

**Artigo**

pesquisa.

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

RESUMO

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

Artigo submetido ao sistema de similaridade



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

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

RESUMEN

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

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

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

2 FORMAÇÃO HUMANA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E PSICOLOGIA ESCOLAR NA EPT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 METODOLOGIA

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

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

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

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

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

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

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Macroeixos 2: Práticas Educativas Cotidianas do Psicólogo na EPT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Macroeixo 4: Rede e Dimensão Sistêmica da Atuação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5 Macroeixo 5: Desafios da Atuação Educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

O Macroeixo 4 demonstrou que a atuação se estende para além da instituição, articulando-se com redes externas de saúde, assistência social, proteção de direitos e espaços de formação continuada, assumindo caráter político e sistêmico. Emergiram limites estruturais dessas articulações, como fragilidades dos serviços públicos e barreiras nos fluxos

de atendimento, que tensionam a prática e exigem decisões pautadas na redução de danos e proteção dos estudantes.

O Macroeixo 5 revelou que os desafios atravessam transversalmente a prática, incluindo tensões institucionais persistentes, sobrecarga de trabalho, impactos de situações de crise (pandemia, eventos climáticos), fragilidade de espaços de articulação entre os próprios psicólogos e constante necessidade de afirmação do papel profissional. Tais desafios, longe de paralisarem a atuação, mobilizam estratégias de resistência, reflexão crítica e construção coletiva, reafirmando a prática do psicólogo escolar como práxis, entendida como ação reflexiva e transformadora.

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

A pesquisa contribui para o campo ao sistematizar essas práticas e ao oferecer subsídios para reflexão sobre o papel do psicólogo escolar na EPT. Como desdobramento direto dos dados analisados, o presente artigo constitui-se como produto educacional, buscando responder às lacunas identificadas, contribuir para clareza institucional sobre o papel da psicologia e potencializar práticas educativas mais coerentes com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Aparecida Mezzalira. Psicologia do Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020. Acesso em: 9 ago. 2024.

BARBOSA, Débora Regina; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/pee/a/iQhnhjsj8gZLFSXRPMTCh7mc/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

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

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-45, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AAs,-conselhos-e-comiss%C3%B5es/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa#resolu%C3%A7%C3%B5es-e-normativas>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4119.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

CASTRO, Cíntia Araújo; PLÁCIDO, Rafael Lopes; MEDEIROS, Isabela Torres. Educação tecnológica no Brasil: a geopolítica e a geografia política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 516-533, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3983>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

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

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

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

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/b6GMzyhCtHZthBC4PkrhLNx/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

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

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

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

TANAMACHI, Elenita. Entrevista com a Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Sou. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 99-101, jun. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jan. 2026.

TITON, Andreia Piana; ZANELLA, Andrea Vieira. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 359-368, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/sybwpWm6CGsvGGrzX48mcPk/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 02 jan. 2026.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B. et al. **Psicologia na escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

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

Revisão gramatical realizada por: inserir o nome do responsável pela revisão

E-mail: inserir o email do responsável pela revisão