesses espaços educativos. Acredita-se que esse possível “estranhamento” com as inúmeras possibilidades de atuação profissional possa ter contribuído para os momentos de reflexão e não participação verbal dos participantes ao longo do terceiro fórum.

Além disso, o planejamento da pesquisa mediada pelas tecnologias de informação e comunicação pode ser uma potente ferramenta para as construções de espaços de mediação e produções de significados e sentidos entre os membros de uma comunidade. No caso dessa pesquisa, os limites estiveram presentes em torno da interface entre o ambiente virtual e os participantes, visto que a plataforma escolhida exigia um processo longo para o cadastro na página dos fóruns virtuais. O excesso de procedimentos para o acesso pode ter, em certa medida, desestimulado a participação de alguns possíveis respondentes.

No tocante à operacionalização dos fóruns, o tempo destinado para o funcionamento das salas virtuais foi muito curto (quatro meses). Ao definir esse período para as comunicações entre os membros, considerou-se que todos os membros teriam familiaridade, à primeira vista, com os temas trabalhados nesses espaços. Na prática, muitos excederam o tempo médio esperado para as interações e/ou tiveram dificuldades de se ambientar tão logo no site eletrônico. Acredita-se que destinar a abertura de tópicos para debate somente sob a responsabilidade da pesquisadora pode ter inibido a interação de muitos participantes desejosos por discutir aspectos específicos de sua atuação ou temas de curiosidade que, por sua vez, poderiam ter interface com o objeto desta tese.

Como implicações deste estudo, espera-se subsidiar futuras pesquisas endereçadas ao mapeamento do perfil profissional dos psicólogos escolares dos Institutos Federais. O contexto histórico de trabalho no qual estão inseridos, o crescimento exponencial do número desses profissionais em atuação no ensino profissionalizante, as parcerias estabelecidas com outros atores educativos nos IFET's e as expectativas em torno do desenvolvimento discente são dimensões que precisam ser consideradas na construção dos indicadores de perfil dessa categoria profissional.

O perfil do psicólogo escolar não pode se restringir a um conjunto de diretrizes pré-definidas somente no âmbito da sua formação, pois há diferentes currículos e modelos teórico-metodológicos que compõem os cursos de Psicologia no cenário mundial (Mendes, Abreu-Lima & Almeida, 2015). De acordo com Marinho-Araujo (2005), a importância da formação acadêmica, tanto inicial quanto continuada, está no direcionamento do desenvolvimento do psicólogo escolar para as especificidades da sua atuação.

A construção do perfil profissional é baseada no mapeamento do conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, recursos pessoais e estéticos que são constituídos historicamente e que, associados às experiências pessoais desses psicólogos, podem caracterizar a atuação desse profissional (Marinho-Araujo, 2007, Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Nunes, 2015). Para tanto, o desafio posto está em consolidar o perfil do psicólogo escolar em consonância com a atualização profissional sistematizada, cuja escolha teórico-metodológica seja intencional e direcionada ao contexto de sua atuação. Há de se destacar, também nesse processo, a importância do comprometimento deste profissional com as oportunidades de investigação na área, com o desenvolvimento de competências no decorrer da sua intervenção e com uma atuação crítica e coerente com o cenário educativo-social (Marinho-Araujo, 2010).

Nessa perspectiva, a proposta de construção do perfil profissional dos psicólogos escolares pode ser idealizada a partir do diálogo com resultados analisados e discutidos ao longo desta investigação. O mapeamento do contexto de trabalho dos psicólogos escolares e dos indicadores da atuação profissional na educação superior, em observância ao conjunto de ações práticas que já são desenvolvidas no ensino médio integrado ao técnico e as oportunidades em desenvolver suas atividades na assistência estudantil, pode subsidiar a formatação de métodos para recolher as informações referentes aos seguintes indicadores de competências (Marinho-Araujo, 2007):

- (a) Teóricas, científicas e metodológicas.
- (b) Práticas e técnicas.
- (c) Sociais, pessoais e interpessoais.
- (d) Éticas e estéticas.

Com o perfil profissional dos psicólogos escolares dos Institutos Federais construído, é possível estabelecer melhor delineamento dos aspectos imprescindíveis para o planejamento da formação continuada desses profissionais em quaisquer dos níveis de ensino ofertados por essas instituições.

Ainda em atenção aos resultados obtidos nesta pesquisa de tese, acredita-se que a formação continuada pode ser um importante recurso para o desenvolvimento ativo dessa categoria profissional em um contexto tão inovador e profícuo para sua intervenção que é a da modalidade da educação superior em um cenário destinado ao ensino profissionalizante. A maioria dos psicólogos escolares dos Institutos Federais obteve contato mais fortemente com as

áreas de interface entre Psicologia e Educação a partir da sua inserção no contexto de trabalho. Nessas circunstâncias, em certa medida, as lacunas em sua formação impactaram na condução da sua intervenção nos diferentes níveis de ensino.

Nos relatos dos participantes foram identificadas expectativas em torno de aperfeiçoamento continuado. Os temas que emergiram referem-se ao debate do papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica, à discussão do construto trabalho na formação, à formação em processos de desenvolvimento humano, ao compromisso político e social no contexto educativo, à formação para atuar junto ao corpo docente, à intervenção preventiva em crise e à avaliação de impacto da atuação. Depreende-se que são temáticas que podem estar fortemente presente no cotidiano da atuação desses profissionais e que mantêm importante vínculo com o contexto da educação profissional.

Diante dessa manifestação de interesse de psicólogos escolares dos Institutos Federais, compreende-se que essa necessidade pode ser revertida em um projeto de formação continuada. Como esta pesquisa também assinalou, o Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília foi um importante interlocutor para a materialização das discussões apresentadas neste estudo. Nesse sentido, acredita-se que parcerias futuras podem ser de grande valia para a concepção de um aperfeiçoamento em serviço e, ainda, conduzido por um grupo com *expertise* no assunto em cenário nacional e internacional. Diferentemente dos cursos *in company* que são previstos pela maioria dos Institutos Federais para incentivar a qualificação dos seus servidores, a construção de uma formação específica e com temas apresentados pelos próprios psicólogos escolares pode repercutir em maior envolvimento e compromisso desses profissionais ao longo do aperfeiçoamento.

Além disso, como a própria pesquisa assinalou, há grande potencialidade nos espaços virtuais para trocas de experiências entre esses profissionais em cenário nacional, o que sinaliza para futuras propostas conduzidas na modalidade virtual ou a distância. A certificação dessa formação continuada pode ser viabilizada a depender das parcerias institucionais estabelecidas e com uma carga horária que seja compatível com a política de incentivo à qualificação dos servidores dos IFET's, a partir da necessidade funcional identificada pelos psicólogos escolares ao longo da sua atuação nesses contextos.

Acredita-se que com essas medidas, a construção do perfil profissional e a formação continuada dos psicólogos escolares dos Institutos Federais, também possam impactar no dimensionamento da força de trabalho dessa categoria no contexto da educação profissional e tecnológica. Identificando as competências que sustentam a atuação do psicólogo escolar e o aperfeiçoamento requerido ao longo de sua intervenção, a gestão conseguirá materializar as potencialidades das contribuições da psicologia escolar para a realidade dos Institutos Federais e, por conseguinte, inserir com maior clareza e representatividade as especificidades dos psicólogos escolares nos principais documentos institucionais (regimento institucional e plano

de desenvolvimento institucional). A partir dessa medida, a concepção da descrição dos cargos desta categoria profissional também pode ser modificada na estrutura de novos editais de concursos públicos, cujas vagas podem ser previstas para o preenchimento das vagas em psicologia escolar nessas instituições. Ainda com base no que se investigou ao longo deste estudo de doutorado, defende-se a urgência em se regulamentar uma Associação Profissional de Psicólogos Escolares da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. São muitos desses profissionais atuando nas mais diferentes e distantes localidades que, em muitos momentos da sua atuação, não possuem interlocutores para discutir a intervenção em contextos educativos tão plurais, que vão desde o ensino básico até a pós-graduação.

Como foi identificado nesta pesquisa, muitos dos psicólogos estão inseridos em grupos virtuais, sejam e-mails ou fóruns, discutindo e problematizando as potencialidades e desafios do seu trabalho. Essas diferentes formas de comunicação e de trocas de experiências desses profissionais foram imprescindíveis para a organização de dois grandes encontros presenciais nacionais desta categoria, nos anos de 2013 e 2016 no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Natal, e Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, respectivamente.

O objetivo desses encontros é promover o conhecimento e o aperfeiçoamento das práticas realizadas pelos psicólogos nos Institutos Federais, por meio das trocas de experiências, discussões e reflexões acerca das ações realizadas. Além disso, busca proporcionar espaços de encontro para estes profissionais que poderão, a partir daí, desenvolver projetos e estudos em parceria aprimorando e estreitando os laços entre instituições, com vistas a garantir uma atuação profissional em favor da excelência na educação profissional e tecnológica.

Diante desse cenário favorável à mobilização dos psicólogos escolares, acredita-se que essa proposta de associação ainda poderia ser constituída por comissões de trabalho nomeadas conforme as especificidades da atuação desses profissionais no contexto da educação profissional e tecnológica. Como em muitos *campi* tem-se um mesmo psicólogo para atuar em diferentes níveis e setores institucionais, é importante constituir grupos voltados para a atuação: (a) no nível médio integrado ao técnico, (b) na educação de jovens e adultos, (c) na educação superior, (d) na assistência estudantil, (e) na gestão de pessoas e (f) no setor de saúde. Nesse sentido, amplia-se a discussão acerca da atuação do psicólogo nos Institutos Federais e, ainda, garante-se a construção de uma rede profissional capaz de discutir e construir orientações técnicas que sejam representativas da sua intervenção nos Institutos Federais.

Como sugestões de estudos com base nas produções dessa tese, acredita-se que seja relevante investigar a implementação da intervenção ampliada e institucional no contexto da educação superior dos Institutos Federais, a fim de registrar as potencialidades e os desafios encontrados pelo psicólogo escolar na construção de suas ações práticas inspiradas por esse modelo de atuação. Além disso, desenvolver estudos longitudinais envolvendo a atuação profissional junto aos processos de transição do estudante do nível médio integrado ao técnico

que escolhe cursar a educação superior no mesmo Instituto Federal, pode servir de referência para o fortalecimento de ações relacionadas aos eixos de trabalhos constituintes da orientação técnica proposta nesta tese.

Espera-se que, a partir dessas proposições, ocorram outras interlocuções teóricas e relatos de experiência que incentivem o psicólogo escolar a compreender as peculiaridades do nível superior de ensino no contexto dos IFET's. Acredita-se que a partir deste estudo e, complementadas por agendas futuras de pesquisa, será possível construir uma atuação crítica e consolidada nesses espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A., & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: Juventude e trabalho. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Eds.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 241-265). Campinas: Autores Associados.
- Abrunhosa, M. L. O. (2004). *A Orientação Profissional no CEFET/UNED-Macaé: Reflexos das mudanças no mundo do trabalho*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal – Parte I*. Recuperado em 19 de dezembro de 2015, em http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da construção dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(1), 222-245.
- Aguiar, K & Rocha, M. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663.
- Aita, E. B., Ricci, P. S. P., & Tuleski, S. C. (2012). A orientação profissional na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 175-177.
- Alarcão, I. (2000). Para um conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares, & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. R. P. de (2000). *Instrução pública no Brasil (1500-1889): História e legislação*. São Paulo: EDUC/INEP/MEC.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Almeida, L. S., & Vieira de Castro, R. (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga, Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17, 899-920.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S.A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp.15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-94.
- Alves, L.(2015). *Trajatória profissional e projeto futuro dos alunos das Escolas Técnicas do Vale do Aço-MG*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Amaral, A. C. (2007). A reforma do ensino superior em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Políticas de ensino superior - Quatro temas em debate* (pp. 10-21). Matosinhos, Portugal: CIPES.
- Amaral, A., Natal, G., & Viana, L. (2009). Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Famecos*, 20, 34-40.
- Amaral, A., Tavares, O. & Santos, C. (2013). Higher education reform in Portugal: An historical and comparative perspective of the new legal framework for public universities. *Higher Education Policy*, 26 (1), 5-24.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.
- Andrade, A. F. B., & Kipnis, B. (2010). Cursos superiores de tecnologia: Um estudo sobre as razões de sua escolha por partes dos estudantes. In J. Moll (Eds.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo* (pp. 175-191). Porto Alegre: Artmed.
- Andrés, A. (2011). *Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras*. Brasília: Câmara dos deputados.
- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: História, compromisso e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6 (11), 469-475.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, 3(2), 102-111.
- 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.
- Assembleia da Republica (1980). Lei n° 29 - Ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, sobre ensino superior politécnico. Diário da República: I série, n° 172(1980). Recuperado de: <https://dre.tretas.org/dre/33463/>
- Assembleia da Republica (1986). *Lei n° 46 - Aprova a lei de bases do sistema educativo*. Diário da República: I série, n° 237(1986). Recuperado de: <https://dre.tretas.org/dre/35639/>

- Assembleia da República (1997). Lei n° 115- *Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Diário da República: I série, n° 217(1997). Recuperado de: <https://dre.tretas.org/dre>
- Assembleia da República (2000). *Lei n° 71- Aprova medidas de combate a factores e comportamentos de risco na adolescência e na juventude*. Retirado de <https://dre.tretas.org/dre/121028/>
- Assembleia da República (2007). Lei n° 62 - Regime jurídico das instituições de ensino superior. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1129/L622007.pdf>
- Azevedo, L. A. (2011). *Do CEFET a IFET - cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: Gênese de uma nova institucionalidade* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- 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.
- Balsa, C. (2008). Processo de democratização e acesso ao ensino superior em Portugal. In A. Amaral (Eds.), *Políticas de ensino superior. Quatro temas em debate* (pp. 249-289). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barbosa, A. C. C. (2012). *Os Institutos Federais: Reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do regimento geral dos IFS* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.
- Barbosa, A. J. G., & Lamas, K. C. A. (2012). A orientação profissional como atividade transversal ao currículo escolar. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 461-468.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(especial), 104-123.
- Bardagi, M., & Hutz, C. (2005). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão de literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2), 279-301.
- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: Análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 17-27.
- Bastos, A. V. B., & Gondim, S. (2010). *O psicólogo e seu trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, J. A. S. L. A. (2001). A Educação tecnológica criativa. In: J. A. S. L. A. Bastos (Ed.). *Educação tecnológica: Imaterial e comunicativa* (pp. 41-55). Curitiba: Coletânea Educação e Tecnologia.

- Batista, E. L., & Müller, M. T. (2013). *A educação profissional no Brasil*. Campinas: Alínea editora.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Beatón, G. A. (2009). La psicología educacional y el sistema de educación en Cuba. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 155-164.
- Bertogna, V. (2010). *A educação profissional no Brasil: A questão do dualismo ainda permanece?* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
- Bertollo-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, Vitória.
- Bez, A. S. (2011). *Inclusão escolar: As experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bisinoto, C. E. O., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ)*, 9, 648-663.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: Atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014a). Serviço de psicologia escolar na educação superior: Uma proposta de atuação. In R. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 277 – 296). Campinas: Alínea.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia escolar na educação superior: Panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46.
- Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C.M., & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 39-55.
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: Panorama no Brasil e em Portugal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1, 82-90.
- Boarini, M. L. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 123-131.
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4, 315-329.

- Bock, A. M. B., & Aguiar, W. M. J. (2003). Psicologia da educação: Em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In A. M. B. Bock (Ed.), *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp. 132-160). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bock, S. D. (2002). *Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L., & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: Uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-880.
- Bortoncello, M. S. (2014). *Bullying na instituição educativa: Autor, alvo, espectador: "De que" e "De quem" estamos falando?* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba.
- Braden, J. S., DiMarino-Linnen, E., & Good, T. L. (2001). Schools, society, and school psychologists history and future directions. *Journal of School Psychology*, 39 (2), pp. 203-219.
- Braga, A. (2008). Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: Uma discussão metodológica. *UNIrevista*, 1(3), 1-11. Retirado de http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Braga
- Braga, A. (2012). Etnografia segundo Christine Hine: Abordagem naturalista para ambientes digitais. *Revista E-compós*, 15(3), 1-8. Retirado de <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/856/638>
- Brandão, M. (2009). Educação profissional e ensino superior: Do governo FHC ao governo Lula. *Cadernos Cemarx*, 6, 189-204.
- Bucci, M. P. D. & Mello, P. B. (2013). Democratização e acesso à educação superior. *Série Cadernos Flacso*, 10, 1-4.
- Caixeta, J. E., & Sousa, M. A. (2013). Responsabilidade social na educação superior contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 133-140.
- Campello, A. M. M. B. A. (2005). *A "cefetização" das escolas técnicas federais: Um percurso do ensino médio-técnico ao ensino superior* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Campello, A. M. M. B. A. (2007). "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais - Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. *Revista Educação e Tecnologia, Belo Horizonte*, 12(1), 26-35.
- Canali, H. H. B. (2010). *Trabalho e educação: O papel da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia Paraense* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Cardoso, V. M. L. (2015). *Entre travessias: A saúde do docente que trabalha em um campus do interior do IFMA*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

- Carvalho, O. F. (2003). Tensões e desafios da educação profissional brasileira na perspectiva dos trabalhadores. In S. Dal Rosso & M. C. Ferreira (Eds.), *A regulação social do trabalho* (pp. 119-142). Brasília: Paralelo 15.
- Carvalho, C. H. A. (2010). A política pública de expansão para a educação superior entre 1995-2010: Uma abordagem neoinstitucionalista histórica. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 51- 76.
- Carvalho, A., Santos, R. P., & Sampaio, S. M. R. (2016). Permanência de estudantes em cursos de Licenciatura do IFBA: Da teoria da afiliação à psicologia positiva. In M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.) (2016). *Psicologia escolar crítica: Teoria e práticas de contextos educacionais* (pp. 127-139). Campinas: Editora Alínea.
- Carvalho, T. O., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar e orientação profissional: Fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 219-228.
- Castanho, S. E. M. (2006). Educação e trabalho na colônia. *História da Educação Brasileira*, 1, 1-17.
- Castioni, R. (2012). O papel dos institutos federais na promoção do desenvolvimento local. In E. C. L. Souza & R. Castioni (Eds.), *Institutos Federais: Os desafios da institucionalização* (pp. 45-55). Brasília: Editora UnB.
- Cavalheiro, J. S. (2013). *O Programa nacional de assistência estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: Alcances, perspectivas e desafios*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- 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.
- Chong, W. H., Lee, B. O., Tan, S. Y., Wong, S. S., & Yeo, L. S. (2013). School psychology and school-based child and family interventions in Singapore. *School Psychology International*, 34(2), 177–189.
- Ciavatta, M. (2005). Educação profissional e tecnológica: Uma questão de políticas públicas e de movimentos sociais - Ecos do Fórum Mundial de Educação/2004. *Movimento (Niterói)*, 1, p. 67-80.
- 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.
- Conde, S. C. O., Araújo, J. J. C. N., Souza, J. E. R., & Mourão, A. R. B. (2016). Os institutos federais em três dimensões de análise. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 10(1), 2-11.

- Conselho Coordenador da Instalação dos Estabelecimentos de Ensino Superior (2006, agosto 15). *Institutos, escolas e cursos* [Informes]. Retirado de <http://www.ccisp.pt/index.php/pt/membros>
- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (2016, setembro 23). Rede Federal completa 107 anos de educação pública e de excelência [Notícia]. Retirado de <http://portal.conif.org.br/ultimas-noticias/1033-rede-federal-completa-107-anos-de-educacao-publica-e-de-excelencia.html>
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.
- Costa, A. S., & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: Um estudo de caso. *Revista Escritos sobre Educação*, 5, 1, 5-12.
- Costa, D., Paiva, R. V. C. & Ferreira, J. C. P. (2010, dezembro). *A educação superior tecnológica como um caminho para a expansão da educação superior no Brasil*. Trabalho apresentado no X Colóquio International sobre Gestión Universitaria em América Del Sur, Mar del Plata.
- Costa, J. T. (2010). *Trajetórias, saberes e experiências no contexto da formação dos técnicos agrícolas do Instituto Federal do Amazonas – campus Manaus Zona Leste*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Cristino, A. C. C. (2016). *Desenvolvimento de uma escala para avaliação da vitimização psicológica no ensino superior* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Cruz, M. B. da, & Cruzeiro, M. E. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal- Situação e problemas de acesso, estudo realizado pelo ICS*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar: Nova ética, novos compromissos. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas: Alínea.
- Cruces A. V. V. (2010). Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios da formação. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Em Aberto*, 83, 23, 17-35.
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 89-108.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. Brasília: Editora UNESP.

- D'Amato, R. C., Schalkwyk, G., Yang Zhao, J. B., & Hu, J. (2013) Understanding the development of school psychology in Mainland China. *School Psychology International*, 34(2), 131-144.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G., L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 421-428.
- Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. de (Eds.) (2016). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea.
- Declaração de Bolonha (1999). *Declaração de Bolonha*. Retirado de: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Bookman e Artmed.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2016). *Levantamento de informações sobre a inserção dos psicólogos no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: DIEESE.
- Dias, D. & Sá, M. J. (2013). Tornar-se jovem ou estudante: Um desafio desenvolvimental. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 65-84.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do ensino superior: Métodos, técnicas e experiências*. Porto: Edições Asa
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245.
- Dias Sobrinho, J. (2012, agosto). Educação superior e democratização. *Trabalho apresentado no Seminário Tendências da Educação Superior no Brasil*. Sorocaba: São Paulo.
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: Bem público, equidade e democratização. *Revista de Avaliação da Educação superior*, 18(1), 107-126.
- Dias Sobrinho, J. (2015). Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação (Campinas)*, 20(3), 581-601.
- Ding, Y., Kuo, Y., & Dyke, D. C. V. (2008). School psychology in China (PRC), Hong Kong and Taiwan: A cross-regional perspective. *School Psychology International*, 29(5), 529-548.
- Direção-Geral do Ensino Superior (2015). *Acesso ao ensino superior 2015*. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/coloc/2015/nota_cna15_3f_1.pdf.
- Dourado, L. F., & Pires, L. L. A. de (2007). Políticas de educação tecnológica: Uma nova institucionalidade para a educação superior. *Jornal de Políticas Educacionais*, 1(1), 54-75.

- Endo, K. H. (2012). *Representações sociais de professores sobre indisciplina no ensino médio e técnico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- Escobar, A. (2000). Welcome to cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture, In D. Bell, & B. M. Kennedy (Eds.), *The cyberculture reader* (pp. 56-76). Londres: Routledge.
- Ezeilo, B. N. (1992). The international school psychology survey: Implications for Africa, *School Psychology International*, 13, 155-61.
- Fagan, T. K. (1987). Gesell: The first school psychologist, Part II. Practice and significance. *School Psychology Review*, 16, 399-409
- Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236-243.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (1994). *School psychology: Past, present, and future*. New York: Longwood.
- Fagioli, (2015). *Habilidades sociais e estresse em estudantes de um curso técnico em enfermagem: Um estudo correlacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Ribeirão Preto.
- Faria, A. M. G. B. T. (2013). *Experiências de escolarização: Sentidos e projetos de futuro de jovens/alunos do Instituto Federal de Alagoas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Fávero, M. H., & Machado, C. M. C. (2003). A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 15-28.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016a). Psicologia escolar: Que fazer é esse?. In M. N. Viana, & R. F. (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: M. V. Dazzani, & Souza V. L. T. de (Ed.). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 97-113). Campinas: Átomo e Alínea.
- Feitosa, L. R. C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Serviços de psicologia na educação superior em Portugal: O caso dos Institutos Politécnicos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX, 364-383.
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologia*, 40(1), 267-278.
- Ferreira, C. A. M. (2009). *Intervenção psicológica no ensino superior: efeito da psicoterapia no rendimento acadêmico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Ferreira, J. B. (2006). Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha. *Perspectiva, 1*, 229-242.
- Ferreira, J. B., Seco, G., Canastra, F. A., Dias, M. I. P. & Abreu, M. O. (2010). *Sucesso acadêmico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria*. Leiria: Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação.
- Ferreira, J. B., Machado, M. L. & Santiago, R. A. (2008). The polytechnic higher education sector. In J. S. Taylor, J. B. Ferreira, M.L. Machado & R. Santiago (Eds.), *The development of non-university higher education in Europe* (pp. 191-214). Holanda: Springer.
- Ferretti, C. J. (2007). A reforma da educação profissional: Considerações sobre alguns temas persistentes. *Trabalho, Educação e Saúde (Online), 5*, 509-520.
- Fischer, M. C. B., & Franzoi, N. L. (2009). Formação humana e educação profissional: Diálogos possíveis. *Educação, Sociedade & Cultura, 29*, 35-51.
- 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 a atuação do psicólogo escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 161 – 172). Campinas: Alínea.
- Flick, U. (2009). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, S. M. (2013). Os Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Permanências e mudanças. In E. L. Batista & M. T. Müller (Eds.), *A educação profissional no Brasil* (pp. 17- 37). Campinas: Alínea Editora.
- Fragoso, S., Recuero, R., & Amaral, A. (2012). *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina.
- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva, 19*(1), 71-87.
- 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.
- Fonseca, J.A.S. (2006). Processo de Bolonha: A terra prometida ou uma miragem? *Cadernos de Economia*, 12-14.
- Galego, C. (2016). Políticas educativas e ensino superior análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão acadêmica em Portugal. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 10-31.
- Gallindo, J. (2013). Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: Da assistência à educação formal. In E. L. B. & M. T. Müller (Eds.), *A educação profissional no Brasil* (pp. 39-57). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Garcia, S. R. de O. (2000). O fio da história: A gênese de formação profissional no Brasil. In L. Machado & Fidalgo F. (Eds.), *Trabalho & crítica - Núcleo de estudos da UFMG* (pp.1-18). Unisinos: Belo Horizonte.
- Garcia, J. C. (2012). *A reforma da educação profissional: A dualidade assumida* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Católica de Goiás: Goiânia.
- Gebera, O. (2008). La netnografia: um método de investigación em Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 134-152.
- Ghiraldelli Jr., P. (2006). *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Goessler, D. C. B. (2016). *As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: Uma análise dos indicadores do censo escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- 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* (pp. 59-81). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Gonçalves, O. F., & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2010). As configurações subjetivas do câncer: Um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 328-345.
- González Rey, F. L. (2011). *Subjetividade e saúde-superando a clínica da patologia*. São Paulo: Editora Cortez.

- Gramsci, A. (1978). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Texto original publicado em 1955)
- 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.
- Gutierrez, S. de S. (2009). *A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line*. Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5768-Int.pdf>
- 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 Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: Uma práxis para a liberdade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional* (pp. 169-178). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: Apontamentos para um debate. In: Conselho Federal de Psicologia (Ed.), *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.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage.
- Hunley, H. A. (2010). Student's functioning while studying abroad: The impact of psychological distress and loneliness. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(4), 386-392.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010). *Censo da educação superior 2015*. Brasília, DF. Retirado de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Censo da educação superior 2015*. Brasília, DF. Retirado de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E. & Bashi, G. (2004). The international school psychology survey: Development and data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25 (3), 259–286.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S., Thurm, J., Klueva, N. Coyne, J. H., Loprete, L. J., Phillips, J. & the ISPA Research Committee. (2006). The International school psychology survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27 (1), 5–32.
- Jimerson, S. R., Oakland, T. D., & Farrell, P. T. (Eds) (2007). *The handbook of international school psychology*. London: SAGE.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, Jürg, & ISPA (2008). The international school psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29, 5-28.
- Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How many school psychologists are there in each country of the world? International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios. *School Psychology International*, 30, 555-567.
- Jimerson, S. R., Alghorani, M. A., Darweish, A.-H., & Abdelaziz, M. (2010). School psychology in egypt: Results of the 2008 international school psychology survey. *School Psychology International*, 31, 219-228.
- Jordan, J. J., Hindes, Y. L., & Saklofske, D. H. (2009). School psychology in Canada: A survey of roles and functions, challenges and aspirations. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 245 – 264.
- Kavenska, V., Smékalová, E., Smahaj, J. (2013). School psychology in the Czech Republic: Development, status and practice. *School Psychology International*, 34(5), 556-565.
- Kozinets, R. V. (1998). On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. *Advances in Consumer Research*, 25, 366-371.
- Kozinets, R. V. (2002). *The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities*, Retirado de <http://www.marketingpower.com/content18255.php>
- Kozinets, R. V. (2014). *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso.
- Kuenzer, A. Z. (1991). *Educação e Trabalho no Brasil: O estado da questão*. Brasília: INEP.
- Kuenzer, A. Z. (1997). *Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos de 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, 27(96), 877-910.

- Kuenzer, A. (2007). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z., & Lima, H. R. (2013). As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. *Educação*, 38(3), 523-535.
- Lacerda, J. F., Guzzo, R. S. L. (2005). *Prevenção primária: Análise de um movimento e possibilidades para o Brasil*. Curitiba: Interação.
- Lambert, N. M. (1993). Historical perspective on school psychology as a scientist-practitioner specialization in school psychology. *Journal of School Psychology*, 31, 163-193.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2013). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52, 3-12.
- Langer, R., & Beckman, S. C. (2005). Sensitive research topics: Netnography revisited. *Qualitative Market Research: an international journal*, 8(2):189-203.
- Leão, M. T. (2007). *O ensino superior politécnico em Portugal. Um paradigma de formação alternativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lefosse, M. Z. C. M. (2010, agosto/setembro). Educação profissional e tecnológica: As interfaces dos IFET's. *Trabalho apresentado no Anais do V Encontro Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social*, Alagoas.
- Leite, K. G. (2015). *Educar na pós-Modernidade: A produção de valores a partir da escola*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Tiradentes, Aracaju.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S., Vygotsky; A. R. Luria & A. N. Leontiev (Eds.) (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ed. Ícone.
- Leontiev, A. N. (2004). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Texto original publicado em 1978)
- Levacov, M. (2008). Tornando a informação disponível: o acesso expandido e a reinvenção da biblioteca. In: C. H. Marcondes, H. Kuramoto, L. B. Toutain, & L. Sayão. (Ed.), *Bibliotecas Digitais: Saberes e Práticas* (pp. 261-286). Salvador: EDUFBA/POSICI/IBICT.
- Lima, M. de F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (3), 638-647.
- Lima Filho, D. L. (2010). Universidade Tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In J. Moll (Ed.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo* (pp. 141-158). Porto Alegre: Artmed.
- Lima Filho, D. L. (2005). A tecnologia e a educação tecnológica: Elementos para uma sistematização conceitual. *Educação & Tecnologia*, 10 (1) 19-28.

- Lima, P. G. (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras. *Avaliação*, 18(1), 85-105.
- Lopes, E. M. T., Veiga, L. M., & Greive, C. (Eds.) (2007). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Low, S. K., Kok, J. K., & Lee, M. N. (2013). A holistic approach to school-base school counselling and guidance services in Malaysia. *Special Issues of School Psychology International*, 34 (2), pp. 190-201.
- Lukács, G. (2004). *Ontologia del Ser Social: El Trabajo – textos ineditos en castellano*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta. (Texto original publicado em 1971)
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Macedo, J. P.; Dimenstein, M. & Carvalho, A. V. (2015). Novos desafios para a formação do psicólogo. In A. M. Bock, L. M. O. Barroso, R. Diehl, & S. P. Mortada (Eds.). *Práticas e saberes psi: Os novos desafios à formação do psicólogo* (pp. 144-156). Florianópolis: Edição Bosque.
- Magalhães, A. M. (2006). A identidade do ensino superior: A educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F. & Amaral, A. (2013). Governance and institutional autonomy: Governing and governance in portuguese higher education. *Higher Education Policy*, 26 (2), 243-262.
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). *Internet communication and qualitative research: A handbook for researching online*. London: Sage.
- Manacorda, M. A. (2000). *História da educação: Da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25 (2), 73-85.
- Marcelino, D. S. C. (2013). *Tempo livre no internato: E agora, o que fazer?* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar* (pp.17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (Ed.) (2009). *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- 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-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23, 15-35.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014a). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153 – 175). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, 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-Araujo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: O Contexto da Educação Superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 199-211.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia escolar – Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D., Almeida, L., Bisinoto, C., & Rabelo, M. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141.
- Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar: Perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 69-88). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Polidori, M. M. (Org.). (2012). *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: O que apontam as políticas educacionais*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Avaliação*, 20(2), 443-466.
- Matos, A. S., Santos, J. V. B. K. dos, & Dazzani, M. V. M. (2016). O psicólogo escolar na educação superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In M. V. Dazzani, & V. L. T. de Souza (Eds.) (2016). *Psicologia escolar crítica: Teoria e práticas de contextos educacionais* (pp. 115-125). Campinas: Editora Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2, 7-27.
- Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.105-124). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (Ed.). (2005). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: Novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia escolar e educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177.

- Martínez, A. M. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Marx, K. (1999). *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1844)
- Marx, K. (2004). *The economic and philosophical manuscripts*. Boulder: Westview Press (Texto original publicado em 1844)
- Marx, K. (2013). *O capital*. São Paulo: Editora Boitempo. (Texto original publicado em 1906)
- Marx, K., & Engels, F. (2001). *A Ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1932)
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. S. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: Perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 405-416
- Mercado, L. P. L. (2012). Pesquisa qualitativa on-line utilizando a etnografia virtual. *Revista Teias*, 13(30), 169-183.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo. (Texto original publicado em 1930)
- Mileryan, E. A. (2004). Características psicológicas de la transferencia de capacidades técnicas en los estudiantes de escuelas superiores. In S., Vygotsky; A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Eds.). *Psicología y Pedagogía* (pp. 258-268). Madrid: Akal.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. (1909). Decreto n° 7.566 - *Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D7566.htm
- Ministério da Educação. (1931). Decreto n° 19.851 - Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm
- Ministério da Educação e Saúde Pública. (1942). Decreto n° 4.048 – *Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm

- Ministério da Educação e Saúde Pública. (1942). Decreto nº 4.073 – *Lei orgânica do Ensino Industrial*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm
- Ministério da Educação. (1961). Lei nº 4.024 – *Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- Ministério da Educação. (1971). Lei nº 5.692 – *Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
- Ministério da Educação. (1971). Decreto-Lei nº 131- *Introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 513-L1/79, de 27 de Dezembro (ensino superior politécnico)*. Diário da República: I série, nº 11. Recuperado de: <https://dre.tretas.org/dre/305/>
- Ministério da Educação. (1978). Lei nº 6.545 – *Dispõe sobre as transformações das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm
- Ministério da Educação. (1979). Decreto-Lei nº 513-T/1979- *Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico*. Diário da República: I série, nº 29. Recuperado de: <https://dre.tretas.org/dre/6619/>
- Ministério da Educação. (1982). Decreto nº 87.310 - *Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm
- Ministério da Educação (1994). Lei nº 8.948– *Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm
- Ministério da Educação. (1996). Lei nº 9.394 – *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm
- Ministério da Educação. (1997). Lei nº 2.208 – *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm
- Ministério da Educação. (1998). Lei nº 9.649 – *Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm
- Ministério da Educação. (2000). *Educação profissional: Referenciais curriculares nacionais da educação profissional*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação. (2000). *Educação profissional: Referenciais curriculares nacionais da educação profissional*. Brasília: MEC.

- Ministério da Educação. (2004). Decreto nº 5.154 - *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.* Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm#ar9
- 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. (2005). Lei nº 11.096 – *Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.* Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm
- Ministério da Educação. (2006). Decreto nº 5.773 - *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.* Retirado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm
- Ministério da Educação. (2007). Decreto nº 6.096 - *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.* Retirado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm
- 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. (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
- Ministério da Educação. (2011). Lei nº 12.260 - *Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências.* Retirado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L12260.htm
- Ministério da Educação. (2012). Lei nº 12.711 - *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.* Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm
- Ministério da Educação. (2013). *Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: Mais formação e oportunidades para os brasileiros.* Brasília: Ministério da Educação.

- Mira, M. H. N., Tardin, R. M. M., & Pedroza, E. M. (2007). 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.
- Moll, J. (2010). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Montardo, S. P., & Passerino, L. M. (2006). Estudo dos blogs a partir da netnografia: Possibilidades e limitações. *Revistas Novas Tecnologias na Educação*, 4(2), 134-152. Retirado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14173/8102>
- Monteiro, S. & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112.
- Moraes, M. A. C., Soares, J. C. R., Okuyama, F. Y. , Nunes, J. G., & Pio, G. S. (2013). SINAES nos Institutos Federais: Adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional, *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*, 6(1), 30-39.
- Morais, A. X. (2011). *Identidade psicossocial dos adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (campus Vitória de Santo Antão) em regime de internato* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2014). A psicologia que defendemos na escola que vivemos: Uma contribuição dos bastidores do ‘Voo da Águia. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas: Editora Alínea.
- Moreira, S. V. (2005). Análise Documental como método e como técnica. In Duarte, J. & Barros, A. (Eda). *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação* (pp. 369-379). São Paulo: Atlas.
- Morosini, M. (2005). Ensino Superior no Brasil. In M. Sthepanou & M. H. Bastos (Eds.), *História da Educação Brasileira* (pp. 296-323). Petrópolis: Vozes.
- Moura, D. H. (2005). Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional. *Holos*, 21(4), 4-14.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 23(2), 4-30.
- Mourato, J. A. B. (2014). O ensino superior politécnico em Portugal: presente e futuro. *Revista Forges*, 1(1), 109-143.
- Moysés, M. A. A. (1998). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola* (Tese de Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Moysés, M. A. A., Collares, C. A. L. (2013). *Controle e medicalização da infância*. *Revista Eletrônica Desidades*, 1(1), 11-21.

- Mpofu, E., Zindi, F., Oakland, T., & Pereush, M. (1997). School psychology practices in east and southern Africa: Special educator's perspectives. *The Journal of Special Education*, 31(3), 387-402.
- 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.
- Muñoz, R. A. (2007). ¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social on-line través del foro de discusión. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-17.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2007). Psicologia escolar e educação inclusiva: Novas práticas de atendimento às queixas escolares. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas* (pp. 135-152). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2011). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Ed.). *Psicologia Escolar: Compromisso ético e competências na formação e atuação profissional*, 3ª edição, (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.
- Nogueira, M. A., & Abreu, R. C. (2004). Escola pública e famílias populares: uma relação dissonante. *Educação em Revista*, 39, 41-60.
- Nosella, P. (2007). Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: Para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 137- 151.
- Nosella, P. (2016). *Ensino médio à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 127-134). Campinas: Editora Alínea.
- Nunes, E. O. (2012). *Educação superior no Brasil: Estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond
- Nunes, L. V. (2015). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da secretaria de educação do DF*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Nunes, L. L., Alves, S. S., Ramalho, J. V., & Aquino, F. D. S. B. (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 667-682.
- Oakland, T. (1993). A brief history of international school psychology. *Journal of School Psychology*, 31, 109–122.

- Oakland, T., & Cunningham, J. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, 13, 99–130.
- Oakland, T. & Sternberg, A. (1993). Psicologia escolar: Uma visão internacional. Em R. S. L. Guzzo, L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Eds.), *Psicologia Escolar: Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 15-28). Campinas: Editora Alínea.
- 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, R. (2013). A reforma da educação profissional nos anos 90. In E. L. Batista & M. T. Müller (Eds.), *A educação profissional no Brasil* (pp. 219-234). Campinas: Alínea Editora.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Oliveira, B. M., & Oliveira, M. R. N. S. (2016). Licenciaturas nos Institutos Federais: Aspectos para discussão. *Revista da Educação Profissional e Tecnológica*, 10(1), 22-33.
- Ortigara, C., & Ganzeli, P. (2013). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Permanências e mudanças. In E. L. Batista & M. T. Müller (Eds.). *A educação profissional no Brasil* (pp. 257-280). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Otranto, C. R. (2013). A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. *Revista Temas em Educação*, 22(2), 122-135.
- Pacheco, E. M. (Ed.) (2011). *Os institutos federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN editora.
- Pan, M., Bevilacqua, C., Branco, P., Moreira, J., Litenski, A., Rhodes, C., Tovar, A., & Zonta, G. (2013, julho). Psicologia educacional na universidade: A construção de um modelo junto à Assistência Estudantil. *Trabalho apresentado no Seminário Iberoamericano*, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.
- Parker, I. (2014). *Revolução na psicologia: Da alienação à emancipação*. Campinas: Editora Alínea.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, E. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (1), 444-459.

- Pires, F. H. (2009). *O Ensino de Psicologia na Educação Profissional: (Des)compromissos docentes com a Saúde*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Pereira, H. C. (2014). *Projeto de vida: Percursos, limites e possibilidades*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Pereira, J. S. A. (2015). *Programa mulheres mil: Uma análise no campo das políticas de inclusão no IFSC*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Pereira, L. A. C. (2009). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Retirado em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>
- Prediger, 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.
- Pressley, M. G., & Roehring, A. (2002). Educational psychology in the modern era: 1960 to the present. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 333-363). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Poulsen, A. (1987). School psychology in Denmark. *Journal of School Psychology*, 25, 223-233.
- Prediger, J. (2010). *Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: Quereres e fazeres*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Prediger, J. & Silva, R. N. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 931-939.
- Primo, A., & Smaniotto, A. R. (2006). Blogs como espaços de conversação: interações conversacionais na comunidade de blogs insanus. *E-compos*, 1(5), 1-21.
- Pressley, M. G., & Roehring, A. (2002). Educational psychology in the modern era: 1960 to the present. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 333-363). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Psicologia na Educação – PSINAED (2016, 10 de setembro). *Cartilha PSINAED – Queremos a psicologia e o serviço social no sistema nacional de educação*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Ramos, M. N. (2011). *Educação profissional: História e legislação*. Curitiba: IFPR.
- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2016, março 06). Expansão da Rede Federal [Notícia]. Retirado de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.
- Raviv, A. (1984). School psychology in Israel. *Journal of School Psychology*, 22, 323 -333.

- Raviv, A., & Wiesner, E. (1985). School psychology in Israel – Some problems of the profession. *Journal of School Psychology, 23*, 113- 119.
- RESAPES (2002). *Rede de serviços de apoio psicológico no ensino superior: A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal*. Lisboa: Contexto e Justificação.
- RESAPES (2006). *Estatutos*. Portugal: RESAPES.
- RESAPES (2014). *Novas fronteiras para a intervenção psicológica no ensino superior*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ribeiro, I. (2012). “Sem uniforme não entra”: *O uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983)*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ribeiro, M. L. S. (2000). *História da educação brasileira: A organização escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Ribeiro, J. A. R., Grabowski, G., & Farenzena, N. (2012). Financiamento da educação básica e profissional. *Indicadores Econômicos FEE (Online), 39*, 111-124.
- Ristoff, D. (2013). Os desafios da educação superior na Ibero-América: Inovação, inclusão e qualidade. *Avaliação, 18*, 519-545.
- Rodrigues, C. N. (2016). *Programa institucional permanência da UFERSA – Campus Carauíbas – RN: Fracasso escolar e evasão*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade EST, São Leopoldo.
- Rodrigues, A. S. (2010). *A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: Concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Ronca, A. C. C., Speller, P., & Muñoz, L. (2012). Prefácio. In P. Speller, F. Robl, & Meneghel, M. (Eds.). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década* (pp. 7-10). Brasília: UNESCO.
- Rosa, V.F. (2011). *Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: Uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica*. (Tese de Doutorado não publicada) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.
- Rothen, J. C. (2009). Avaliação e política institucional: Estudo dos indicadores qualificação docente na avaliação das condições de oferta de cursos. *Avaliação (Campinas), 7*(3), 153-186.
- Rubin, H. J., & Rubin, Irene S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rüdiger, F.(2012). Sherry Turkle, percurso e desafios da etnografia virtual. *Revista Fronteiras*, 14(2): 155-163. Retirado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2012.142.09/1000>
- Ruiz, A. I. (2009). *Políticas educacionais - sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Ruiz, A. I. (2010). Ensino médio, educação profissional: Outros caminhos para a mudança. *Revista Retratos da Escola*, 4(7), 341-352.
- Sá, S. (2002). Netnografias nas redes digitais. In J. L. A., Prado (Ed.), *Crítica das práticas midiáticas* (pp.147-164). São Paulo: Hacker Editores.
- Sales, P. E. N., & Oliveira, M. A. M. (2011). Políticas de educação profissional no Brasil: Trajetórias, impasses e perspectivas. In M. L. M. de Carvalho (Ed.). *Cultura, saberes e práticas* (pp. 165-184). São Paulo: Centro Paula Souza.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior. In: Marinho-Araújo, C. M. (Ed.). *Psicologia escolar: Interfaces e contextos de pesquisa e intervenção* (pp. 203-219), Campinas: Alínea.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: Ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95-105.
- Sampaio, S. M. R. (Ed.) (2011). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA.
- Sant'Ana, I.M., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: Diálogos e possibilidades de atuação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 85-110). Campinas: Editora Alínea.
- Santos, P. V. S. (2013). Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: Relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Santos, J. A. dos. (2007). A trajetória da educação profissional. In E. M. T. Lopes, L. M. Veiga, & C. Greive (Eds.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 234 – 256). Belo Horizonte: Autêntica.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180.
- Schalkwyk, G. J. V., & D'Amato, R. C. (2013). Providing psychological services and counselling in Pacific Rim countries: Where is school psychology in Asia? *School Psychology International*, 34, 123-130.
- 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.

- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M. & Custódio, M. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Revista Psicologia e Educação, 1*, 7-21.
- Seco, G., Pereira, A. P., Santos, I. C., Filipe, L. & Alves, S. (2008). Promoção de estratégias de estudo: contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 295-304.
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. dos (2001). Atuação no ensino superior: Um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 5*, 27-35.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Severo, R. B. (2014). *Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados, em estudantes ingressantes do Campus Pelotas-IFSUL*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- Silva, C. J. R. (2009). *Institutos Federais. Lei 11.892/2008: Comentários e reflexões*. Brasília: Editora do IFRN.
- Silva, C. R. C. S. (2015). *Programa mulheres mil: Subjetividade, inclusão e governabilidade*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Silva, R. M. (2016). *“Só vencem os fortes”: A barbárie do trote na educação agrícola*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Silva, S. T. (2014). *Sorte? Lógica? Modelos de significação e a noção de acaso de adultos alunos PROEJA*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. M. (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF, 19(1)*, 49-60.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M. & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 1(24)*, 15-27.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2010). Contributos para a validação do inventário de desenvolvimento de autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação, 1(1-2)*, 91-106.

- Soares, P. G., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Práticas emergentes em psicologia escolar: A mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 45-54.
- 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, 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, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: Desafios contemporâneos. *Em Aberto, Brasília*, 23(83), 129-149.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Alínea.
- Souza, T. Y. de; Branco, A. M. C. U. de; Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.
- Sparta, M., & Gomes, W. G. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), p.45-53.
- Stallivieri, L. (2009). *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.
- Taufick, A. L. O. (2013) *Avaliação da política de assistência estudantil dos Institutos Federais para o Proeja* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Tavares, L. S. (2013). O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil. *Cadernos do GEA*, 3, 5-15.
- Teodoro, E. G. (2005). *Escolhas profissionais de adolescentes em carreiras técnicas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Titon, A. P., Urnau, L. C., & Zanella, A. V. (2006). Jovem, Escola e Práticas Psi: Uma Intervenção e Algumas de suas Ressonâncias. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(2), 1-14.

- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Eds). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 35-61). Campinas: Autores Associados.
- UNESCO. (2009). *Conferência mundial sobre ensino superior 2009: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Retirado de http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%3D%26gid%3D4512%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=XpxMVC7rFYPAggSQnoHwCA&usg=AFQjCNEMQmZWOZXTXt96TtKn03PNKslyRw&sig2=3CLzQHxwCeKDeJ4GyUaUug&bvm=bv.92765956,d.eXY
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da lei de bases do sistema educativo à declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Urt, S. (2015). *(Semi)Formação e relações de trabalho: Uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a educação profissional*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Uzzel, D., & Barnett, J. (2010). Pesquisa etnográfica e pesquisa-ação. In M. Glynis, S. H. Breakwell, C. Fife-Schaw, J. A. Smith, & V. G. Haase, (Eds.), *Métodos de pesquisa em psicologia* (pp. 302-320). São Paulo: Artmed.
- Valadas, S., Araújo, A. & Almeida, L. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no ensino superior. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47-67.
- Vebber, F. C. (2013). Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental. *Psicologia: teoria e prática*, 15(1), 194-207.
- Vieceli, D. (2015). *Um olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – IFC – Campus Videira: Interfaces como a indisciplina escolar no ensino médio integrado* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba.
- Vieira, D. A. (2012). *A transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições Politema.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. I. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributos dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Vieira, D. A. & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Porto: Consórcio maior empregabilidade.

- Vitorette, J. M. B. (2001). *A implantação dos cursos superiores de tecnologia no CEFET-PR*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Paraná.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas: Vol. 2. Problemas de Psicología General*. Madrid, España: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1991). *El significado histórico de la crisis de la psicología. Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1927)
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1925)
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados 1926-1927)
- Vygotsky, L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1931)
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscritos de 1929. *Educação & Sociedade*, XXI (71), 21-44. (Texto original publicado em 1929)
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2003). O esclarecimento psicológico da educação pelo trabalho. In Liev Semionovich Vigostski. *Psicologia Pedagógica*. (pp. 181-195). Porto Alegre: Artmed. (Texto original publicado em 1926)
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1939)
- Wallau, R. (2015). *Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao ensino médio integrado à educação profissional: Um Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Wiggers, L. H. F. F. C. (2015). *Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional: Escola técnica federal de Santa Catarina – ETFSC (1968-2010)*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Witter, G. P. (1999). Psicólogo escolar no ensino superior e a lei de diretrizes e bases. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.
- Wneck, A. C., Klein, G., & Bracken, B. A. (2008). Professional development issues for school psychologists: What's hot, what's not in the United States. *School Psychology International*, 29, 145- 160.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa: Do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

- Zanella, A. V. (2003). Psicólogo na escola e as "dificuldades de aprendizagem": Algumas estratégias e muitas histórias. In C. Maraschin; L. B. L. Freitas, & D. C. Carvalho (Eds.). *Psicologia e educação: Multiversos sentidos, olhares e experiências* (pp. 19-32). Porto Alegre: Editora Curitiba.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação dos professores. *Psicologia USP*, 23(4), 638-705.

ANEXO I**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Laboratório de Psicologia Escolar**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a Psicologia Escolar na Educação Superior dos IFET's. As pesquisadoras responsáveis são: Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª. Claisy Maria Marinho-Araujo da Universidade de Brasília. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH) pelo parecer nº nº 651.082/2014. Antes de acessar as enquetes e fóruns virtuais, é importante você saber que:

1. Sua participação na pesquisa é voluntária.
2. Nosso objetivo é investigar os indicadores da atuação de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais. Com essas informações, pretendemos elaborar orientações técnicas para a atuação profissional no nível de ensino superior dos IFET's.
3. Se concordar em participar da pesquisa, você participará das enquetes e fóruns virtuais com temáticas que buscam conhecer a sua opinião sobre esse assunto.
4. Para participar da pesquisa, você deve ser psicólogo escolar de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).
5. Ao participar, você não deverá sentir desconfortável ou sob risco de determinada natureza, mas, caso considere o assunto desagradável, poderá desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer penalidade ou prejuízo. Mas, para nós, é muito importante a sua participação.
6. Como benefício, você poderá receber os resultados desta pesquisa, desde que nos solicite, enviando-nos uma mensagem por e-mail. Os dados coletados serão utilizados somente em publicações de pesquisa com fins acadêmicos ou científicos.
7. As respostas permanecerão anônimas e sigilosas, já que não o conteúdo discutido não está associado a identificação do participante.

Obs.: Se quiser obter esclarecimentos acerca da pesquisa, pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília pelo e-mail: ligiarocha@unb.br ou pelo telefone (61) 8117-0385.

Caso esteja de acordo com os termos desta pesquisa, e deseje participar voluntariamente, clique em “Aceito” para continuar. Agradecemos desde já a sua colaboração!

ANEXO II


Parecer nº 651.082 – Comitê de Ética e Pesquisa


(na versão impressa)


ANEXO IV

Formulário de Registro do perfil sociodemográfico e institucional do psicólogo escolar

Psicologia Escolar
nas Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

 INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

 UnB

 Laboratório de
Psicologia Escolar

Você está sendo convidado(a) a preencher este formulário com as informações relacionadas ao seu perfil pessoal e profissional.

Após finalizar o preenchimento, acesse o e-mail que cadastrou para obter as informações de acesso ao fórum Psicologia Escolar na Rede.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

***Obrigatório**

email *
(o mesmo email usado para se cadastrar no site www.psicologiaescolarnarede.com.br)

Idade

Sexo

Masculino

Feminino


Nível de formação

Em qual IF trabalha

Há quanto tempo atua como psicólogo escolar no IF? *
(em anos completos de atuação)

Em qual departamento desenvolve suas atividades? *

Nunca envie senhas em Formulários Google.

Powered by  Google Forms

Este formulário foi criado fora de seu domínio.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

ANEXO**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA****ESTUDO EM PORTUGAL****Atuação dos psicólogos escolares nos Institutos Politécnicos****Dimensão I – Caracterização do profissional**

- Formação;
- Formação complementar;
- Tempo de formação;
- Tempo de atuação no Instituto Politécnico.

Dimensão II – Descrição da Atuação do psicólogo escolar / Perfil Profissional

- Descrição das atividades realizadas pelo serviço de psicologia
- Descrição do modelo de orientação do trabalho (diretrizes, orientações, regimentos, etc.);
- Composição da equipe de trabalho;
- Descrição dos papéis desenvolvidos pela equipe de trabalho (caso houver);
- Discussão sobre as facilidades e dificuldades na atuação da Educação Superior.
- Interlocução do serviço de psicologia com os outros atores dos Politécnicos (professores, coordenação, direção, comunidade).
- Descrição das competências requeridas para o psicólogo atuar na educação superior dos Politécnicos;
- Discussão acerca do perfil esperado para o psicólogo atuar na Educação Superior.