


**REGULAMENTAÇÃO DA ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NOS INSTITUTOS  
FEDERAIS: ENTRE LACUNAS E POSSIBILIDADES**

**REGULATION OF SCHOOL PSYCHOLOGY ACTIVITIES IN FEDERAL INSTITUTES:  
BETWEEN GAPS AND POSSIBILITIES**

**REGULACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE PSICOLOGÍA ESCOLAR EN LOS  
INSTITUTOS FEDERALES: ENTRE BRECHAS Y POSIBILIDADES**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-247>

**Data de submissão:** 25/07/2025

**Data de publicação:** 25/08/2025

**Marina Lima Carvalho Branco**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento humano e  
Escolar (PGPDE)

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: [marinalcbranco@gmail.com](mailto:marinalcbranco@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7653-9980>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7687663880271919>

**Claisy Maria Marinho-Araujo**

Professora e Pesquisadora do Programa Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento  
humano e Escolar (PGPDE)

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: [claisy@unb.br](mailto:claisy@unb.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5411-8627>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2999127173845463>

---

**RESUMO**

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) favoreceram a inserção de psicólogos nesse contexto. Contudo, a regulamentação de suas práticas ainda é incipiente. Este estudo analisou documentos institucionais de 38 Institutos Federais (IFs), obtidos via plataforma Fala.BR e e-mails institucionais, com base em uma análise documental qualitativa fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e Crítica. Verificou-se que 29 IFs utilizam apenas o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), de caráter amplo e genérico, enquanto apenas nove dispõem de normativas próprias, como resoluções, portarias e notas técnicas. A análise evidenciou cinco eixos centrais de atuação: (1) ações com estudantes e famílias; (2) atuação institucional e política; (3) promoção e prevenção em saúde mental; (4) assessoramento ao trabalho coletivo; e (5) inclusão e diversidade. Os resultados revelam que a escassez de diretrizes específicas dificulta a consolidação de uma identidade profissional da Psicologia Escolar nos IFs, favorecendo práticas diversas e pouco coadunadas à Psicologia Escolar Crítica. Defende-se, assim, a necessidade de institucionalização da área por meio de concursos específicos, diretrizes próprias e espaços formais de participação, visando consolidar uma atuação crítica, coletiva e emancipatória, em consonância com a missão social dos Institutos Federais.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Institutos Federais. Diretrizes. Atuação.

## **ABSTRACT**

The expansion of the Federal Network of Professional and Technological Education and the implementation of the National Student Assistance Policy (PNAES) have fostered the inclusion of psychologists in this context. However, the regulation of their practices remains incipient. This study analyzed institutional documents from 38 Federal Institutes (FIs), obtained through the Fala.BR platform and institutional emails, based on a qualitative documentary analysis grounded in Historical-Cultural and Critical Psychology. Findings revealed that 29 FIs rely solely on the Career Plan for Technical-Administrative Positions in Education (PCCTAE), a broad and generic framework, while only nine have their own regulations, such as resolutions, ordinances, and technical notes. The analysis highlighted five core areas of practice: (1) actions with students and families; (2) institutional and political engagement; (3) mental health promotion and prevention; (4) support for collective work; and (5) inclusion and diversity. The results reveal that the scarcity of specific guidelines hinders the consolidation of a professional identity for School Psychology in the IFs, fostering diverse practices that are poorly aligned with Critical School Psychology. Thus, the study argues for the institutionalization of the field through specific recruitment processes, dedicated guidelines, and formal spaces for participation, aiming to consolidate a critical, collective, and emancipatory practice aligned with the social mission of the Federal Institutes.

**Keywords:** School Psychology. Federal Institutes. Guidelines. Professional Practice.

## **RESUMEN**

La expansión de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica y la implementación de la Política Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES) han favorecido la inclusión de psicólogos en este contexto. Sin embargo, la regulación de sus prácticas aún es incipiente. Este estudio analizó documentos institucionales de 38 Institutos Federales (IF), obtenidos a través de la plataforma Fala.BR y correos electrónicos institucionales, con base en un análisis documental cualitativo fundamentado en la Psicología Histórico-Cultural y Crítica. Se encontró que 29 IF utilizan únicamente el Plan de Carrera para Cargos Técnico-Administrativos en Educación (PCCTAE), que es de naturaleza amplia y genérica, mientras que solo nueve tienen sus propias regulaciones, como resoluciones, ordenanzas y notas técnicas. El análisis destacó cinco áreas centrales de acción: (1) acciones con estudiantes y familias; (2) acción institucional y política; (3) promoción y prevención de la salud mental; (4) apoyo al trabajo colectivo; y (5) inclusión y diversidad. Los resultados revelan que la falta de directrices específicas dificulta la consolidación de una identidad profesional para la Psicología Escolar en los Institutos Federales, favoreciendo prácticas diversas y poco alineadas con la Psicología Escolar Crítica. Por lo tanto, abogamos por la necesidad de institucionalizar el campo mediante concursos específicos, directrices específicas y espacios formales de participación, con el objetivo de consolidar una práctica crítica, colectiva y emancipadora, en consonancia con la misión social de los Institutos Federales.

**Palabras clave:** Psicología Escolar. Institutos Federales. Directrices. Práctica.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, o principal espaço de atuação do psicólogo escolar tem sido a escola, sobretudo no ensino fundamental. Nas últimas duas décadas, contudo, observa-se uma ampliação significativa da produção e da prática da Psicologia Escolar em contextos educacionais diversos (MARINHO-ARAUJO & BISINOTO, 2011; MARINHO-ARAUJO, 2015, 2016). Nesse cenário, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008 no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica — iniciada em 2005 com a revogação da Lei nº 8.948/1994 (MEC, n.d.-a) — têm se consolidado como espaços estratégicos para a inserção do psicólogo escolar. Esse processo articulou-se à implementação de políticas voltadas à democratização do acesso à educação pública de qualidade e ao fortalecimento de ações de permanência e êxito estudantil, como a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2024).

Os Institutos Federais (IFs) representaram uma inovação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira ao promoverem uma formação integral que articula o conhecimento teórico, a prática profissional e a construção cidadã (AGUIAR & PACHECO, 2017; PACHECO, 2020). Diferente de modelos anteriores, que reduziam o ensino técnico à mera capacitação para o mercado de trabalho voltadas às demandas imediatas do setor produtivo, os IFs têm como princípio a construção do pensamento crítico, da autonomia intelectual e do protagonismo dos estudantes através de uma formação humanística, física e profissional-tecnológica alinhados a uma perspectiva emancipatória, articulando ciência, cultura e trabalho como princípios educativos e ontológicos, na busca da promoção de uma educação comprometida com a justiça social, a transformação da realidade e o desenvolvimento integral dos sujeitos (AGUIAR & PACHECO, 2017; BASTOS & SOUZA, 2025; PACHECO, 2020).

Atualmente, são 38 Institutos Federais (IFs) divididos em 685 unidades (MEC, n. d. -b). Sendo sete na região Norte, seis na região Sul, cinco no Centro-oeste, nove no Sudeste e onze no Nordeste do País. São estruturados como instituições pluricurriculares e multicampi, oferecem desde o ensino médio técnico até a pós-graduação, possibilitando a verticalização da formação que permite ao estudante construir trajetórias formativas contínuas, além do diálogo entre diferentes níveis e áreas do conhecimento.

Coadunadas a um compromisso com a democratização do acesso à educação, essas instituições atuam como instrumentos de política social, impulsionando o desenvolvimento local e regional por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse modelo diferencia os IFs das universidades e escolas técnicas tradicionais, consolidando-os como espaços de formação ampla e

emancipatória. Os Institutos Federais operam fundamentados em uma concepção de educação integral, visando não apenas à qualificação profissional, mas também à formação crítica, ética e cidadã dos estudantes, considerando os múltiplos aspectos que compõem o desenvolvimento humano, articulando a preparação para o trabalho com a formação intelectual dos sujeitos (MEC, n. d. -c).

O surgimento da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Presidência da República, 2024) ocorreu concomitante ao momento estratégico da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Voltada à permanência dos estudantes nas instituições federais de ensino superior, a PNAES reúne iniciativas que visam à democratização das condições de continuidade, promoção da igualdade de oportunidades, melhoria do desempenho acadêmico, redução da retenção e evasão, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além do fortalecimento da inclusão social (MEC, n. d -d). A expansão da Rede Federal possibilitou o aumento do quadro de servidores e a implementação da PNAES, por sua vez, favoreceu a contratação de profissionais especializados, entre eles psicólogos, com o objetivo de atender de forma qualificada às demandas dessa política. Um levantamento realizado no portal da transparência, no primeiro semestre de 2024, mostrou que existiam 607 psicólogos distribuídos pelos Institutos Federais no país (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, n.d). Desses, 456 profissionais estão lotados em coordenações/núcleos que envolvem as áreas de apoio acadêmico e de assistência estudantil.

O aumento na procura pelo profissional de Psicologia, decorrente da democratização e massificação do acesso ao ensino superior, gerou algumas demandas equivocadas e acríicas sobre o trabalho do psicólogo escolar nessas instituições, uma vez que as expectativas estavam voltadas para atendimentos que buscassem a adequação desses novos estudantes às exigências padronizadas e normatizadoras do mundo acadêmico (MARINHO-ARAUJO, 2016). Para Gomes e Oliveira (2022), a atuação da Psicologia no âmbito da assistência estudantil é frequentemente associada à promoção da saúde e do bem-estar emocional, resultando na expectativa de que as intervenções psicológicas se concentrem nas questões emocionais e de saúde mental, visando à redução da retenção e evasão associadas ao adoecimento psíquico. O texto mais recente da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2024) reforça essa perspectiva ao incluir um capítulo específico sobre saúde mental, reiterando a ênfase em uma atuação psicológica de caráter individualizante e adaptacionista, voltada principalmente para o aconselhamento e o acompanhamento psicoterapêutico dos estudantes.

O presente estudo defende uma concepção de Psicologia Escolar alinhada aos pressupostos da Psicologia Crítica, que rompe com a lógica tradicional centrada na intervenção pontual e normatizadora, que culpabiliza o estudante pelo seu próprio fracasso. Inspirada nos aportes teóricos de

autores como Martín-Baró (1996, 2006), Parker (2009, 2014) e Pavón-Cuéllar (2022), essa abordagem compreende o sujeito em sua complexidade, inserido em contextos históricos, sociais, culturais e pedagógicos que influenciam diretamente sua experiência acadêmica. Coadunada a esse fundamento crítico, defende-se uma atuação que vá além do acolhimento emocional e da resolução de queixas escolares, priorizando ações de caráter coletivo, interdisciplinar e institucional, considerando as relações socioculturais presentes nas instituições educativas e partilhadas por seus atores.

A Psicologia Escolar crítica busca transformar as estruturas escolares, contribuir para o fortalecimento de políticas educacionais inclusivas e promover a construção de um ambiente democrático, participativo e favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes (BISINOTO & MARINHO-ARAUJO, 2015; FEITOSA & MARINHO-ARAUJO, 2018; GUZZO & RIBEIRO, 2019; GUZZO, SOLIGO & SILVA, 2022; MARINHO-ARAUJO 2009, 2014, 2015, 2016; MARINHO-ARAUJO & BISINOTO, 2011). Essa perspectiva amplia a função do psicólogo escolar, que passa a ser entendido como mediador intencional do processo educativo, contribuindo para a ressignificação das práticas escolares e o enfrentamento das desigualdades estruturais presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, o psicólogo atua na articulação entre sujeitos e contextos, possibilitando o desenvolvimento de estratégias formativas comprometidas com a transformação das condições institucionais normatizadoras e adaptacionistas nos processos de ensino e aprendizagem (FEITOSA & MARINHO-ARAUJO, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2015). Essa atuação pressupõe o abandono de práticas psicologizantes centradas no déficit, para assumir um posicionamento ético-político que compreende a educação como prática social e a escola como espaço de disputa, de potência e de possibilidade de emancipação.

Os psicólogos integram o quadro dos servidores técnico-administrativos em educação das Instituições Federais de Ensino, vinculadas ao Ministério da Educação, e o seu ingresso ocorre mediante aprovação em concurso público. Entretanto, a escassez de documentos institucionais que orientem de forma clara e específica a atuação do psicólogo escolar nesses contextos tem gerado desafios significativos para a consolidação dessa prática profissional. A atual existência de diretrizes ainda incipientes ou genéricas contribui para uma compreensão difusa do papel desse profissional, resultando em práticas fragmentadas e, muitas vezes, restritas a abordagens individualizantes, como o aconselhamento focado em casos isolados e o acolhimento psicológico pontual, que consideram que a “culpa” ou “responsabilidade” pelo fracasso estão unicamente no sujeito, em detrimento de uma atuação mais abrangente e institucional, com responsabilidade coletiva.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a necessidade de institucionalização da atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais, ressaltando a importância da elaboração de diretrizes

específicas que orientem essa prática de forma coerente com as demandas educacionais. Com base em uma análise documental, buscou-se demonstrar como a presença de normativas mais robustas podem impactar positivamente a atuação desses profissionais, contribuindo para a construção de uma Psicologia Escolar comprometida com a transformação das práticas institucionais e a promoção de uma educação democrática e inclusiva. Além disso, discute-se a relevância de políticas institucionais que promovam não apenas a inserção qualificada desse profissional, mas também sua formação continuada e a valorização de seu papel no contexto educacional dos Institutos Federais.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se por uma análise documental fundamentada na pesquisa qualitativa (DENZIN & LINCOLN, 2006; FLICK, 2009, 2013), articulada teórica e epistemologicamente à Psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 1931/2012, 1982/2004) e coadunada à Psicologia Crítica (MARTÍN-BARÓ, 1996, 2006; PARKER, 2009, 2014; PAVÓN-CUÉLLAR, 2022). A partir dessa metodologia, foram solicitados a cada um dos 38 Institutos Federais, por meio da plataforma “Fala.BR” (CGU, n.d), documentos institucionais relativos às atribuições e à atuação dos psicólogos na instituição.

O “Fala.BR” é um serviço do Governo Federal vinculado à Controladoria-Geral da União (CGU) que integra os sistemas de ouvidoria e de acesso à informação pública, conforme previsto na Lei nº 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011). Esta é uma plataforma de acesso livre a qualquer cidadão e permite o envio eletrônico de manifestações como reclamações, elogios, sugestões, solicitações e denúncias, além de pedidos formais de acesso à informações públicas. Cada órgão público, incluindo os Institutos Federais, é responsável por responder às manifestações recebidas, por meio de suas ouvidorias institucionais, que são geridas por servidores designados especificamente para esse fim, os quais têm a atribuição legal de receber, encaminhar e responder às demandas no prazo estipulado por lei, além de promover a transparência e o controle social. Como forma de ampliar as respostas e garantir maior abrangência na recolha das informações sobre a regulamentação da atuação da Psicologia Escolar, também foram enviados e-mails diretamente às Pró-Reitorias de Ensino e/ou às Diretorias de Assistência Estudantil, setores comumente responsáveis pelo acompanhamento e implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos Institutos Federais.

A análise documental consiste em um exame minucioso e aprofundado de documentos, com o objetivo de extrair informações relevantes para a compreensão de um fenômeno. Esses registros permitem ao pesquisador sustentar suas afirmações com maior solidez e oferecem a vantagem de



consultas repetidas, o que possibilita a validação ou complementação das informações obtidas por meio de outras técnicas (KRIPKA, ET AL., 2015). A escolha dos documentos em uma pesquisa qualitativa está diretamente relacionada ao objeto de estudo e às questões de pesquisa formuladas. Por isso, cabe ao pesquisador a tarefa de localizar, selecionar e examinar os documentos que fundamentarão o trabalho investigativo (KRIPKA, ET AL., 2015; LIMA JUNIOR ET AL., 2021).

Ao definir os documentos a serem analisados, é essencial que o pesquisador direcione atenção aos processos de codificação e análise das informações, mantendo o foco no objeto de estudo. Esse cuidado permite compreender a interação entre o fenômeno investigado e as informações presentes nos documentos, o que resulta em um maior detalhamento da pesquisa e em informações mais significativas (KRIPKA, ET AL., 2015; LIMA JUNIOR ET AL., 2021). Além disso, na seleção dos documentos, o pesquisador deve considerar o contexto, a função e a utilização desses registros, pois essas escolhas delimitam o universo de investigação. As questões formuladas para a análise dos documentos são tão importantes quanto os próprios documentos (FLICK, 2009). Segundo esse autor, a qualidade do material selecionado depende dos seguintes critérios: (a) autenticidade, avaliada por meio da legitimidade, origem e natureza da fonte (primária, secundária ou terciária); (b) credibilidade, verificada pela análise de possíveis erros ou distorções; (c) representatividade, determinada pela verificação dos elementos que conferem tipicidade ao documento ou, na ausência dela, pela identificação de fatores que garantam a validade do material para o estudo; (d) significação, avaliada com base na clareza e na compreensão dos conteúdos, especialmente no caso de documentos manuscritos (FLICK, 2009). A partir desses critérios, as fontes documentais não devem ser vistas apenas como repositórios de informações, mas como construções que refletem uma perspectiva específica da realidade estudada, sendo influenciadas por ideias e contextos (FLICK, 2009).

Em relação ao material analisado neste estudo, relativo à caracterização das atribuições e diretrizes para a atuação do psicólogo escolar, foram adotados os quatro critérios propostos por Flick (2009). No que se refere à autenticidade e credibilidade, considerou-se que os registros apresentados pelos Institutos tratam de normativas institucionais oficiais — como portarias e notas técnicas — aprovadas e assinadas por gestores e disponibilizadas por fontes institucionais reconhecidas. No critério de originalidade e fonte, observa-se que tais normativas foram elaboradas tanto pelo Ministério da Educação quanto pelos próprios Institutos Federais. Em relação à representatividade, os materiais consultados abordam diretamente as funções e práticas esperadas dos psicólogos nos Institutos Federais. À luz desses critérios, conclui-se que as fontes analisadas possuem legitimidade e consistência para subsidiar a análise documental.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os 38 Institutos Federais responderam à solicitação enviada por meio da plataforma FalaBr e/ou via e-mail institucional. A maioria dos Institutos indicou apenas o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) como o único documento orientador das atividades dos psicólogos em geral. Esse plano é o mesmo para todas as instituições federais vinculadas ao MEC e estabelece diretrizes para os cargos técnico-administrativos, incluindo a função de psicólogo, mas sem especificar a atuação escolar. Apenas nove dos IFs apresentaram alguma documentação adicional que regula ou orienta, de forma específica, a atuação dos psicólogos escolares. A Tabela 1, a seguir, mostra a relação dos Institutos em que foram encontrados documentos institucionais que tratam das atribuições e atuação dos psicólogos e os que se baseiam exclusivamente PCCTAE, descritas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (MEC, 2005), como documento orientador das ações desses profissionais.

Tabela 1 - Relação de Institutos Federais de acordo com as regulamentações

Documentos enviados	Institutos Federais
Apenas o PCCTAE	Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Instituto Federal do Amapá (IFAP), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal Baiano, Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal Fluminense (IFF), Instituto Federal do Goiás (IFG), Instituto Federal Goiano, Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal do norte de Minas Gerais (IFNMG), Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, Instituto Federal sul de Minas Gerais (IFSMG), Instituto Federal Triângulo Mineiro, Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal do Pará (IFPA), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Instituto Federal de Sergipe (IFS), Instituto Federal do sertão Pernambucano, Instituto Federal Sul Rio Grandense, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).
Outros documentos normativos	Instituto Federal do Acre (IFAC), Instituto Federal de Brasília (IFB), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Instituto Federal do Piauí (IFPI), Instituto Federal de Roraima (IFRR), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

Fonte: Elaboração da autora

Vinte e nove IFs se orientam apenas pela descrição do cargo e das principais atividades previstas no ofício do MEC, o qual apresenta um perfil genérico para o profissional de psicologia, apto a atuar em diferentes áreas, como organizacional, clínica ou escolar, dependendo exclusivamente do



local de lotação, sem vinculação direta a uma especialidade específica da Psicologia. A Tabela 2, a seguir, descreve as principais atribuições e atividades esperadas aos profissionais de Psicologia no âmbito dos Institutos Federais de acordo com o referido Plano.

Tabela 2 - PCCTAE: Atribuições e principais atividades dos psicólogos

Atribuições	<p>“Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.” (p. 40)</p>
Principais atividades	<p>“- Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional;</li> <li>- Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual.</li> <li>- Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança.</li> <li>- Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador.</li> <li>- Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores.</li> <li>- Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade.</li> <li>- Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar.</li> <li>- Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo.” (p. 40-41).</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora a partir do Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (MEC, 2005).

A redação genérica desse plano contribui para a indefinição da identidade profissional do psicólogo escolar, abrindo espaço para interpretações variadas da função e atuação, possibilitando atuações dissociadas de uma concepção crítica. Essa lacuna acerca da especificidade de uma identidade profissional se constitui como um dos principais entraves para a construção de um trabalho consistente e alinhado às reais demandas da comunidade escolar e relacionadas à Psicologia Escolar crítica. Sem um referencial normativo específico para a área educacional, a prática psicológica nos IFs tende a ser conduzida por abordagens distintas, a depender da escolha do próprio profissional, frequentemente influenciadas por expectativas institucionais historicamente vinculadas a modelos clínicos e medicalizantes de atendimento e adaptação individualizantes, dificultando o fortalecimento de uma Psicologia Escolar comprometida com a transformação social desenvolvida pela autonomia e gestão autoral dos sujeitos.

Apesar da predominância de um único documento, o PCCTAE, que orienta de forma ampla o exercício profissional dos psicólogos nos Institutos Federais, é importante destacar que nove dessas instituições enviaram documentos adicionais que normatizam, ainda que de maneira incipiente ou vinculada a outras políticas, aspectos específicos da atuação do psicólogo. Esses materiais institucionais – como resoluções, portarias e notas técnicas – oferecem pistas sobre as concepções de Psicologia que vêm sendo adotadas localmente e revelam tentativas de regulamentar práticas mais alinhadas às necessidades educacionais das comunidades atendidas. A análise desses documentos contribui para compreender como essas instituições vêm buscando estruturar e reconhecer essa atuação de forma mais específica, ainda que os enfoques variem entre os IFs. A Tabela 3, a seguir, apresenta os tipos de normativas expedidas por cada um dos nove Institutos Federais.

Tabela 3 - Relação dos tipos de documentação expedida por cada Instituto

Instituto Federal	Tipo de Documento
IFAC	Resolução CONSU/IFAC nº 35/2018 (Política de assistência estudantil). Resolução nº 032/2015 - CONSU/IFAC (atribuições da equipe Técnica Multiprofissional da Assistência Estudantil).
IFB	Nota técnica nº 001/2016 - PREN/IFB (Estabelece as atividades do psicólogo na CDAE).
IFCE	Referenciais de atuação dos profissionais de assistência estudantil (vol. 1, 2016).
IFMA	Nota técnica Nº 1/2024 - DAE-PRENAE/PRENAE/REITORIA/IFMA (Orientações para solicitação de apoio técnico do serviço de psicologia escolar da diretoria de assuntos estudantis). Resolução nº 147/2022 (Política de assistência estudantil IFMA).
IFPB	Resolução 8/2024 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB (Atribuições dos Núcleos de Acompanhamento Psicossocial). Resolução-CS Nº 16/2018 (Política de assistência estudantil).
IFPI	Resolução normativa 132/2022 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI. (Aprova a criação e o regulamento do Grupo de Trabalho de Psicologia (GTPSI) do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.
IFRR	Resolução 657/2022 - CONSUP/IFRR (Regulamenta a Política de Assistência Estudantil). Resolução N.º 463/ 2019 (Aprova o regulamento de atribuições das equipes que compõem o ensino da reitoria e campus).
IFSP	Portaria Normativa RET IFSP N. 8/2021 (dispõe sobre o regulamento do núcleo de apoio as pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE). Resolução n. 138/2014 (Regulamento da coordenação sociopedagógica).
IFTO	MINUTA DE RESOLUÇÃO Nº 2355061/2024/PORT/1316/2023/REI/IFTO (Aprova a Política em Saúde Estudantil do Instituto Federal do Tocantins).

Fonte: Elaboração da autora

Foram identificadas, nos Institutos que apresentaram normativas próprias, diferentes tipos de documentos, como resoluções, portarias e notas técnicas. Embora esses instrumentos compartilhem o propósito de orientar a atuação profissional, apresentam características e efeitos jurídicos distintos, especialmente no âmbito dos IFs. A Nota Técnica é um documento informativo que fornece análise técnica, parecer especializado ou subsídio para a tomada de decisões administrativas ou políticas

públicas; ela não tem a força de uma norma, sendo um instrumento apenas consultivo. Já a Resolução caracteriza-se como um ato normativo com força vinculante ao âmbito da instituição que a emite, sendo capaz de estabelecer regras, diretrizes e procedimentos de cumprimento obrigatório. Trata-se, portanto, de um instrumento com poder normativo formal, que regulamenta condutas, atribuições e políticas internas com base em deliberação colegiada. A Portaria, por sua vez, é um ato administrativo utilizado para regulamentar procedimentos internos, nomear comissões ou designar funções, e pode, conforme seu conteúdo, ter caráter normativo quando estabelece regras operacionais ou organizacionais de observância obrigatória. Essa diferenciação entre os instrumentos reforça a importância da existência de normativas que legitimem e consolidem uma prática profissional.

A ausência de delimitação clara quando ao campo de atuação também é refletida nos documentos apresentados por alguns dos Institutos. Ao tratar sobre as atribuições do profissional de Psicologia, o IFAC, IFB, IFPB e IFTO dispõem sobre a atuação do psicólogo relacionado ao setor responsável pela política de assistência estudantil, sem especificar qual área da Psicologia se encarregaria dessa função. O IFRR e o IFSP utilizam o termo Psicologia Educacional em seus documentos para se referirem à atuação desse profissional, enquanto apenas o IFMA menciona de forma explícita a área da Psicologia Escolar. Já os Institutos de São Paulo e do Ceará descrevem as atribuições do psicólogo escolar/educacional empregando ambos os termos como sinônimos. No entanto, é fundamental distinguir essas nomenclaturas, uma vez que, conforme apontam Marinho-Araújo e Almeida (2014), a confusão entre os termos Psicologia Escolar e Psicologia Educacional decorre, muitas vezes, de uma visão dicotômica que separa teoria e prática. Tal concepção atribui à Psicologia Escolar um caráter exclusivamente prático, enquanto reserva à Psicologia Educacional a função teórica voltada à construção de conhecimentos úteis ao processo educativo. Ao romper com essa dicotomia, defende-se neste trabalho o uso do termo Psicologia Escolar, considerando a área como um campo que integra teoria e prática, produção científica e intervenção, comprometido com os processos, atores e dinâmicas educacionais. Nessa articulação, a Psicologia Escolar visa mediar o desenvolvimento humano e a aprendizagem no contexto escolar, contribuindo de forma efetiva para a transformação das práticas educativas.

Os documentos enviados pelos IFs foram objeto de análise sistematizada em cinco eixos que originaram um total de 14 indicadores da atuação profissional do psicólogo escolar. A Tabela 4 sintetiza esses resultados que serão analisados a seguir.

Tabela 4 - Eixos e indicadores de análise dos documentos institucionais

Eixos de análise	Indicadores	IFs que apresentam o indicador nas normativas	Exemplos
1. Ações com estudantes e/ou famílias	Atendimento individual (Acolhimento, Escuta qualificada, Triagem).	IFB, IFCE, IFMA, IFRR, IFSP, IFTO e IFPI.	Realizar "atendimentos individuais e breves, previamente agendados, para demandas psicológicas de menor complexidade" (IFPI).
	Intervenção Grupal / Projetos Temáticos.	IFAC, IFB, IFCE, IFMA, IFP, IFSP, IFTO e IFPI.	"Realizar intervenções psicológicas grupais, a fim de contribuir para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, bem como para seu crescimento profissional e pessoal" (IFTO).
	Orientação profissional.	IFB, IFCE, IFPB, IFRR e IFSP.	"Realizar atividades de orientação vocacional e profissional, quando necessário" (IFB).
	Atuação com Família / Comunidade.	IFAC, IFB, IFMA, IFRR, IFSP e IFPI.	"Atendimentos individuais de orientação aos pais ou responsáveis pelos(as) estudantes em atendimento sobre as possibilidades de manejo diante das queixas psicológicas dos estudantes" (IFMA).
2. Atuação Institucional e política	Análises e/ou ações coadunadas a atuação institucional.	IFAC, IFB e IFPI.	"Atuar na dimensão institucional, superando a queixa individual, considerando os elementos do contexto escolar para acompanhamento e encaminhamentos necessários" (IFAC).
	Participação em reuniões pedagógicas e colegiados.	IFSP e IFPI.	"Participar dos Conselhos de Classe para contribuir com informações relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, quando solicitado ou necessário" "Participar das reuniões de Coordenação de Curso/Área, quando solicitado ou necessário" (IFSP).
	Colaboração na elaboração do PPP, PDI e políticas institucionais.	IFMA e IFPB.	"Participar do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) no sentido de

			contribuir com as discussões e subsidiar a intervenção profissional junto aos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem" (IFPB).
	Conscientização de concepções deterministas em atuação preventiva.	IFAC, IFB, IFCE, IFMA e IFPB.	"Atuar na dimensão preventiva de forma crítica, atentando-se para não associar prevenção com ajustamento de comportamentos fora do padrão socialmente aceitos" (IFB).
3. Promoção e prevenção a saúde mental	Articulação com a Rede externa de atenção psicossocial.	IFB, IFCE, IFMA, IFRR, IFSP e IFPI.	"Avaliar, acompanhar e orientar, dentro do contexto institucional, casos que requeiram encaminhamentos clínicos, estabelecendo um espaço de acolhimento, escuta e reflexão. Nos casos de demandas psicoterápicas, serão realizados encaminhamentos para serviços que ofereçam o tratamento adequado" (IFCE).
	Realização de ações de saúde mental.	IFB, IFCE, IFMA, IFRR, IFSP e IFTO.	"Colaborar com ações de acolhimento, de formação e de prevenção relativas a comportamentos e situações de risco dos estudantes" (IFRR).
4. Assessoramento ao trabalho coletivo	Apoio ao trabalho pedagógico.	IFAC, IFB, IFCE, IFPB, IFSP e IFPI.	"Contribuir, com seus conhecimentos e práticas, para a compreensão das questões que envolvem a política educacional e suas implicações no trabalho docente" (IFAC).
	Atuação em equipe multiprofissional.	IFAC, IFB, IFCE, IFMA, IFRR, IFTO e IFPI.	"Atuar em equipe multidisciplinar de maneira a perceber as nuances dos processos de ensino e aprendizagem e propor ações no tocante a sua área de formação que visem o sucesso escolar" (IFB).
	Contribuição para implementação da PNAES.	IFAC, IFB, IFCE, IFMA e IFRR.	"Atuar na implementação dos Programas da Política de Assistência Estudantil; divulgar junto à comunidade estudantil, os programas previstos na Política; integrar a

			Comissão de Seleção dos Programas de Assistência Estudantil Primária e Secundária; elaborar relatórios dos programas em atividade, quando solicitado" (IFMA).
5. Inclusão e Diversidade	Ações voltadas à inclusão e diversidade.	IFAC, IFB, IFCE, IFMA, IFRR e IFSP.	"Contribuir no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência, atuando com a comunidade acadêmica em busca de estratégias que visem a socialização, a efetiva inclusão e a garantia da educação como um direito social" (IFRR).

Fonte: Elaboração da autora

*Eixo de análise 1: Ações com estudantes e/ou famílias.* As análises dessa categoria identificaram as questões sinalizadas nas documentações institucionais com relação às ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares com estudantes e/ou famílias nos Institutos Federais contemplando quatro indicadores. A análise das normativas dos nove Institutos Federais que regulamentam a atuação do psicólogo escolar revela avanços no reconhecimento de práticas grupais e coletivas — como rodas de conversa, oficinas e projetos de convivência — ações que foram apresentadas nas normativas de oito IFs (IFAC, IFB, IFCE, IFMA, IFP, IFSP, IFTO e IFPI), evidenciando um movimento institucional em direção a uma atuação mais ampliada e preventiva.

No entanto, embora esses dispositivos apontem para a valorização de intervenções com potencial transformador, suas orientações permanecem genéricas e carecem de fundamentação em referenciais teóricos críticos, o que deixa a cargo de cada profissional a definição dos sentidos e direções dessas ações. Essa lacuna pode ser observada, por exemplo, no documento do IFB, que orienta que o psicólogo deve “realizar atendimento psicológico em grupo relacionado ao contexto educativo” (IFB, 2016, p. 4), sem, no entanto, explicitar os fundamentos que orientam tal prática. Marinho-Araujo (2009, 2010, 2014, 2016), ao discutir as formas de intervenção do psicólogo escolar, reforça que a atuação desse profissional exige mais do que a simples execução de atividades; demanda mediações intencionais que contribuam para a formação cidadã, o fortalecimento da autonomia e a transformação das relações institucionais. Embora a incorporação de ações coletivas nas normativas seja um avanço, sua efetividade dependerá da capacidade das instituições em estruturar práticas orientadas por fundamentos teóricos sólidos e alinhadas à responsabilidade social da Psicologia Escolar.



A temática da orientação profissional ilustra essa ambiguidade normativa. Relatos sobre práticas voltadas a essa área mostram abordagens distintas: enquanto autores como Costa (2017), Dantas e Ruas (2017) e Zatti et al. (2019) desenvolveram projetos centrados em aspectos individuais da escolha profissional — como autoconhecimento, instrumentalização para a busca de oportunidades e planejamento de carreira —, outros estudos, como os de Alencar et al. (2020), Feitosa et al. (2019), Lima et al. (2017) e Teodoro & Mello (2023), relatam experiências com foco na conscientização do sujeito quanto aos determinantes sociais da escolha, promovendo o protagonismo, a compreensão crítica do mundo do trabalho e a inserção atuante nesse campo. Essa diversidade temática evidencia que a ausência de uma delimitação mais consistente e fundamentada, com certa flexibilidade de atuação, contribui para a manutenção de desigualdades nas concepções e nas práticas adotadas entre os diferentes campi, gerando impactos na coerência e na efetividade das ações desenvolvidas.

Situação semelhante ocorre nas ações com famílias que, apesar de previstas, restringem-se em geral a encontros pontuais, sem promover espaços efetivos de construção coletiva como pode ser observado na Nota Técnica do IFMA “atendimentos individuais de orientação aos pais ou responsáveis pelos(as) estudantes em atendimento sobre as possibilidades de manejo diante das queixas psicológicas dos estudantes” (IFMA, 2024, p.1) e na Resolução do IFRR “acolher e orientar as famílias dos estudantes” (IFRR, 2019, p.24). Para Guzzo et al. (2018), a escola frequentemente reduz a relação com as famílias a momentos formais e burocráticos, desconsiderando as necessidades concretas dos estudantes.

É nesse contexto que a Psicologia Escolar deveria desempenhar um papel central na mediação dessa relação, promovendo ambientes de diálogo, apropriação mútua dos papéis sociais da escola e dos responsáveis pelos estudantes, e construindo formas mais significativas de participação da comunidade escolar. Para isso, é essencial o planejamento de ações contínuas e contextualizadas que superem o modelo tradicional de orientação aos pais, como o uso de instrumentos que favoreçam o conhecimento sobre o núcleo familiar e a comunidade, além de reuniões planejadas com enfoque dialógico e formativo (ALBUQUERQUE & BRAZ-AQUINO, 2021).

*Eixo de análise 2: Atuação Institucional e Política.* Esta categoria reúne elementos das normativas institucionais que abordam a inserção do psicólogo escolar nos processos institucionais mais amplos, ultrapassando o atendimento individualizado e promovendo uma atuação comprometida com a transformação coletiva das práticas educacionais. As análises compreendem quatro indicadores: a intervenção na dinâmica institucional e nas relações que atravessam o cotidiano escolar; a colaboração na elaboração do PPP, PDI e políticas institucionais; a participação em espaços colegiados e instâncias decisórias, como conselhos e coordenações; o enfrentamento de concepções deterministas

sobre o sujeito e o processo educativo, reforçando uma prática crítica e comprometida com a emancipação dos estudantes; e a supervisão e discussão de práticas com outros psicólogos dos IFs.

Esse eixo de análise evidencia avanços significativos na consolidação de práticas que superam a atuação psicologizante e individualizante historicamente atreladas à Psicologia Escolar nos contextos educacionais. Instituições como o IFAC e o IFB se destacam ao explicitar, em seus documentos normativos, a necessidade de leitura crítica das dinâmicas institucionais e dos seus impactos subjetivos, propondo ações como o assessoramento à formulação das políticas escolares (IFAC, 2015; IFB, 2016). Tais iniciativas aproximam-se das concepções defendidas pela Psicologia Escolar Crítica, que, segundo Marinho-Araujo e Almeida (2014), pressupõe o reconhecimento das condições históricas e sociais que atravessam o cotidiano escolar e sustenta uma prática comprometida com a transformação coletiva da instituição educacional. A inserção do psicólogo em espaços decisórios e pedagógicos, como conselhos, reuniões de coordenação e na construção do PPP e do PDI, fortalece o entendimento da Psicologia como campo de produção de conhecimento, a partir de uma colaboração coletiva, e não apenas como serviço de suporte técnico à situações emergenciais individuais.

Ainda assim, os avanços identificados nas normativas não garantem, por si só, a consolidação de uma prática crítica. A efetivação dessa perspectiva depende da existência de condições institucionais concretas, como a valorização formal do psicólogo enquanto agente político-educacional, a criação de espaços legítimos de participação. A simples presença do profissional em reuniões colegiadas, sem autonomia ou respaldo institucional para intervir criticamente nas práticas escolares, pode esvaziar o potencial transformador da função, mantendo-o preso a papéis burocráticos ou de manutenção à lógica dominante. Por isso, é fundamental que as diretrizes institucionais não apenas mencionem a atuação do psicólogo, mas delimitem com clareza seus campos de ação, atribuições e princípios orientadores, garantindo condições reais para uma prática comprometida com a democratização da escola e com a transformação das estruturas que produzem desigualdades e exclusões.

*Eixo de análise 3: Promoção e Prevenção em Saúde Mental.* Esta categoria contempla os aspectos das normativas institucionais que abordam a atuação do psicólogo na promoção da saúde mental e na prevenção de agravos psíquicos no contexto educacional. Inclui também a articulação com a rede externa de apoio, como os serviços de saúde, assistência social e demais dispositivos territoriais. As análises compreendem dois principais indicadores: as ações de promoção e prevenção em saúde mental, que envolvem campanhas educativas, atividades de sensibilização, práticas de acolhimento e fortalecimento do bem-estar biopsicossocial. Como exemplo, tem-se o Instituto do Tocantis (IFTTO), que, em sua minuta, prevê que o psicólogo deve ser responsável por “elaborar campanhas de conscientização, promoção e prevenção em saúde mental em prol do desenvolvimento humano, da

aprendizagem e das relações interpessoais” (IFTO, 2024 p.8), e o de Roraima, em que o profissional deve "Colaborar com ações de acolhimento, de formação e de prevenção relativas a comportamentos e situações de risco dos estudantes" (IFRR, 2022, p.10). Além dessas ações, há a previsão nos documentos de encaminhamentos para a rede externa de atenção psicossocial (IFB, IFCE, IFMA, IFRR, IFSP e IFPI), os quais têm como objetivo atender demandas que extrapolam o campo de atuação da Psicologia Escolar. Esses encaminhamentos constituem um elo fundamental na garantia do cuidado integral, articulando a instituição educacional aos serviços especializados e assegurando, assim, a continuidade e a ética no acompanhamento dos estudantes.

A PNAES (Presidência da República, 2024) prevê, entre suas ações, o desenvolvimento do Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS). Portanto, é previsível que as diretrizes voltadas à atuação dos psicólogos escolares vinculados à assistência estudantil incluam a temática da saúde mental. No entanto, apenas seis Institutos Federais (IFB, IFCE, IFMA, IFRR, IFSP e IFTO) fazem alguma menção ao tema em seus documentos normativos. Ainda assim, as orientações apresentadas nesses documentos são, em geral, amplas e vagas, como no caso do IFMA, que se limita a afirmar: "Colaborar com a realização de eventos, atividades de sensibilização e promoção de saúde mental" (IFMA, 2024).

Quando se fala de saúde mental no contexto educativo, é necessário que a temática seja compreendida não como responsabilidade individual do estudante, mas como um direito coletivo, profundamente atravessado pelas condições institucionais e sociais. Quando restringida à lógica dos encaminhamentos ou à mera gestão de casos, a atuação psicológica tende a reforçar práticas de terceirização e de medicalização do sofrimento escolar, obscurecendo as dinâmicas institucionais que contribuem para sua produção. Nesse sentido, torna-se indispensável que as normativas institucionais não apenas mencionem a atuação do psicólogo escolar em saúde mental, mas explicitem o posicionamento ético-político esperado desse profissional — como sujeito que intervém criticamente nas condições que produzem sofrimento e que promove práticas de acolhimento, escuta e transformação das relações escolares.

*Eixo de análise 4: Assessoramento ao Trabalho Coletivo.* Esta categoria aborda o envolvimento do psicólogo escolar em ações voltadas ao fortalecimento do trabalho coletivo dentro da instituição, com ênfase na colaboração com docentes, equipes pedagógicas e multiprofissionais. As análises concentram-se em três principais indicadores: o apoio ao acompanhamento pedagógico, que inclui a atuação junto aos processos de ensino-aprendizagem e à mediação das dificuldades escolares; a participação em equipes multiprofissionais, destacando o caráter interdisciplinar da prática psicológica

na escola; e a contribuição na implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), evidenciando o compromisso com a permanência e o êxito dos estudantes.

A análise do eixo 4 também indica uma progressiva compreensão ampliada do papel do psicólogo, com ações que se aproximam dos princípios da Psicologia Escolar Crítica, ainda que persistam certos limites conceituais e práticos. As normativas do IFAC, IFB e IFMA destacam o psicólogo como mediador nos processos de ensino e aprendizagem, atuando na formação continuada de professores e contribuindo para a construção de relações institucionais mais cooperativas e sensíveis às dimensões subjetivas e socioculturais que atravessam o cotidiano escolar. No IFB, o psicólogo deve "Ser mediador das relações humanas, enfocando processos de ensino e aprendizagem nos contextos educativos" (IFB, 2016 p.3); no IFAC, é destacado que deve ser um profissional a "Contribuir, com seus conhecimentos e práticas, para a compreensão das questões que envolvem a política educacional e suas implicações no trabalho docente" (IFAC, 2015 p.3); enquanto no IFMA, deve "mediar em conjunto com equipe pedagógica, coordenadores, equipe multiprofissional e docentes processos de aprendizagem e desenvolvimento da comunidade acadêmica" (IFMA, 2022 p.8).

Esse envolvimento nas dinâmicas institucionais remete à proposta de uma atuação que transcende a lógica individualizante e remediativa, posicionando o psicólogo como agente de transformação institucional. Nesse contexto, o assessoramento ao trabalho coletivo deve ser compreendido não apenas como apoio técnico, mas como prática intencional de fortalecimento das relações institucionais e promoção da consciência crítica entre os atores escolares (MARINHO-ARAUJO, 2014, 2015). A atuação do psicólogo deve contribuir na criação de espaços de interlocução que favoreçam o diálogo entre diferentes setores da escola, a ressignificação das demandas educativas e a construção coletiva de estratégias mais democráticas e inclusivas (Marinho-Araujo, 2014, 2015). Nessa perspectiva, o psicólogo escolar atua não apenas sobre os indivíduos, mas considerando as relações institucionais e o contexto sociopolítico atrelado à experiência educativa (Martínez 2009).

*Eixo de análise 5: Inclusão e Diversidade.* Esta categoria reúne os elementos das normativas institucionais que tratam da atuação do psicólogo escolar em ações voltadas à promoção da inclusão educacional e à valorização da diversidade. As análises consideram o envolvimento com projetos e práticas inclusivas, especialmente no contexto do trabalho em conjunto com os Núcleos de Apoio Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e a mediação de processos que visem garantir o direito à educação de pessoas com deficiência, promovendo estratégias de socialização e compreensão das necessidades específicas no ambiente escolar.

A resolução do IFAC indica a atuação do psicólogo como mediador de processos de inclusão e como articulador entre diferentes setores institucionais ao destacar a promoção de discussões coletivas

sobre o processo de inclusão e o assessoramento à comunidade escolar para compreender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Essa atuação se aproxima de uma concepção crítica, na medida em que entende a inclusão não apenas como um processo técnico de disponibilização de recursos materiais ou adaptações pontuais, mas como a transformação das relações institucionais, das práticas pedagógicas e da cultura escolar, exigindo mudanças estruturais e simbólicas que permitam o reconhecimento e a valorização da diversidade.

Entretanto, a partir da análise, também se verificam limites conceituais e operacionais. Nos documentos do IFB, IFCE, IFMA, IFRR e IFSP, a atuação do psicólogo é apresentada de forma genérica, com pouca explicitação dos fundamentos teóricos que norteiam a prática inclusiva. Termos como “participar”, “auxiliar” e “colaborar” são recorrentes, mas não detalham as estratégias, atividades ou as finalidades das ações ou sobre os papéis que o psicólogo deve desempenhar nesses contextos, como: “auxiliar na elaboração de projetos inclusivos no campus; e estar presente na criação e participação de atividades inclusivas dentro da sua área de atuação” (IFB, 2016 p.5); ou “contribuir no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência, atuando com a comunidade acadêmica em busca de estratégias que visem a socialização, a efetiva inclusão e a garantia da educação como um direito social” (IFRR, 2022 p.10). Além disso, é importante observar que a diversidade, enquanto categoria ampliada — que inclui não apenas deficiência, mas também questões de gênero, raça, etnia, sexualidade e classe social — não está suficientemente contemplada nos documentos analisados. Essa lacuna evidencia uma concepção restrita de inclusão, ainda fortemente centrada na deficiência, desconsiderando outras dimensões de exclusão presentes no contexto escolar.

O psicólogo escolar, ao atuar na promoção da inclusão, deve adotar uma postura crítica e ampla, que abarque os múltiplos marcadores sociais da diferença e busque intervir nos processos institucionais que perpetuam desigualdades. Para isso, suas ações devem ir além da adaptação de estudantes com deficiência, englobando práticas de análise crítica das políticas educacionais, fortalecimento da comunicação e da gestão participativa com os professores, desenvolvimento da coesão da equipe escolar, e construção coletiva de estratégias de enfrentamento às barreiras educacionais. Tais estratégias visam promover uma abordagem inclusiva que compreenda o ensino e a aprendizagem como processos heterogêneos, complexos e interdependentes (GALVÃO & BECKMAN, 2016; MITJÁNS-MARTÍNEZ 2010).

A atuação do psicólogo escolar, nessa perspectiva, deve também contemplar a formação teórico-conceitual dos professores, a criação de espaços de interlocução entre equipe multiprofissional e escolar, o acolhimento das dúvidas e ansiedades docentes, bem como o incentivo à autonomia e à criatividade pedagógica. Ao promover um ambiente de acolhimento e diálogo, o psicólogo contribui

para o rompimento com estereótipos e preconceitos que restringem o desenvolvimento dos estudantes e dos próprios educadores (FLEITH, 2011). A construção de uma escola inclusiva passa, portanto, por práticas que valorizem a diversidade e promovam justiça social, sendo essencial que o psicólogo escolar assuma um papel ativo na transformação do projeto político-pedagógico e no fortalecimento da cultura institucional de inclusão.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise empreendida neste estudo evidencia que existe um conjunto de documentos institucionais que mencionam e orientam, ainda que de forma incipiente, a atuação da Psicologia nos Institutos Federais. No entanto, o caráter frequentemente genérico, amplo e pouco fundamentado dessas normativas deixam em aberto interpretações diversas, conferindo ao psicólogo uma margem excessiva para agir segundo concepções pessoais ou institucionais locais, o que compromete a consolidação de uma identidade profissional própria aos Institutos Federais e coerente com os princípios da Psicologia Escolar Crítica que reconhece a escola como espaço de disputas sociais e ideológicas e, ao mesmo tempo, como potencial campo de formação política e emancipatória (BISINOTO & MARINHO-ARAUJO, 2015; FEITOSA & MARINHO-ARAUJO, 2018; GUZZO & RIBEIRO, 2019; GUZZO, SOLIGO & SILVA, 2022; MARINHO-ARAUJO 2009, 2014, 2015, 2016; MARINHO-ARAUJO & BISINOTO, 2011).

Essa imprecisão normativa favorece práticas fragmentadas, desarticuladas dos projetos político-pedagógicos e pouco conectadas às reais demandas educacionais. É fundamental que os Institutos Federais avancem na elaboração de normativas mais específicas, teoricamente fundamentadas e coerentes com a natureza educativa e institucional da Psicologia Escolar (MARINHO-ARAUJO, 2010, 2015). Diretrizes claras possibilitam maior integração do psicólogo às instâncias pedagógicas e decisórias das escolas e fortalecem sua atuação como agente crítico, colaborador de processos coletivos e promotor de práticas democráticas e inclusivas.

Guzzo e Ribeiro (2019), defendem que a Psicologia Escolar, quando orientada por um referencial crítico e socialmente comprometido, assume a educação como processo histórico e político, capaz de contribuir para a construção de sujeitos conscientes e ativos em sua coletividade. A Psicologia Escolar, nesse viés, não se limita à mediação de conflitos individuais ou ao apoio emocional, mas atua como promotora de conscientização e transformação institucional, em diálogo constante com os desafios concretos vividos por estudantes, famílias e educadores. Além disso, é necessário considerar que a formação tradicional dos psicólogos no Brasil, historicamente reproduziu um perfil profissional despolitizado, voltado ao atendimento clínico individualizante e pouco sensível às demandas sociais e



educativas mais amplas (GUZZO, SOLIGO & SILVA, 2022). Superar essa herança exige não apenas mudanças curriculares, mas também a consolidação de práticas institucionais que favoreçam a práxis crítica, articulada à realidade educacional brasileira e latino-americana, como propõe Martín-Baró (1996). A atuação do psicólogo deve ser pautada pela consciência crítica, pela escuta sensível às desigualdades e pela construção de estratégias coletivas de transformação, a partir da sua inserção nas políticas públicas e no cotidiano das instituições.

A institucionalização efetiva da Psicologia Escolar — por meio de concursos específicos, regulamentações consistentes, espaços formais de participação, diretrizes profissionais específicas — representa um passo decisivo para o reconhecimento dessa área na construção de Institutos Federais mais justos, reflexivos e comprometidos com a formação integral dos sujeitos. Somente com orientações que valorizem o papel político da Psicologia será possível deslocá-la do lugar técnico e individualizado que ainda a caracteriza em muitas instituições. É com clareza normativa, respaldo institucional e compromisso ético-político que será possível garantir uma atuação que transcenda o assistencialismo e contribua ativamente para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (org.). As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Natal: Editora IFRN, 2017. p. 12–34.
- ALBUQUERQUE, J. A.; BRAZ-AQUINO, F. S. Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções de profissionais. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 15–22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29033>.
- ALENCAR, I. A.; MENDES, M. O. M.; MARQUES, C. P. Oficinas de orientação vocacional do IFPB como ferramenta de formação humana de jovens estudantes. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (org.). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 104–127.
- BASTOS, A.; SOUZA, H. F. Educação profissional emancipatória e práxis territorial: desafios e possibilidades na experiência do IF Baiano – Campus Santa Inês. *Dialogia*, São Paulo, n. 53, e27346, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5585/53.2025.27346>.
- BISINOTO, C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33–46, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v67n2/04.pdf>.
- BRASIL. Controladoria-Geral da União. [s.d.]. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/web/home>.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em: 20 ago. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Dispõe sobre [...]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm). Acesso em: 20 ago. 2025.
- COSTA, L. S. A orientação profissional na Rede Federal: relatos de uma experiência no Distrito Federal. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (org.). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2017. v. 3, p. 147–162.
- DANTAS, M. V.; RUAS, A. S. A hipnose ericksoniana no Programa de Orientação Profissional: experiência do IFBA Vitória da Conquista. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (org.). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2017. v. 4, p. 193–211.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FEITOSA, L. R. C.; MAIA, R. B.; LIBRAIZ, A. O. C. A psicologia histórico-cultural na orientação profissional: construção do Projeto #Trajetórias no IFMS. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (org.). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 52–64.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>.

FLEITH, D. S. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios para o psicólogo escolar. In: MARINHO-ARAUJO, C. M.; GUZZO, R. S. L. (org.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea, 2011. p. 33–46.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GALVÃO, P. G.; BECKMAN, M. V. R. A educação inclusiva no contexto da Política Nacional da Educação Especial: atuação e compromisso da psicologia escolar. In: MATOS, D. C. (org.). *Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo*. São Luís: AICSA, 2016. p. 199–226.

GOMES, L. M. L. S.; OLIVEIRA, A. A. S. Política de permanência na universidade brasileira: psicologia e inserção social pela educação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 38, e38321, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38321.pt>.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. In: SOUZA, V. L. S. T. et al. (org.). *Psicologia escolar crítica: atuação emancipatória nas escolas públicas*. Campinas: Alínea, 2018. p. 143–162.

GUZZO, R. S. L.; RIBEIRO, F. M. Psicologia na escola: construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 298–312, 2019.

GUZZO, R. S. L.; SOLIGO, A.; SILVA, A. P. S. As trajetórias de profissionais de Psicologia: questões para a formação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). *Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho*. Brasília: CFP, 2022. v. 1, p. 42–53.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. Resolução CONSU/IFAC nº 35, de 21 de junho de 2018. Rio Branco, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. Resolução CONSU/IFAC nº 32, de 19 de março de 2015. Rio Branco, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Nota técnica PREN/IFB nº 001, de 23 de fevereiro de 2016. Brasília, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. Diretoria de Assuntos Estudantis. Referenciais de atuação dos profissionais de assistência estudantil. Fortaleza: IFCE, 2016. v. 1.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Conselho Superior. Resolução nº 147, de 11 de julho de 2022. São Luís, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Diretoria de Assuntos Estudantis – PRENAE. Nota Técnica PRENAE/Reitoria/IFMA nº 1, de 7 de junho de 2024. São Luís, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. Resolução nº 16, de 2 de agosto de 2018. João Pessoa, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. Resolução CONSUPER/DAAOC/Reitoria/IFPB nº 8, de 7 de março de 2024. João Pessoa, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. Resolução normativa CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI nº 132, de 25 de abril de 2022. Teresina, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. Conselho Superior. Resolução CONSUP/IFRR nº 463, de 29 de julho de 2019. Boa Vista, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. Conselho Superior. Resolução CONSUP/IFRR nº 657, de 10 de maio de 2022. Boa Vista, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Portaria normativa RET/IFSP nº 138, de 4 de novembro de 2014. São Paulo, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Portaria normativa RET/IFSP nº 8, de 28 de junho de 2021. São Paulo, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. Minuta de Resolução nº 2355061/2024/PORT/1316/2023/REI/IFTO, de 18 de abril de 2024. Palmas, 2024.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Revista de Investigaciones UNAD, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55–73, 2015.

LIMA, T. B. C.; ALENCAR, E. R. D.; SOUSA, S. T. A. Orientação profissional: escolhas possíveis (IFPI). In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (org.). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2017. v. 1, p. 158–170.

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (org.). Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 2009. p. 155–202.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17–35, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/217>.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, R. S. L. (org.). Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014. p. 153–175.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. Psicologia, Educação e Cultura, Vila Nova de Gaia, v. 19, p. 147–163, 2015. Disponível em: <http://pec.ispgaya.pt/index.php/publicacoes>.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 33, n. 2, p. 199–211, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2014.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; BISINOTO, C. Psicologia escolar na educação superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M. (org.). Psicologia escolar: identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011. p. 193–214.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 2, n. 1, p. 7–27, 1996. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26120102.pdf>.

MARTÍN-BARÓ, I. Hacia una psicología de la liberación. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, Madrid, v. 1, n. 2, p. 7–14, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2652421>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Expansão da Rede Federal. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnaes>.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169–177, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola?: contribuições da psicologia no contexto escolar. Em Aberto, Brasília: INEP, 2010.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, Belo Horizonte, v. 4, p. 4–22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>.

PARKER, I. Psicología crítica: ¿qué es y qué no es? Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria, Caracas, v. 8, p. 139–159, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/35190479/Psicolog%C3%ADa\\_Cr%C3%ADtica\\_qu%C3%A9\\_es\\_y\\_qu%C3%A9\\_no\\_es](https://www.academia.edu/35190479/Psicolog%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_qu%C3%A9_es_y_qu%C3%A9_no_es).

PARKER, I. Revolução na psicologia: da alienação à emancipação. Campinas: Alínea, 2014.

PAVÓN-CUÉLLAR, D. Psicologia crítica: definição, antecedentes, história e atualidade. Cidade do México: Itaca, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5900378>.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. Consulta de servidores por órgão. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/servidores/orgao?ordenarPor=orgaoSuperiorLotacaoSIAPE&direcao=asc>. Acesso em: 20 ago. 2025.

TEODORO, V.; MELLO, D. A. A. de. Orientação profissional: uma proposta para estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio com base na teoria de Vigotski. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 7, n. 3, p. 87–107, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v7i3.1208>.

VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crise de la Psicología: obras escogidas. Tomo I. Madrid: Machado Libros, 2012. (Original publicado em 1931).

VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Original publicado em 1982).

ZATTI, F.; LUNA, I. N.; MARTOFEL, G. K. Uma experiência de intervenção de carreira no contexto do ensino superior no IFRS. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. de (Orgs.). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 120–134.