



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

TORNAR-SE PSICÓLOGO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Aline Seixas Ferro

Brasília, Agosto de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

TORNAR-SE PSICÓLOGO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Aline Seixas Ferro

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

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, Agosto de 2017

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

SAL411t Seixas Ferro, Aline

TORNAR-SE PSICÓLOGO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS /  
Aline Seixas Ferro; orientador Lúcia Helena c. --  
Brasília, 2017.

156 p.

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

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Psicologia Escolar. 3.  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de  
Goiás. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. c, Lúcia  
Helena , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> – Fabrícia Teixeira Borges - Membro interno  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>– Fátima Lucília Vidal Rodrigues - Membro externo  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Suplente  
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Brasília, Agosto de 2017

*Ao André.  
À Dani, Conceição, Luiz e Vinicius.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos/as que participaram desse processo das mais diversas formas: com um gesto, uma contribuição teórica ou uma acolhida nos momentos de angústia.

Aos meus pais Luiz e Conceição pelo constante cuidado, amor e motivação.

Ao André pela parceria, diálogos e condução nos meus tímidos passos na filosofia. Pela compreensão e aceitação das minhas idiossincrasias e apoio incansável nos momentos de angústia.

À minha amada irmã Dani pelos ouvidos atentos e voz acalentadora.

Ao meu irmão Vinícius pela compreensão da minha ausência, pela atenção e cuidado nos períodos de caos.

À Suelem, prima querida, pelo apoio e motivação nessa jornada.

Ao José, amado tio, pelo constante estímulo a leitura e aos estudos. Nunca me esquecerei que o meu primeiro livro de Psicologia foi um presente seu, e que este despertou-me o interesse pela área. Obrigada!

Às mulheres que me inspiram diariamente pela coragem, força e amabilidade na condução da vida, minhas queridas avós Francisca, Joana e Joaquina.

Agradeço, em especial, a minha querida orientadora Lúcia Pulino pela constante inspiração, compreensão e respeito ao meu processo.

À professora Regina pelos comentários sempre perspicazes.

Às amigas que o trabalho no IFG me trouxe, e que levarei durante toda minha vida. Às queridas Fernanda, Paula e Roberta pela amizade e partilha de experiências e vivências pessoais e profissionais. Mulheres que me inspiram pela força e delicadeza no ato de transformar espaços e relações.

À querida Bruna, amiga para uma vida inteira. Obrigada pelo exemplo de força e luta por uma educação melhor. Parceira incansável e imbatível nas lutas do cotidiano institucional. Fonte de inspiração pela coragem, força e delicadeza no ato de transformar.

À Clarice minha mais nova companheira de partilha das experiências profissionais que tão amigavelmente me recebeu no câmpus Goiânia Oeste. Obrigada pela acolhida e pela amizade.

Às gestoras do câmpus Goiânia Oeste pela compreensão da minha necessidade de refletir e pensar sobre minha prática profissional, e ao IFG pelo estímulo e pelo suporte para minha qualificação.

Aos colegas do laboratório Àgora, em especial a Adrielly, Camila, Nathalia, Rayane, Sheylane e Ana Paula pela receptividade. À Rejane pela parceria e aprendizagens no estágio docente.

Aos funcionários/as da secretaria do PGPDS que sempre prontamente me atenderam.

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade e aceitação em contribuir.

À banca pela disponibilidade em contribuir com meu processo de aprendizagem. Obrigada as professoras Fátima Vidal, Fabrícia Teixeira e Regina Pedroza pela generosidade e delicadeza ao realizar suas contribuições a esse trabalho.

Por fim, não poderia deixar de mencionar as políticas públicas comprometidas com a transformação da realidade dos menos favorecidos que permitem o desenvolvimento da autonomia e empoderamento dos sujeitos vulneráveis. Estas entrelaçam com a minha vida profissional e pessoal tornando-me capaz de acreditar na possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e que promova a equidade e oferta de oportunidades.

*Se identidade é identidade de pensar e ser, a resposta que buscamos é uma resposta sempre vazia, como um salto, pois é metamorfose. É busca de significado, é invenção de sentido. É autoprodução do homem. É vida. CIAMPA*

## RESUMO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) configura-se como uma instituição educacional que compõe o sistema Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico regulamentado pela Lei Nº 11.892/2008. O IFG é uma instituição que remonta a uma história centenária de transformações, sendo pioneira na oferta de ensino na modalidade profissional. O IFG passou por transformações legais e de organização institucional ao longo da história da rede federal de ensino profissional nacional. Configura-se na atualidade em acordo com a sua lei de regulamentação, como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi; especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com a prática pedagógica. Dentro desta lógica, objetivou-se compreender o processo de Tornar-se Psicólogo Escolar no âmbito do Instituto Federal de Goiás. O estudo foi realizado com a participação de oito Psicólogos de sete diferentes câmpus instituídos pelas cidades do Estado de Goiás. A psicologia histórico-cultural constitui-se como arcabouço teórico-metodológico da investigação em articulação com o método de análise construtivo-interpretativo. A partir da análise das informações foram produzidas considerações acerca do processo que estão explicitados nos eixos temáticos I, II e III. O primeiro eixo trata sobre o processo de torna-se psicólogo no IFG e a configuração dos espaços da psicologia em inter-relação com o conceito de território e os substratos que compõem este espaço geográfico. O segundo eixo faz uma análise sobre as práticas construídas pelos profissionais no âmbito institucional por meio das sínteses produzidas a partir do tensionamento e relação dialética entre perspectiva teórica e expectativa institucional. O último Eixo aborda os sentidos empreendidos pelos profissionais da instituição sobre a Psicologia Escolar. As análises permitiram entender que as práxis dos participantes ocorrem em um movimento dialético que relaciona a perspectiva teórica, a inventividade e novidade do sujeito, e a expectativa

institucional. O processo de tornar-se do psicólogo escolar deve ser compreendido sob a perspectiva da indissociabilidade entre o profissional psicólogo e a instituição de atuação. Instituição que por sua vez deve ser entendida como território no qual diversos processos políticos, históricos, culturais e sociais ocorrem e permeiam o processo de vir-a-ser do profissional. Nesse sentido, as atuações dos psicólogos do IFG não se baseiam em “cartilhas”, mas se constituem pela síntese das tensões entre o sujeito e o território marcado pela dinâmica relacional e singular de cada campus. O tornar-se Psicólogo Escolar no IFG perpassa uma “promessa institucional” que se modifica com a inventividade do psicólogo ao trazer consigo o “novo” para a instituição.

**Palavras – chave:** Teoria Histórico-Cultural; Psicologia Escolar; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

The Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG) is an educational institution that constitutes the Federal System of Professional, Scientific and Technological Education, regulated by the 11.892/2008 law. The IFG is an institution that has a century-old history of social transformation and is a pioneer in offering professional education. It has undergone legal and institutional organization transformations throughout the history of the federal network of national professional education. It is currently working under the law that regulates it as a basic, higher and professional education institution, and it has multiple curricula and campi; specializing in professional and technological education of various forms, based on the combination of technical and technological knowledge with pedagogical practice. Within this frame of reference, the intention of this research was to understand the process of becoming a school psychologist in this institute and it counted with the participation of eight psychologists of seven different *campi* throughout the state of Goiás. The Cultural-Historical Psychology is the theoretical and methodological framework for this research, associated with the constructive-interpretative analysis method. The data analyses led to considerations about the process which are explained in the thematic axis I, II and III. The first axis refers to the process of becoming a psychologist in the IFG and the development of the psychological space in interrelation with the concept of territory and what generates this geographical space. The second one analyzes the practices produced by the professionals in the institution through the synthesis created by the tensions between the theoretical perspective and the institutional expectations. Finally, the third axis addresses the meaning produced by the institution's professionals about School Psychology.

**Key words:** Cultural-Historical Theory; School Psychology; Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás; professional and technological education.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	vi
RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	xi
LISTA DE SIGLAS.....	xiv
I –INTRODUÇÃO.....	01
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	05
CAPÍTULO I - A Psicologia: O Caminho Científico e as Bases Filosóficas .....	05
1.1 - A Racionalidade Científica Moderna: A Perspectiva Dual e o Homem Unidimensional.....	05
1.2 - O Conjunto de Relações Sociais Encarnadas no Indivíduo: A Interface entre o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.....	11
CAPÍTULO II - Psicologia Escolar no Brasil: Percurso Histórico e Pressupostos Teórico-Filosóficos.....	23
2.1 - A Interface Psicologia e Educação: concepções e práticas.....	23
2.2 - A Dissociação entre a Prática e a Pesquisa: Problematizando a Terminologia Psicologia Escolar e Psicologia Educacional.....	30
CAPÍTULO III- A Institucionalidade do Ensino Profissionalizante no Brasil.....	33
3.1 - A Educação Profissionalizante: O Aparelhamento Estatal e a Dualidade do Sistema de Ensino.....	33
3.2 O Regime Militar: A Profissionalização Universal Compulsória do Ensino Médio e os Princípios da Tecnoocracia.....	46

3.3 A Reforma do Sistema Educacional nos Anos 90: O Ensino Profissional e a Política Neoliberal.....	51
3.4 A Institucionalidade do Ensino Profissional nos Anos 2000: O Ensino Profissional Integrado e a Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. ....	66
VI – OBJETIVOS.....	74
V – METODOLOGIA.....	75
5.1 Eixos de Sustentação da Pesquisa: O Método Construtivo-Interpretativo e o Princípio do Materialismo Histórico-Dialético .....	75
5.2 Contexto a Pesquisa.....	78
5.2.1 Diretrizes Normativas: o Delineamento Institucional.....	80
5.2.2 Estrutura e Organização institucional.....	84
5.2.3 Servidores.....	85
5.3. Participantes.....	87
5.4 Cuidados Éticos .....	88
5.5 Instrumentos e Procedimentos de Construção das Informações .....	89
5.6 Análise das Informações .....	92
VI - ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	97
Eixo de Análise I: Território e Identidade Profissional: Espaço (s) da Psicologia no IFG.....	97
Eixo de Análise II: A Construção da Prática e o Espaço Institucional .....	107
Eixo de Análise III: Compreensões Sobre a Psicologia Escolar.....	115
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	120
REFERÊNCIAS .....	124
ANEXOS.....	139

**LISTA DE SIGLAS**

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CGGP – Coordenação Geral de Gestão de Pessoas

EAF - Escola Agrotécnica Federal

ETF - Escola Técnica Federal

IFET- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

PDI – Programa de Desenvolvimento Institucional

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

SAA - Subsecretária de Assuntos Administrativos

SE – Secretária Executiva

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social do Transporte

TEM - Ministério do Trabalho e Emprego

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## I – INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar torna-se objeto de estudo por diversos pesquisadores (Patto, 1984, 2007, 2015; Bock, 2000, 2003; Maluf, 2010, Tanamachi, Proença & Rocha, 2000, Almeida, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Bock, Checcia & Souza, 2003), sendo definida dentro das seguintes parâmetros: área de exercício do profissional psicólogo no campo educacional em diferentes espaços sociais, pautado na apropriação de diferentes elaborações teóricas para inserir-se nesse espaço de atuação (Meira, 2003); área de atuação da psicologia tendo como compromisso teórico e prático com as questões relativas ao ambiente escolar em seus processos dinâmicos, resultados e atores (Marinho-Araujo & Almeida, 2014); atuação do psicólogo em espaço escolar com vistas a contribuir com o processo educativo otimizando-o e o compreendendo como instituição de transmissão de cultura, espaço de desenvolvimento da subjetividade (Mitjás, 2003). Diante das significações do que é a psicologia escolar, colocamos como questão a seguinte indagação: Como nos constituímos enquanto psicólogo escolar em determinados espaços institucionais?

Diante desta indagação, esta pesquisa tem como objeto o processo de tornar-se psicólogo escolar no âmbito do ensino profissional federal. Para atingir os objetivos de pesquisa, a instituição analisada foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

No Brasil o ensino profissional circunscreve-se historicamente na ação formativa pelo e para o trabalho, marcado como espaço de formação para os pobres com o fim de edificá-los por meio laboral e com vistas a promover o desenvolvimento econômico do país. Historicamente, o ensino profissional estruturou-se de forma dual e dicotômica, estabelecendo a cisão entre trabalho material e trabalho intelectual. Não obstante, engendrados nessa lógica, os Institutos Federais se orientam por uma proposta de formação integrada e, especificamente

o Instituto Federal de Goiás preconiza a formação omnilateral nos seus documentos legais. O IFG constitui-se por uma estrutura pluricurricular, multicampi e descentralizada. É uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino (educação básica, profissional e superior), conjugando os conhecimentos técnicos e tecnológicos com a prática pedagógica. Diante desse panorama e da conjectura institucional, esta pesquisa faz uma análise do processo de tornar-se psicólogo escolar na instituição.

O conceito de “tornar-se” em Pulino (2008) assenta sua compreensão. Segundo a autora, o processo de tornar-se coloca em jogo, numa relação dialética, o esperado e o predeterminado, permeados por expectativas e desejos de um outro e a originalidade do sujeito na sua capacidade inventiva, criativa e inovadora. Nesse sentido, considerar o processo de tornar-se psicólogo no IFG implica em considerar os substratos físicos, históricos, políticos e sociais nos quais este processo ocorre, bem como os fluxos, movimentos e contradições do processo na relação entre sujeito e instituição.

Diante da intenção de compreender o espaço (político, social, ideológico) do IFG na sua interseção com a psicologia, nos subsidia como princípio teórico-metodológico o arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural.

As discussões que se iniciam no primeiro capítulo tentam compreender o desenvolvimento da psicologia como ciência, destacando as vinculações teórico-metodológicas e filosóficas empreendidas no seu percurso histórico. Enquanto embasada no pressuposto da produção de conhecimento como uma atividade concreta do ser humano, tornou-se necessário realizar o trajeto de compreensão sobre a produção do conhecimento por meio da análise gnosiológica do conhecimento. Esta forma de análise dos processos de conhecimento e dos seus produtos, tem o objetivo de detectar e evidenciar a filiação teórico-metodológica e filosófica empreendidas pela psicologia enquanto ciência no seu trajeto de

desenvolvimento. Nesse sentido, este primeiro capítulo trabalha com o desenvolvimento do saber psicológico no contexto da racionalidade científica moderna, para em seguida empreender a compreensão da proposta monista (posição filosófica de explicação de um domínio do saber pautado no princípio da unidade) da Psicologia Histórico-cultural, e sua vinculação com o materialismo histórico dialético.

No segundo capítulo trabalha-se a análise da Psicologia Escolar no seu desenvolvimento histórico no Brasil. Realizou-se o percurso de desenvolvimento da psicologia na sua interface com a educação evidenciando práticas, concepções e filiações filosóficas e ideológicas empreendidas ao longo da história. Posteriormente, realiza-se a análise da terminologia entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional tencionando os diversos posicionamentos sobre esta diferenciação terminológica enquanto propulsor da dissociação entre prática e teoria.

O terceiro capítulo versa sobre o percurso histórico do desenvolvimento do ensino profissional no Brasil, como campo de disputas e contradições por projetos distintos de sociedade, evidenciando os processos de transformações da rede Federal de Ensino Profissional no Brasil. A análise permeia a compreensão da finalidade da realização de uma estruturação dual e paralela entre ensino profissional e ensino regular no contexto do regime neoliberal, bem como a emersão de projetos no contrassenso da lógica do capital preconizando uma proposta de ensino profissional fundamentada na perspectiva politécnica e visão omnilateral.

O quarto e quinto capítulos apresentam, respectivamente, os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos que embasam este processo investigativo. O método construtivo-interpretativo e o princípio do materialismo histórico dialético embasam os eixos de sustentação da pesquisa a partir da compreensão da necessidade da indissociabilidade entre o empírico e o teórico, com vistas ao posicionamento ético e político ao empreender o processo de investigação desta dissertação.

Apresenta-se no capítulo seis as análises e considerações acerca das informações construídas no processo investigativo em campo. No primeiro eixo deste capítulo, realiza-se a análise do processo de torna-se psicólogo no IFG e a configuração dos espaços da psicologia em inter-relação com o conceito de território e os substratos que compõe o espaço geográfico. No segundo eixo explicitam-se as práticas construídas pelos profissionais no âmbito institucional a partir das sínteses produzidas conforme o tensionamento entre perspectiva teórica, expectativa do IFG e o rompimento destas expectativas institucionais. E, por fim, no terceiro eixo analisam-se os sentidos empreendidos pelos profissionais sobre a Psicologia Escolar.

As considerações finais sobre o processo são discutidas no sétimo capítulo. Estas análises formalizam uma síntese das discussões empreendidas em torno dos eixos denominados: “Território e Identidade profissional: Espaço(s) da Psicologia no IFG”; “A Construção da Prática e o Espaço Institucional”, e por fim o eixo “Compreensões Sobre A Psicologia Escolar”. Neste último ponto ressaltamos, além das considerações finais desta pesquisa, as possíveis contribuições que este trabalho pode oferecer a psicologia escolar no Brasil e, mais especificamente, a psicologia que se desenvolve no âmbito do IFG.

## II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CAPÍTULO I - A PSICOLOGIA: O CAMINHO CIENTÍFICO E AS BASES FILOSÓFICAS

Neste capítulo evidenciaremos o desenvolvimento da psicologia como ciência destacando as vinculações teórico-metodológicas e filosóficas empreendidas no seu percurso histórico. Na primeira seção caracterizam-se os impactos da racionalidade científica moderna na Psicologia que se desenvolve de forma dual e em perspectivas diametralmente oposta instaurando a compreensão unidimensional do ser humano. Em um segundo momento descreve-se a perspectiva monista da Psicologia Histórico-cultural e sua vinculação com o materialismo histórico dialético.

#### 1.1 A Racionalidade Científica Moderna: A Perspectiva Dual e o Homem Unidimensional

Consideramos, apoiadas em Pedroza (2003), que a forma como o homem busca conhecer a realidade e seus fenômenos físicos e sociais determina a categorização do modelo teórico de conhecimento produzido. A partir dessa lógica, destacamos que a reflexão gnosiológica, análise filosófica dos processos de conhecimento e dos seus produtos, torna possível identificarmos as perspectivas filosóficas e ideológicas assumidas pelos sistemas conceituais dos referenciais teóricos ao modelo gnosiológico vinculado, bem como a visão de mundo e de sujeito empreendidos nos pressupostos teórico-metodológicos preconizados.

A fim de compreendermos as bases teórico-metodológicas, filosóficas e ideológicas assumidas pela psicologia trabalharemos nessa seção o desenvolvimento da Psicologia na racionalidade científica moderna em articulação à análise gnosiológica dos modelos teóricos idealista e mecanicista.

A análise gnosiológica do conhecimento a ser empreendida nesse trabalho coaduna com a concepção de Vigotski (1996) na qual a natureza social das ideias manifesta-se com muito mais facilidade em um fato filosófico do que como fato científico. Consideramos que ao realizarmos uma análise filosófica do fato científico é possível desvelar seu agente ideológico oculto. Nesse sentido, compreender as vinculações teórico-metodológicas e filosóficas estabelecidas pela Psicologia, e a base filosófica dos modelos teóricos adotados, torna-se fundamental para um posicionamento ético e político do pesquisador, permitindo-lhe (a) compreender a noção de ser humano que cada teoria tende a fundar.

Imersa na compreensão acima mencionada destacaremos em análise gnosiológica apoiada em Schaff (1995), três modelos: a construção mecanicista da teoria do reflexo, modelo idealista e a teoria do reflexo corretamente interpretado. Esses modelos refletem numa gama de teorias que vão construir seus pressupostos tendo como diretriz os princípios preconizados por esses paradigmas. Nesse tópico tornar-se-á objeto de análise o modelo denominado idealista e mecanicista da teoria do reflexo.

O processo de análise gnosiológica pauta-se, essencialmente, na compreensão da relação tríade: sujeito que conhece, o objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo. Considera-se que os modelos teóricos emergem da forma como se dá a interação entre o sujeito que conhece, o objeto do conhecimento e os produtos mentais resultantes desse processo: o conhecimento.

Na análise gnosiológica do processo de produção de conhecimento pautado no modelo idealista há a predominância do sujeito na relação sujeito-objeto no processo de conhecer. O sujeito apercebe o objeto como sua produção e torna-se o criador da realidade. No idealismo há no processo cognitivo a fixação no fato subjetivo (Schaff, 1995). O idealismo apresenta uma perspectiva unilateral quanto à relação sujeito-objeto na produção do conhecimento, afirmando

a existência apenas da razão subjetiva. Dessa forma, o que se denomina de realidade é somente o que podemos conhecer via as ideias de nossa razão (Chauí, 2000).

Nesse sentido, na concepção gnosiológica do termo, este apresenta um caráter metafísico negando a existência material do mundo e dos próprios corpos. Dessa forma, as teorias que assumem a perspectiva da corrente idealista apresentam como característica basilar a redução da realidade a ideias. Isto é: a redução da sensação, da representação, do pensamento, ou qualquer outro dado a um elemento puro de consciência (Abbagnano, 1970). Consciência compreendida como algo em si mesmo.

No que tange ao modelo gnosiológico denominado mecanicista da teoria do reflexo, na relação sujeito-objeto, o sujeito apresenta-se passivo, contemplativo e receptivo. A função do sujeito é registrar os estímulos advindos do exterior. O objeto atua sobre o aparelho receptivo do sujeito que registra o objeto passivamente. Como resultado desta relação temos a produção de conhecimento como um reflexo, uma cópia do objeto. As possíveis diferenças existentes entre as imagens seriam atribuídas aos diferentes aparelhos receptivos (Schaff, 1995). Na modernidade o modelo meteórico mecanicista de produção de conhecimento funda suas bases teóricas no racionalismo, empirismo e positivismo; e tornou-se presente em diversos campos do saber (Werner Júnior, 1997).

Nos séculos XVII e XVIII, o racionalismo e empirismo, apesar do dissenso em alguns aspectos em função da gênese na matriz filosófica mecanicista, compartilhavam de dois princípios básicos: a separação entre sujeito e objeto e a compreensão que a produção de conhecimento decorre do resultado dos fatos observáveis da realidade. No século XIX, o positivismo torna-se a referência epistemológica dominante nas ciências modernas e esses pressupostos são radicalizados (Madureira & Branco, 2001).

No que tange à divergência existente entre o racionalismo e o empirismo, esta reside no fato que para o primeiro, a razão opera por si mesma independente da experiência sensível e a

controla. Já para o empirismo, a relação se estabelece de forma inversa, a fonte do conhecimento é a experiência sensível que dirige o trabalho da razão e torna-se encarregado pelas ideias da mesma (Chauí, 2000).

No que se refere ao positivismo que nasce com a produção de Comte no século XIX, tendo suas raízes nos séculos XI, XVII e XVIII com Bacon, Hobbes, Hume, e se expande nos séculos posteriores; o positivismo apresenta três momentos de evolução que acompanham a seguintes denominações: o positivismo clássico no século XIX correspondendo ao seu surgimento, no final do século XIX e início do século XX o empiriocriticismo, na sua terceira etapa denomina-se neopositivismo e compreende uma série de matrizes (Triviños, 1987).

O termo positivismo caracteriza-se pela rejeição as ideias metafísicas, idealistas e transcendentais. Desde a primeira vez que foi utilizado, o termo designa uma tríplice tendência: a) a validação do pensamento cognitivo por meio da experiência dos fatos; b) desenvolvimento da ciência como um modelo de certeza e exatidão; c) crença na dependência dessa orientação, pressuposto da certeza e exatidão, como necessárias para avanço do conhecimento (Marcuse, 1973). No positivismo, constata-se a separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a primazia dos pressupostos metodológicos submetendo a teoria a uma posição de subordinação ao método, bem como a preconização da neutralidade do (a) pesquisador (a) como requisito para construção de conhecimento válido (González Rey, 2003).

Nesse sentido, tornam-se traços constitutivos da racionalidade moderna o mecanicismo, dualismo, fragmentarismo, metodologismo, quantitativismo, materialismo, evolucionismo e racionalismo (Luz, 2004).

Com o estatuto de ciência independente no século XIX, a Psicologia cria seu campo de saber sobre o *Zeitgeist* (espírito do tempo), do pensamento mecanicista. Com o intuito de legitimar-se enquanto ciência, a Psicologia lança mão do método empírico das ciências naturais, uma vez que elas assumem a racionalidade científica e o status de ciência no período

(Werner Júnior, 1997). A Psicologia na busca pelo status de ciência, aproxima-se dos métodos da física e fecha-se em laboratórios a fim de comprovar teorias e fazer induções gerais (Pedroza, 2003).

Nesse sentido a Psicologia compreendida enquanto ciência, remonta ao século XIX tendo Wundt como propulsor. Wundt preconizava como objeto de estudo da Psicologia a consciência e instala como método para investigação do seu objeto o empirismo. O seu objetivo era apreender como se produzem as relações e combinações da consciência e quais as leis que governam e conduzem tais relações e combinações (Abib, 2009).

Em relação ao surgimento da Psicologia é importante destacar que ao apropriar-se das diretrizes metodológicas em voga para se fazer ciência, a Psicologia alcança o reconhecimento e institucionaliza-se enquanto ciência no meio acadêmico. No entanto, Wundt ao institucionalizar a Psicologia como ciência sinaliza o hibridismo que acompanharia essa área de saber. Wundt, ao preconizar a construção da Psicologia como ciência, reconhece esse campo de conhecimento como uma área vasta e complexa para adoção do método das ciências naturais como único e exclusivo para abarcar seu domínio (Figueiredo & Santi, 2008).

Wundt, mesmo com a clara influência do positivismo na busca de tornar a Psicologia reconhecida como ciência ao instituir seu laboratório na Alemanha em 1879 na universidade de Leipzig, sinaliza que a Psicologia individual poderia ser complementada com o estudo do coletivo. Nesse sentido, Wundt teoriza sobre a importância do contexto social para a compreensão da consciência individual e preconiza a combinação entre os papéis do filósofo e do fisiologista de laboratório (Barreto & Morato, 2008).

Surge então diante da Psicologia enquanto ciência nascente, uma questão e um desafio: agregar os dois enfoques metodológicos, Psicologia fisiológica experimental e Psicologia social, congregando uma “unidade psicofísica” do ser humano. Diante desta dificuldade e na busca da solução para a problemática instalada, Wundt preconiza a Psicologia como uma

ciência intermediária entre as ciências da natureza e ciências da cultura. Os seus discípulos ao procurarem solução para a questão, enveredam por caminhos menos complicados e que não necessariamente preconizam a unidade delimitando campos, objetos e métodos específicos (Figueiredo e Santi, 2008).

Nesse sentido em análise ao percurso de desenvolvimento da Psicologia, Vigotski<sup>1</sup> (1996) infere que esse campo de saber desenvolveu-se de forma dual. Assim, considera o autor que as diferentes perspectivas, escolas e hipóteses presentes na construção do saber da área psicológica, em verdade, apresentam-se como ramificações, combinações entre as duas tendências distintas presentes na Psicologia: a científico-natural (materialista) e a espiritualista. Acredita que a concentração das ideias se formou em torno dos polos que correspondem à natureza social das ideias, representando as duas principais classes que lutavam no campo do saber científico do período.

A respeito da questão, Zanella (2014) afirma que a diversidade de orientações teórico-metodológicas presentes na Psicologia encontra suporte na cisão proposta por Descartes entre mente e corpo. Nesse sentido, a Psicologia dividiu-se em dois eixos diametralmente opostos: a Psicologia subjetiva de cunho idealista, no qual a vida psíquica é compreendida como manifestação do mundo subjetivo a ser revelado pela auto-observação; e a Psicologia naturalista-fisiologista, propondo a análise mecanicista das funções psicológicas superiores via o método estímulo-resposta.

Torna-se possível inferir, diante da análise do desenvolvimento da psicologia na racionalidade científica moderna em articulação com a análise gnosiológica empreendida nessa

---

<sup>1</sup> Em virtude da inexistência no alfabeto romano de caracteres correspondente ao alfabeto cirílico o qual o nome desse autor é originalmente escrito, encontrarmos seis grafias diferentes nas publicações brasileiras para a tradução do nome do autor: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vygotsky, Vygotskii ou Vigotskii. (Sabel, 2006). Assumiremos a grafia Vigotski em função desta ser a utilizada pelos tradutores que transcrevem sua obra do russo para o português. Respeitaremos a grafia original de cada tradução.

seção, que a psicologia enquanto ciência vincula-se a perspectivas teóricas opostas desenvolvendo-se de forma dual e estabelecendo uma visão unidimensional do sujeito.

A análise gnosiológica realizada também viabiliza compreendermos que os métodos utilizados na ciência denotam uma concepção de mundo e de ser humano e essas concepções, por sua vez, ressoam nas produções científicas, nas instituições e na organização social. Nesse sentido, pensar o desenvolvimento da Psicologia em suas vinculações teórico-metodológicas, filosóficas permite-nos identificar as diferentes perspectivas filosóficas e ideológicas assumidas nesse campo de saber empreendendo a compreensão de homem e sociedade que se pretende fundar.

## **1.2 O conjunto de relações sociais encarnadas no indivíduo: a interface entre o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural**

Na trajetória da compreensão gnosiológica da produção do conhecimento tomaremos como objeto de análise o modelo gnosiológico da *teoria do reflexo corretamente interpretado*<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Segundo Schaff (1995) a *teoria do reflexo corretamente interpretado* apresenta um caminho oposto à construção mecanicista da teoria do reflexo e contrário à construção teórica *idealista*. No entanto, converge nos aspectos de base das teorias do *Reflexo* divergindo desta em termos de interpretações. Em relação à teoria do *Reflexo Corretamente Interpretado* e as demais *Teorias do Reflexo* estas apresentam como base comum a percepção da existência objetiva do objeto, o objeto como fonte exterior das percepções sensoriais e como cognoscível, bem como a compreensão do processo do conhecimento como uma relação subjetivo-objetivo. A divergência consiste no fato que, nas demais *Teorias do reflexo* o sujeito é interpretado como passivo, receptivo e numa perspectiva individualista. Atribui-se ao adjetivo “subjetivo” da relação de produção subjetiva-objetiva do conhecimento um atributo contemplativo e passivo do sujeito no processo. A *teoria do reflexo corretamente interpretado* preconiza o sujeito e o objeto na sua existência real e objetiva atuando um sobre o outro.

para sua compreensão e como este modelo posiciona-se a respeito da prática científica, bem como se processam seus reflexos na sociedade e nas vertentes teóricas influenciadas.

Nesse modelo metateórico a produção de conhecimento é concebida como uma atividade prática concreta do ser humano. Um processo subjetivo-objetivo onde o adjetivo “objetivo”, nessa perspectiva, circunscreve a concepção da existência do objeto como desligada de qualquer espírito que conhece e entrelaçado a sua materialidade. O termo “subjetivo”, por sua vez, não é tomado numa concepção idealista, como uma subjetividade imanente, mas sim pautado na compreensão do sujeito que conhece como o “conjunto das relações sociais”. Compreende o sujeito como concreto e ativo no processo de produção de conhecimento (Schaff, 1995).

Segundo o autor supradito, a conotação “sujeito ativo” designa a influência do sujeito no processo e produção do saber via os fatores que determinam sua psique: estrutura do aparelho perceptivo, língua que pensa e adota conceitos relacionados a uma percepção da realidade e os interesses de classe ou de grupo que orientam o seu sistema de valores. A terminologia “sujeito concreto” opõe a compreensão de sujeito como abstrato e como um simples exemplar de sua espécie biológica. O termo sujeito concreto é preconizado em alusão à necessidade de compreender o ser humano no seu condicionamento biológico, histórico, social e individual.

Em análise gnosiológica deste modelo detectam-se duas premissas centrais: a compreensão do ser humano como um ser social e a produção de conhecimento como uma atividade concreta do ser humano (Schaff, 1995). Dentro desse modelo constatamos a elaboração dos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético e a Psicologia histórico-cultural. Nesse sentido, ambas compreendem a produção de conhecimento como uma atividade concreta do ser humano que é entendido como um ser social.

Assim, Marx e Engels (2007, p. 538) afirmam que “a essência humana não é abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. Vigotski (2000a, p. 33) por sua vez, reflete: “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o *soma*, organismo. Para nós é a personalidade social = o *conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo* (funções psicológicas, construídas pela estrutura social) ”.

Nesse sentido, empreender-se-á a compreensão sobre materialismo histórico dialético e a psicologia histórico-cultural estabelecendo a interface entre esses campos de saber. Empreende-se tal tarefa em função deste estudo amparar-se no aporte teórico-metodológico da Psicologia histórico-cultural.

A confluência entre o pensamento Marxiano e Vigotskiano não decorrem do acaso, mas sim, em virtude do contexto sócio-histórico vivenciado pelos autores. Vigotski guia seus estudos pelo desejo de aprender com o método de Marx (Prestes, 2010). No entanto, é preciso compreender que Vigotski não preconizava a simples transposição ou aplicação do método do materialismo histórico dialético à Psicologia, mas sim preconizava que esta área de saber criasse o seu “O Capital”.

Ao preconizar que a Psicologia crie o seu “O Capital”, assinala para a necessidade da construção de pressupostos teórico-metodológicos em dependência direta com a abordagem materialista dialética recusando-se à mera transladação de uma ciência, teoria marxiana, a outra, ciência psicológica. Assim, afirma: “não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é apreender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (Vigotski, 1996, p.395).

Vigotski (2000, 1996, 1995, 2007) preconiza a adoção pela ciência psicológica de uma metodologia própria de pesquisa pautada na orientação materialista dialética, com vistas a superar as concepções dualistas (mente-corpo, subjetivo-objetivo, razão-emoção) constituindo-

se como uma ciência monista<sup>3</sup>, materialista e objetiva do homem histórico tendo a consciência como seu objeto estudo (Romanelli, 2011). Vigotski propõe uma mudança epistemológica metodológica na ciência psicológica tendo a história e a dialética como fundamentos.

Em função da variedade de significados que o termo consciência pode empreender em dependência da base filosófica que o assume, demarcamos que nessa abordagem teórica, histórico-cultural, a consciência é compreendida como um produto social vinculado à atividade material e a uma história. Nesse sentido, ela decorre mediante uma relação social. Essa perspectiva contrapõe-se à atribuição de uma concepção metafísica, existente em si mesmo ou de essência etérea ao termo (Delari Júnior, 2000). Vigotski (1996, p. 188) ao afirmar que “a análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência” e que o fato central da sua Psicologia é o fato da ação mediada; sinaliza a sua compreensão acerca do processo de constituição da consciência imbricada com o social.

Consoante com o pressuposto da negação da consciência como algo em si mesmo, Marx e Engels (2007, p.93) afirmam que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real”. Afirmam os autores que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

---

<sup>3</sup>Posição filosófica que assume a explicação de um domínio do saber pautado no princípio da unidade. Nesse sentido, o monismo spinozano salienta que não existem substâncias distintas entre mente e corpo, mas sim, mente e corpo seriam modos de uma única substância. O que consiste em dizer que corpo e mente são uma só e mesma coisa expressa de duas maneiras (Merçon, 2009). Na perspectiva histórico-cultural o “ponto de vista monista integral consiste precisamente em analisar um fenômeno em sua totalidade como uma configuração e suas partes como elementos orgânicos da mesma. Por conseguinte, a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão nos limites de um processo integral complexo” (Vigotski, 1996, 148-149). Nesse sentido, o monismo nessa perspectiva consiste no reconhecimento do vínculo entre consciência e o meio social via mediação sócio-cultural, que por sua vez, configura o fator dialético de articulação entre as categorias inter e intrapsicológicas (Romanelli, 2011).

No que se refere ao materialismo histórico dialético é importante ressaltar que já existiam filosofias materialistas, filosofias dialéticas e filosofias históricas. Entretanto, Marx e Engels em suas obras articulam esses conceitos dando-lhes uma nova compreensão e significado (Sabel, 2006).

Em relação ao materialismo, Marx e Engels realizam o seguinte apontamento:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora – o de Feuerbach incluído – é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*, não subjetivamente. Daí decorre que o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, foi desenvolvido pelo idealismo - mas apenas de modo abstrato, pois naturalmente o idealismo não conhece a atividade real, sensível como tal. Feuerbach quer os objetos sensíveis [*sinnliche Objekte*] efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento; mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade *objetiva* [*gegenständliche Tätigkeit*] (Marx & Engels, 2007, p. 537).

Nesse sentido, o materialismo na perspectiva marxiana assume um caráter histórico concreto em oposição ao materialismo de Feuerbach que apresenta um caráter natural. Enquanto em Marx, o sujeito é concreto e fruto das relações que mantém em sua atividade prática, para Feuerbach o sujeito é um ser natural e imutável. Para o último, o ser humano é tido de forma abstrata, pensante e preso em sua sensibilidade (Soares da Costa, 2010).

No que se refere à dialética preconizada por Marx e desenvolvida por Engels, esta apresenta, em contraposição à dialética idealista, um caráter materialista. Nessa lógica, afirma Engels:

Hegel era idealista, isto é, as ideais em sua mente não equivaliam, para ele, a retratos mais ou menos abstratos das coisas e dos processos reais, mas, em vez disso, as coisas e seu desenvolvimento eram apenas retratos realizados da “ideia” que já existia em

algum lugar antes do mundo. Desse modo, tudo foi posto de cabeça para baixo e o nexos real do mundo foi completamente invertido (Engels, 2015, p. 53).

Ainda sobre a questão, Engels (1979) afirma que em Hegel a dialética é idealista, pois embora reconheça perfeitamente as suas leis, as mesmas são compreendidas como puras leis do pensamento, enquanto a dialética materialista extrai as leis da dialética na história da natureza e na história da sociedade humana. Acredita que o equívoco da dialética idealista consiste em impor às leis dialéticas a natureza e a história em uma forma abstrata, desconsiderando aspectos sociais e culturais.

As reflexões empreendidas em relação ao materialismo de Feuerbach e a dialética de Hegel permitiram, respectivamente, a formulação do materialismo como histórico e da dialética como materialista instaurando conseqüentemente uma nova perspectiva de mundo, de sujeito e de produção de conhecimento. A partir desta reflexão o pensamento Marxiano instaura o materialismo histórico tendo como objeto os modos de produção e o materialismo dialético como a filosofia do materialismo histórico.

Nesse sentido, o materialismo histórico tendo como objeto os modos de produção compreende que a força motriz e a causa dos acontecimentos históricos, encontram-se, em três fatores: no desenvolvimento econômico da sociedade, na luta entre as classes da sociedade e nas transformações dos meios de produção e de troca (Bottomore, 1988). Afirma Marx (2017, p. 157) que “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral”. Segundo o autor, a estrutura econômica é a base a qual se ergue uma superestrutura, jurídica, política, que constitui e determina a forma social.

É importante informamos que o conceito de história não deve ser apreendido nessa concepção teórica como um encadeamento de fatos sucessivos, mas sim como um processo instaurado entre os seres humanos e a natureza mediada pelo trabalho a fim de produzir suas

condições materiais, bem como a forma dos seres humanos interpretarem essas relações (Zago, 2013).

No que tange ao materialismo dialético, filosofia do materialismo histórico, está apresenta três leis fundamentais: a) a da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa; b) o princípio da interpenetração dos opostos e c) o pressuposto da negação. As leis preconizadas pelo materialismo dialético significam, respectivamente, a compreensão que na natureza as variações qualitativas só podem ser obtidas por variações quantitativas, somando ou subtraindo matéria ou movimento. Assegura a unidade e a continuidade da mudança incessante na natureza, onde a unidade da realidade concreta é uma unidade de contrários ou contradições. Por fim, a terceira é representada pelo processo triádico tese, antítese e síntese (Abbagnano, 2007; Bottomore, 1988; Engels, 1979).

Embora o materialismo dialético e o materialismo histórico apresentem objetos distintos, onde o materialismo histórico tem como objeto os modos de produção em seu funcionamento, organização e mecanismos de transformações e o materialismo dialético toma como objeto a história da produção do conhecimento enquanto conhecimento, estas duas disciplinas se encontram interligadas (Althusser & Badiou, 1979). Pois, uma vez que o materialismo expressa como eixo central para produção do conhecimento a compreensão da primazia do real sobre o conhecimento e a distinção entre o real e o conhecimento do real, “o materialismo institui o caráter histórico a dialética”, uma vez que estipula os princípios das condições concretas para produção de conhecimento (Pino, 2000, p. 50).

Assim, ao distinguir o real do conhecimento do real, institui que existe um distanciamento entre ambos que operam a atividade produtiva do sujeito. Ao estipular a primazia do real sobre o conhecimento sinaliza que o ponto de partida para a construção do conhecimento é o real, no entanto a produção do conhecimento sobre o real não é o real em si, mas sim, algo transformado pela atividade produtiva do homem (Pino, 2000).

Na Psicologia, Vigotski (2007) preconiza a abordagem materialista dialética da análise da história do ser humano para o estudo das funções psicológicas superiores<sup>4</sup>. Nesse sentido, considerou que de forma análoga às transformações dos instrumentos sobre a natureza, conforme preconizado por Engels, dá-se a relação entre signo-meio-funções psicológicas superiores. Assim, desenvolve o conceito de mediação semiótica, onde os signos (linguagem, escrita, sistema de números) que são criados culturalmente no desenvolver da humanidade, agem como instrumentos da atividade psicológica numa perspectiva dialética.

No entanto, é importante informar que embora instrumento e signo apresentem função mediadora distinguem-se no fato de como orientam a mediação. Assim, o instrumento destina-se ao domínio da natureza, orientado externamente e o signo, por sua vez, destina ao controle do sujeito e dos outros, orientado internamente (Vigotski, 2007).

Ao empreender a construção da compreensão teórica sobre as funções psíquicas superiores Vigotski (2000a) formula que estas, subordinam-se as regularidades históricas articulando o plano filogenético<sup>5</sup> e ontogênico<sup>6</sup> no desenvolvimento do ser humano na medida em que o signo “história” é entendido da seguinte forma:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência, ciências naturais: história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. Toda a peculiaridade do psiquismo do

---

<sup>4</sup> Acerca do termo, consoante com Lordelo (2007), compreende-se que: a) utiliza-se de forma intercambiável no texto de vigotski, em função das diferenças de tradução, os termos consciência e funções psíquicas superiores. b) por meio das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, atenção voluntária, memória, imaginação) na abordagem histórico-cultural, realiza-se a distinção entre homens e animais. c) a consciência constitui-se pelo conjunto das funções ou processos psicológicos superiores e inferiores.

<sup>5</sup> Evolução da espécie.

<sup>6</sup> Desenvolvimento cultural e sociobiológico do indivíduo.

homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história) (Vigotski, 2000a, p.23).

Deste modo, instaura-se a perspectiva na qual as funções elementares (biológicas) não desaparecem com a emergência das funções superiores (culturais), mas sim assumem novas formas incorporadas na história humana. Articula a relação cultura-natureza, natureza compreendida nesse referencial teórico como desenvolvimento biológico, na unidade da pessoa (Pino, 2000).

A perspectiva materialista dialética pela Psicologia possibilitou a superação da visão dicotômica de ser humano, congregando uma unidade entre psíquico e comportamento humano. Funda uma concepção de sujeito constituído nas e pelas relações, marcado por determinações históricas e materiais sendo produto e produtor de sua história (Chagas, 2010).

Preconiza a Psicologia histórico-cultural que as relações sociais construídas historicamente, mediadas pelos sistemas simbólico-culturais, apoiada na atividade cerebral constroem o psiquismo humano (Pulino, 2016).

Nessa lógica, compreende o ser humano a partir de múltiplas perspectivas – Filogenético, ontogenético, microgenético (transformação de um processo intersubjetivo em funcionamento intrapsíquico do sujeito) e histórico (mudanças socioculturais dos grupos humanos) – que inter cruzam e sobredeterminam com suas especificidades e princípios explicativos próprios (Werner Júnior, 1997).

Em termos metodológicos o pressuposto materialista dialético da análise da história do ser humano, preconizado pela Psicologia histórico-cultural apresenta como princípios básicos para produção de conhecimento científico no campo psicológico: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida (Duarte, 2000).

Apoiando-se na afirmação de Marx (2011, p. 84) que, “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, Vigotski (1996) crítica as formas desenvolvidas na Psicologia para

análise dos fenômenos psicológicos preconizando o que denomina de método inverso. O método inverso trata-se da análise da forma mais desenvolvida.

Segundo Duarte (2000) em termos metodológicos a análise da forma mais desenvolvida aponta para a análise histórica como meio para a construção da pesquisa na área psicológica. Nesse sentido, parte-se da fase mais desenvolvida para então analisar sua gênese, onde posteriormente, volta-se ao seu ponto de partida compreendendo a concretude e a história do objeto pesquisado. O referido autor ressalta sobre os cuidados para não reduzir esta afirmação em uma perspectiva evolucionista linear da história. A afirmação recomenda a análise histórica numa perspectiva crítica do fenômeno estudado.

O caráter materialista dialético da produção de conhecimento faz-se presente no princípio da abstração. O caráter dialético do constructo se faz presente, uma vez que, empreende que a apreensão da realidade pelo pensamento não se faz de modo imediato e em contato direto com as manifestações mais aparente da realidade. Nesse sentido, o acesso à essência do real é mediado por meio dos constructos teóricos abstratos. O caráter materialista do princípio da abstração é preconizado, uma vez que, não se trata o conhecimento de uma construção arbitrária da mente, mas sim o real captado pelo pensamento de forma mediada pela abstração (Duarte, 2000).

Dentro dessa lógica, Vigotski (2007) ressalta como princípios para investigação psicológica: a análise dos processos e não objetos; realização de análises explicativas sobre o fenômeno com vistas a desvelar as bases dinâmico-causais em contrário à descrição de suas características perceptíveis; e por fim, preconiza a análise histórica sobre o fenômeno, aludindo que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”. Contrapõe-se a análise fenotípica, uma vez que, comportamentos ou fenômenos fossilizados ou mecanizados perdem sua forma original.

Nesse sentido, pela compreensão do ser humano como o conjunto das relações sociais encarnadas, a compreensão da produção de conhecimento como uma atividade prática concreta do ser humano e, consciente da necessidade de se produzir conhecimento com compromisso ético, social e político na indissociabilidade entre teoria e prática; subsidiará nossa jornada de reflexão acerca do nosso objeto – Psicologia Escolar no âmbito da educação profissional – os pressupostos teóricos metodológicos consoantes com o materialismo histórico dialético e a Psicologia histórico-cultural.

Consideramos que ao empreender a vinculação da Psicologia histórico-cultural a base materialista histórico dialética faz-se necessário tratarmos a questão da apropriação dessa perspectiva teórica no contexto neoliberal.

Ao refletirmos sobre a apropriação dos construtos teóricos da Psicologia histórico-cultural pelo viés neoliberal, faz-se necessário mencionar a respeito da supressão da base materialista histórico dialética realizada a primeira pelo último. Constata-se a presente afirmação por meio de dois fatores: aproximação com a perspectiva sócio-interacionista de Piaget, e determinadas traduções adaptadas. Nesse sentido, observa-se, como aponta Duarte (2001) a diluição, secundarização ou neutralização da influência de Marx na obra de Vigotski. Ação esta que apresenta o intuito de adaptar esse aporte teórico ao universo ideológico do capitalismo. Podemos constatar este fato ao considerarmos a forma como ocorre a tradução das obras de Vigotski que, por vezes, apresentam-se com adaptações sob a justificativa de viabilizar uma melhor compreensão aos leitores do postulado teórico desse autor, bem como a intenção de aproximar a abordagem histórico-cultural aos pressupostos teóricos de Piaget designando-a como sócio-interacionista.

Nesse sentido, ao realizar essa aproximação com o sócio-interacionismo, ocorre uma distorção da localização epistemológica de Vigotski. Na concepção sócio-interacionista há o desenvolvimento progressivo do ser humano ao socializar-se e, para Vigotski o

desenvolvimento é de um ser social que dialeticamente se singulariza (Sabel, 2006). Assim, Piaget postula um sujeito epistemológico universal e intenta compreender as estruturas e mecanismos universais deste, enquanto Vigotski, preconiza o sujeito como histórico.

Outra questão a que atribuímos relevância para mencionarmos nesse trabalho trata-se da forma como as diferentes escolas psicológicas apoiaram-se e dialogaram com o pensamento Vigotskiano. Nesse sentido, conforme afirma Lordelo (2007), a escolha da unidade de análise a partir do pensamento de Vigotski relaciona-se com a terminologia adotada. Assim, a designação histórico-cultural reflete o pensamento Vigotskiano em sua gênese, tendo como unidade de análise a mediação semiótica no processo de constituição das funções psíquicas superiores. A terminologia sócio-histórica, por sua vez, tem em Leontiev, discípulo de Vigotski, seu expoente, centrando-se na categoria de análise da atividade. Volta-se para o estudo da orientação-objeto nas atividades tanto interna quanto externa.

Prestes (2010) corrobora com a questão, informando que não é possível constatar nas obras de Vigotski, segundo Iarochovski<sup>7</sup>, qualquer referência ao termo histórico-cultural, no entanto torna-se inegável o quanto o termo é preciso ao refletir a construção teórica dessa abordagem.

---

<sup>7</sup>Historiador da Psicologia

## **CAPÍTULO II - PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS**

Neste capítulo será apresentado o percurso histórico de desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil problematizando suas concepções, práticas e terminologia. Na primeira seção trabalhar-se-á na análise crítica da interface entre a Psicologia e Educação, bem como se evidenciarão as vinculações teóricas realizadas pela Psicologia Escolar no Brasil e suas implicações. Posteriormente, será apontado o tensionamento existente entre os diversos entendimentos sobre o uso das terminologias Psicologia Escolar e Psicologia Educacional para diferenciação entre teoria e prática no que se refere à presença da psicologia no campo educacional.

### **2.1 A Interface Psicologia e Educação: concepções e práticas**

No que tange à interface da Psicologia e educação no país, temos no curso cronológico do pensamento psicológico e da Psicologia no Brasil do período colonial a profissionalização dos trabalhadores via regulamentação da profissão cinco momentos distintos.

Num primeiro momento, há a produção intelectual sobre a temática de forma indireta por religiosos. Diz-se de forma indireta, pois não havia a intenção de tratar a temática, embora ela aparecesse em seus estudos. No século XVIII, com o advento da influência do iluminismo nas obras de intelectuais brasileiros houve a utilização do saber psicológico na medicina em alternativa ao saber cristão (Gebrim, 2002).

Segundo a autora supracitada, o segundo momento inicia-se com o processo de produção teórica vinculada a instituições, escolas normais e faculdades de medicina, que foram criadas em função da presença da corte portuguesa no país. Assim, várias temáticas

relacionadas à Psicologia foram abordadas em teses de conclusão de curso, produções estas influenciadas pelo positivismo e liberalismo.

Nesse sentido, o ensino normal brasileiro constitui-se o primeiro foco de irradiação das concepções, pesquisa e aplicações práticas da hoje denominada Psicologia Escolar. O ensino normal, extinto em 1970 pela reforma Jarbas Passarinho, no seu período de existência foi responsável pela preparação do professorado brasileiro, bem como propulsionou o desenvolvendo de pesquisas relacionadas às áreas de ensino e desenvolvimento infantil. Em função da escola normal realizou-se a criação dos primeiros laboratórios de Psicologia no país de forma articulada com a área de saber da pedagogia (Pfromm Netto, 2011).

Num terceiro momento, com o processo de reforma do campo educacional instalado pelo ideário pedagógico da Escola Nova a Psicologia é tida como recurso fundamental, e empreendem-se iniciativas de ensino de Psicologia nas escolas normais e a produção de pesquisas e estudos nos laboratórios e nas práticas em sala de aula. De acordo com as ideias da Escola Nova, a Psicologia detinha o instrumental de subsídio à pedagogia científica. A Psicologia encontra na Escola Nova o alicerce para constituir-se enquanto ciência. Nesse período, estabelece-se como uma área autônoma de saber (Gebrim, 2002).

É importante ressaltar que o ideário da Escola Nova atende aos objetivos da ideologia dominante, capitalista, tornando-se instrumento de disseminação desse ideal. Nesse sentido, a Psicologia e a pedagogia passaram a pensar a educação como um processo natural de desenvolvimento das potencialidades do sujeito desenvolvendo uma relação de cumplicidade ideológica: a primeira reforça as noções naturalizantes e a segunda oculta a educação como processo social (Bock, 2003).

E nessa relação de cumplicidade, segundo a autora supracitada, o ideário da pedagogia da Escola Nova desenvolve a função de tornar as pessoas criativas, ativas, numa “sociedade de oportunidades” onde a ascensão é possível a todos e responsabilidade do sujeito. Nesse sentido,

as ideias científicas da Psicologia são outorgadas com autoridade para explicar o que não se pretende desvelar. Nessa lógica, as fases de desenvolvimento são compreendidas como universais e idênticas para todas as crianças em qualquer parte do mundo e as explicações para o desenvolvimento fora da curva encontrava-se no sujeito, que era tomado como problema.

Patto (2015) ressalta-se que os escolanovistas desenvolveram seus trabalhos influenciados nas ideias de Galton, bem como informa, que havia uma real e entusiasmada crença do movimento, entre 1890 e 1930, na possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independente das condições socioculturais. No entanto, afirmam Barbosa e Souza (2012) que o movimento negligencia as diferenças de classe e do contexto sociopolítico decorrente do sistema capitalista, ao fomentar a ideia liberal de que a escola nivelava a oportunidade de igualdade a todos. É importante lembrarmos, que a escola não é, em acordo com o pensamento de Gramsci (2004), desinteressada.

A partir de 1930, inicia-se o quarto momento da Psicologia no Brasil, consolida-se como ciência e campo de atuação no país tendo início o ensino formal de Psicologia em cursos superiores. Inicia-se o processo de formação de especialistas em Psicologia na Universidade de São Paulo (USP), na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e outras instituições de ensino. Em 1962 com a regulamentação da profissão pela lei 4.119 e o estabelecimento das diretrizes curriculares para a grade de formação deste profissional, inicia-se um novo momento da Psicologia (Antunes, 2003).

Após a regulamentação, a imagem do psicólogo foi ressignificada. O currículo mínimo estabelecido em lei privilegiava a área clínica e a profissão configura-se como essencialmente urbana, com atuação predominante na área clínica pautado no modelo médico com foco na cura e em atendimentos individuais (Cruces, 2010).

É importante atentarmos para o período em que foi implantada a maior parte dos cursos de Psicologia no Brasil. Criados em sua maioria nos 60 e durante a década de 70, os cursos

estruturaram-se na vigência do período do regime militar, em pleno período de exceção política. Nesse sentido, toda e qualquer visão crítica da sociedade e do ser humano eram coibidas a fim de evitar questionamentos e ações contra o sistema. Constata-se a construção nesse período de currículos que privilegiavam teorias com foco nos sujeitos e seus males psíquicos ao invés de abordagens que vinculam à dimensão intrapsíquica a realidade social (Checchia & Souza, 2003). A Psicologia era percebida pelo sistema em voga naquele momento histórico como inofensiva, segura e adequada aos seus propósitos, uma vez que seria capaz de adaptar o indivíduo a seu meio social (Coimbra, 1995).

A partir da profissionalização, no que tange a área educacional, o psicólogo torna-se mais constante nas escolas, no entanto com práticas reducionistas e uma identidade pouco definida. A tendência psicométrica, experimental e tecnicista gestada no período anterior é reafirmada e a Psicologia assume nesse espaço uma perspectiva positivista ao encontro dos objetivos do modelo econômico liberal (Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

No entanto, a partir de 1970 inicia-se um processo de reflexão e análise a respeito da hipertrofia da Psicologia na educação. Inicia-se um processo de crítica as bases epistemológicas e conceituais que sustentam a atuação profissional (Antunes, 2003). No decorrer dos anos 80, novas perspectivas são vislumbradas a fim de construir alternativas as práticas hegemônicas. O ingresso em entidades representativas, sindicatos, conselhos, viabiliza a inserção dos psicólogos nas lutas da sociedade civil e fomenta o processo de discussão crítica sobre o homem e os fenômenos psicológicos (Bock, 2000).

As reflexões na área da Psicologia Escolar apontavam para o questionamento da abordagem psicométrica destacando-se a análise crítica na atuação centrada na realização de laudos psicológicos, na transladação do modelo clínico para o atendimento a queixa escolar, bem como a crítica à Psicologia diferencial e a compreensões instaladas pela teoria da carência cultural (Souza, 2007).

É importante informar que a Psicologia diferencial tinha como empreendimento a investigação quantitativa e objetiva das diferenças existente entre indivíduos e grupos. Influenciados pelas ideias de Darwin construíram a compreensão sobre as capacidades humanas pautada nos constructos evolucionistas da variação, adaptação e seleção. Trabalharam no sentido de evidenciar que as aptidões humanas são herdadas, assim como os caracteres físicos e biológicos. Esse empreendimento científico, tendo Galton como propulsor, influenciou o movimento dos testes mentais e teve sua expressão mais perversa na teoria da eugenia que preconizava o aprimoramento da raça via o cruzamento dos sujeitos escolhidos (Patto, 2015).

Segundo a autora supracitada, a crítica que se realiza a esse modelo, a Psicologia diferencial, é que este atribui um caráter natural a questões socialmente construídas. Nesse sentido, a partir dessa teoria seria possível sustentar que as mazelas e a exploração às quais grupos como os de pobres e negros são submetidos, teria estreita relação com sua herança familiar uma vez que, por “herdar” supostas características inferiores, seriam incapazes de ascender socialmente ou se desenvolver dentro dos padrões esperados, sendo os caracteres hereditários justificativas para suas mazelas. Consequentemente, desprezava-se toda possibilidade de uma análise social do fenômeno de exclusão e discriminação desses grupos.

As reflexões instauradas no campo psicológico do Brasil a partir dos anos 80 apontaram para a necessidade de compreender o movimento e as contradições dos fenômenos, entendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações. Nessa lógica, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana (Meira, 2000).

Constata-se que historicamente a construção da produção de conhecimento e prática em Psicologia na área educacional pautou-se pelo estabelecimento de compreensões polarizadas da relação sujeito e sociedade. Ora, a relação é concebida por meio do enfoque microestrutural de modo dicotômico: numa lógica objetivista ou subjetivista, outrora instaurando uma

compreensão macroestrutural do fenômeno via enfoque mecânico das determinações sociais do comportamento humano (Tanamachi, 2000).

Segundo a autora acima citada, a nível microestrutural a lógica objetivista preconiza a primazia do meio sobre o comportamento humano adotando o modelo positivista das ciências naturais para subsidiar as elaborações teóricas a respeito da dinâmica dos fenômenos no âmbito escolar, já nos pressupostos subjetivistas o entendimento sobre o fenômeno ocorre de forma inversa, as concepções instauradas centram-se nas determinações do indivíduo sobre o meio, busca-se nas causas individuais o estudo sobre os sujeitos . No entanto, ambas têm em comum a fragmentação e universalização do estudo sobre o ser humano numa perspectiva adaptacionista. Em desacordo com as perspectivas reducionistas acima mencionadas, se instaurou a compreensão dos fenômenos como o fracasso escolar e os problemas na aprendizagem a nível macroestrutural, entretanto as análises realizavam-se de forma mecânica apontando de forma unilateral para as determinações sociais como causa dos fenômenos estudados.

Diante desse contexto, Corrêa (2011) aponta como necessidade desenvolvermos uma *práxis*, prática-teórica, que estabeleça um compromisso estético, ético, epistemológico e político no desenvolvimento da Psicologia Escolar. Nesse sentido, aponta como possibilidade o desenvolvimento de uma *práxis* sensível ao tornar-se, e a concepção de educação como processo.

No que tange a educação a compreendemos como um triplo processo que opera em articulação: humanização, singularização-subjetivação, socialização e entrada numa cultura. Nesse sentido, consideramos que o processo de educar introduz os sujeitos na cultura, uma vez que essa ação se faz via linguagem, práticas, conceitos e valores específicos partilhados por uma determinada sociedade os permitindo apropriar-se dos processos e produtos construídos na história da humanidade. Bem como ao apropriar-se dos conteúdos ministrados, os sujeitos

vão criando um conhecimento do mundo, dos outros e de si. Assim, ao socializar o sujeito individualiza-se e torna-se humano (Pulino, 2016; Chalot, 2006).

No que se refere ao conceito de tornar-se encontramos em Pulino (2008) sua compreensão. Esse conceito destaca que viver é estar em relação com o outro e com o mundo em sequências ininterruptas de encontros, que nos possibilitam transformar e sermos transformados, num processo incessante de tornar-se. O processo de tornar-se coloca em jogo, numa relação dialética, o esperado e o predeterminado, permeados por expectativas e desejos de um outro e a originalidade do sujeito na sua capacidade inventiva, criativa e inovadora.

Consideramos o vir-a-ser, o tornar-se, circunscrito a um território, permeado por condições materiais, históricas e culturais, num processo dialético entre a inventividade e novidade do sujeito e a promessa social, marcado pelo tempo enquanto Aion. “Aion é tempo contínuo e indeterminado, um tempo que não é kronos nem kairós. Aion pretende ser o espaço/tempo de novas possibilidades” (Pulino, 2007). Enquanto processo engendrado no tempo Aion, o tornar-se não se vincula a um desenvolvimento progressivo marcado pelo tempo cronológico nem tampouco assumiria a perspectiva teleológica.

Nessa lógica, compreendemos que a construção da atuação do psicólogo escolar não residirá em manuais ou receituários que serão transladados para sua realidade para o desempenho de práticas reconhecidas como eficientes. Mas sim num posicionamento ativo de reflexão sobre as determinações que interpenetram seu campo de trabalho subsidiado por um aporte teórico capaz de viabilizar a construção de um fazer pautado no compromisso social, político e ético.

Consideramos que a psicologia no âmbito escolar deve ser inventiva. Conceito que utilizamos para designar a necessidade de uma atuação profissional pautada na criatividade e originalidade do profissional no atendimento das demandas institucionais. Ela não preconiza a mera transladação de modelos teóricos a sua realidade, nem tampouco taxa sentenças sobre

sujeitos ou antecipa suas ações predizendo o vir-a-ser no campo do determinismo. A Psicologia inventiva busca refletir sobre seu espaço de atuação, dinâmica, demandas e atores institucionais, a partir do seu referencial teórico, a fim de pensar e construir ações pautadas na singularidade institucional e nas subjetividades dos sujeitos. Essas ações são permeadas pela perspectiva dialética entre a inventividade e novidade inaugurada pelo profissional e a promessa institucional pautada no princípio da co-construção, ou construção a partir do coletivo. Esse conceito aponta para as potencialidades e a criatividade do profissional.

## **2.2 A Dissociação Entre a Prática e a Pesquisa: Problematizando a Terminologia Psicologia Escolar e Psicologia Educacional**

No que tange à relação da psicologia na área da educação constata-se a presença das nomenclaturas Psicologia Escolar e Psicologia Educacional para diferenciar, respectivamente, a ação da prática e da pesquisa nesse campo de saber. Nesse sentido, apontaremos os diversos posicionamentos sobre a questão, bem como evidenciar-se-á historicamente o surgimento destas terminologias, Psicologia Escolar e Psicologia Educacional e a motivação e momento da cisão entre teoria e prática da atuação psicológica no campo educacional.

Segundo Antunes (2008) a Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional é uma subárea da Psicologia responsável pela produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico relacionado ao processo educativo. A Psicologia Escolar constitui-se como um âmbito profissional que tem por objeto a escola e suas relações, fundamentando sua ação no conhecimento produzido por outras áreas como a medicina e a pedagogia. Antunes (2008) afirma que embora sejam áreas relacionadas, não são sinônimas, portanto, não podendo uma reduzir-se a outra.

Corroborando com a temática, Maluf (2010) afirma que a Psicologia Escolar é uma disciplina aplicada da Psicologia Educacional que, por sua vez, compreende como as noções psicológicas conectam-se à educação. A autora supradita frisa que na atualidade as noções se confundem em função das novas formas de se fazer Psicologia Escolar. Informa que devido as especificidades, essa nova forma de se fazer Psicologia Escolar poderia ser designada Psicologia Escolar/Educacional.

Acerca da questão, Meira (2000) ressalta que a distinção entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional promove uma cisão entre teoria e prática, bem como nos remete a visão distorcida que a teoria e a prática se sustentariam como algo em si mesmo. A autora acima mencionada discorre sobre a importância da articulação entre estas duas instâncias, e aponta que a possibilidade de pensar e transformar pelo conhecimento não deve estar condicionado ao espaço social que a Psicologia Escolar ocupa dentro da Psicologia Educacional.

Barbosa e Souza (2012) trabalharam o percurso histórico dessas nomenclaturas afirmando que suas distinções apresentam um sentido histórico. Afirma, que a terminologia Psicologia Educacional no país se designava a disciplina ministrada nos cursos normais tendo foco de interesse o desenvolvimento infantil e a ortofrenia, nesse período esta terminologia abarcava teoria e prática. Como a Psicologia ainda não era considerada como ciência, esta amparava-se em outras áreas de saber como a medicina, por exemplo. O termo Psicologia Escolar, tornou-se a nomenclatura utilizada a partir da regulamentação, profissionalização do psicólogo, nos anos 70 e 80, para designar a Psicologia aplicada. Sob a influência dos Estados Unidos é estabelecida a cisão entre teoria e prática no Brasil. A American Psychological Association (APA) estabelecia duas divisões ao compreender a interface Psicologia e educação, sendo a Psicologia Escolar um âmbito estrito da Psicologia Educacional, que poderia até realizar pesquisas, mas desde que ligada ou em decorrência da última.

Lembram as autoras que entre os anos 60 e 70 utilizou-se também o termo *Psicologia do escolar* para designar à necessidade de olhar para o estudante no contexto da escola, tendo como foco da análise do fenômeno a dimensão individual. Bem como, a partir dos anos 80, o termo *Psicologia Escolar Crítica* para demarcar o posicionamento de contraposição às ações e estudos focados unicamente no educando, no desenvolvimento individual e com caráter psicométrico.

Na atualidade, utiliza-se o termo *psicólogo escolar/educacional* circunscrevendo a atuação desse profissional nos seguintes limites:

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino- aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais. Participa de programas de orientação profissional com a finalidade de contribuir no processo de escolha da profissão e em questões referentes à adaptação do indivíduo ao trabalho. Analisa as características do indivíduo portador de necessidades especiais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino. Realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação (CFP, 2007, p. 18).

A descrição fundamenta-se nas ações que podem ser empreendidas pelo profissional, no entanto consideramos necessário ampliarmos a discussão sobre a atuação do psicólogo no âmbito escolar a fim de construirmos reflexões acerca do seu processo de trabalho. Quais bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas sustentam suas práticas? Corrobora-se com o modelo dominante ou realizam rachaduras no sistema? A serviço de quem e do que está desenvolvendo sua ação? É necessário que adotemos uma posição crítica aos fenômenos emergentes no contexto escolar e dos significados e funções assumidas pela escola na sociedade. Para tanto, faz-se um imperativo a reflexão sobre as bases curriculares que assentam a formação desse profissional e os aparatos disponíveis para subsidiar a construção da sua *práxis*.

### **CAPÍTULO III - A INSTITUCIONALIDADE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL**

No Brasil o ensino profissional circunscreve-se historicamente na ação formativa pelo e para o trabalho. Configurando-se como campo de disputas e contradições por projetos distintos de sociedade, trabalharemos no trajeto histórico de construção, reconfiguração, objetivos, finalidades e perspectivas da institucionalidade do Ensino Profissionalizante no Brasil.

#### **3.1 A Educação Profissionalizante: O Aparelhamento Estatal e a Dualidade do Sistema de Ensino**

O início do regime republicano no país é marcado por mudanças socioeconômicas decorrentes da abolição da escravatura, consolidação do projeto de imigração e expansão da

economia cafeeira que impulsiona os processos de industrialização e urbanização das cidades (Manfredi, 2002).

Neste contexto, emerge como marco regulatório formal da institucionalidade do ensino profissionalizante no Brasil, o decreto nº 7.566/1909. O decreto institui a modalidade de ensino profissional primário e gratuito no país, via as Escolas de Aprendizes Artífices (Brasil, 1909).

As Escolas de Aprendizes Artífices somavam-se no período num total de 19 instituições localizadas nas unidades federativas, excetuando-se o Distrito Federal e Rio Grande do Sul. Estas escolas ensinavam ofícios de marcenaria, alfaiataria e sapataria. Com uma preocupação mais política do que econômica, é estabelecida a localização das instituições nas capitais com o intuito de barganhar apoio político das oligarquias em troca de cargos e vagas na instituição. Submetidas a uma legislação específica, as Escolas de Aprendizes Artífices formavam um sistema escolar composto por currículos, metodologia didática e prédios próprios. (Cunha, 2000a).

A institucionalidade do ensino profissionalizante no Brasil pelo decreto nº 7.566/1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, assume dois eixos centrais em sua narrativa: a de formar cidadãos úteis à nação, sendo este um dever primeiro do governo republicano, e como mecanismo de controle da criminalidade. Ambas as intenções são justificadas sob a intenção de auxiliar as classes proletárias, que crescem com o aumento constante da população das cidades. Assim, institui o decreto que:

Torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo tecnico e intellectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (Brasil, 1909). [Grafia original do documento].

É importante informar que ainda reverberam na República Velha os resquícios de uma organização societal escravocrata (Manfredi, 2002). E as políticas públicas educacionais hegemônicas do período sustentam a noção de inferioridade da população brasileira em virtude da sua composição feita por negros e mestiços. Esta compreensão era balizada pelas teorias de raças que, calcadas no discurso da pretensa neutralidade científica, disseminam a compreensão da existência de raças superiores e inferiores (Patto, 2007). Assim, o fomento ao hábito do trabalho para afastar o vício e a criminalidade nos desafortunados calca-se no preconceito e na negligência das determinações sócio-históricas como causa das mazelas às quais essa população estava submetida.

Em uma análise histórica do contexto socioeconômico e político da época, é possível inferir que a presença dos imigrantes com suas ideias anarquistas e socialistas e o surgimento de um amplo contingente populacional emergente da ordem escravocrata com pretensa “inclinação” aos vícios, ao crime e com dificuldade de inserção nas atividades industriais e manufatureira em desenvolvimento no país, delineia-se como um quadro que preocupa as elites políticas e econômicas brasileiras do período (Machado, Pires & Barbosa, 2015).

Desta forma, o decreto de criação das escolas de aprendizes artífices (7.566/1909) anuncia, de modo eufemístico, os desejos das duas forças predominantes do período: a classe dirigente de ideologia conservadora e a classe industrial, de ideologia progressista. Para a primeira, instituir o ensino profissionalizante sinalizava a possibilidade de contenção do proletariado brasileiro e dos movimentos grevistas. Para a segunda, os industrialistas, o ensino profissionalizante propulsionaria o progresso e o desenvolvimento econômico do país. Para ganhar força no seu objetivo, os industriais sinalizavam ao governo que o ensino profissionalizante também proporcionaria solucionar as questões sociais da época. Neste sentido, o ensino profissional obrigatório era apontado como necessidade primeira para a solução das questões sociais em detrimento da instituição de leis sociais (Cunha, 2000a).

Conjuga-se interesses políticos e econômicos ao instaurar a institucionalidade do ensino profissional da época.

Neste período há o direcionamento via o decreto do ensino profissionalizante a nível primário e gratuito aos desafortunados tornando-se esses o seu público alvo. Para realizar a matrícula nas escolas de Aprendizes Artífices, apresentam-se como requisitos: ser “desfavorecido da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio” (Brasil, 1909). Deste modo, a estruturação formal do ensino profissionalizante no país se fez calcado na estratificação social, fomentando uma organização social injusta.

No governo Vargas, há um montante de iniciativas na esfera pública com intuito de estruturação do ensino na modalidade profissionalizante. O ensino profissional apresenta-se como uma prioridade do Estado que planeja via marcos jurídico-políticos fomentar, intervir e dar forma à modalidade de ensino profissional (Machado, Pires & Barbosa, 2015). Nos anos iniciais da sua administração há a criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930 e a criação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. À inspeção, subordinada ao Ministério da Educação, era delegada a responsabilidade de sistematizar o ensino profissional (Santos, 2003).

No Estado Novo<sup>8</sup> com a emergência de um contexto socioeconômico no Brasil permeado pela política de estado centralizadora e a substituição do modelo agroexportador para o modelo industrial em função da primeira guerra mundial que ocasiona o declínio da exportação da produção do café, torna-se o ensino profissional um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia. Acredita-se que este será capaz de instrumentalizar e instruir a

---

<sup>8</sup> Denomina-se Estado Novo a vigência do governo Vargas de 1937 a 1945.

classe operária emergente para atender a nova lógica econômica que se instaura com o processo de industrialização. Em função deste contexto, torna-se um objetivo a expansão em todos os ramos e graus do ensino profissionalizante (Manfredi, 2002; Feitosa, 2017).

A constituição Federal de 1937, dialogando com a realidade histórica em voga, regulamenta as escolas técnicas e vocacionais, tornando-se um parâmetro orientador para a sistematização de outras políticas públicas educacionais na modalidade de ensino profissionalizante neste período no país. A constituição discorre sobre o ensino profissionalizante no artigo cento e vinte e nove ao explicar que:

À infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, **a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas** é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. **É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado**, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937, Art. 129). [Grifo meu].

Em análise do artigo supracitado e da conjuntura histórica, social e econômica do momento, observam-se duas questões as quais desejamos evidenciar. Primeiro: ao compartilhar a responsabilidade de ministrar o ensino profissionalizante com as indústrias e os sindicatos econômicos preconiza-se uma educação profissionalizante a serviço do capital através das

elites empresariais (Muller, 2013). Nesta perspectiva, temos uma educação profissionalizante que objetiva prioritariamente atender as expectativas do mercado de trabalho e da política econômica secundarizando as necessidades da clientela destinada a essa modalidade formativa (Carvalho, 2003). E por fim, ao apontar para a abertura para a criação de um sistema de instrução profissional gerido pelos organismos sindicais patronais enfraquece as iniciativas dos trabalhadores e favorece a criação de um sistema paralelo ao ensino público nesta modalidade (Manfredi, 2002).

É importante informarmos que a constituinte de 1937, ao estabelecer o ensino profissional como prioridade do Estado a ser cumprida pelos três poderes e por associações particulares e profissionais reguladas e financiadas pelo poder público, torna-se instrumento propulsor para o surgimento do denominado sistema S<sup>9</sup>, que sob a égide da Reforma Capanema se estrutura. Desencadeia o processo de estruturação do referido sistema o Decreto-Lei nº 4.048/1942 que se institui o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) no governo Vargas.

O segundo ponto a qual desejamos evidenciar no marco jurídico-político constituinte de 1937, no seu artigo 129, trata-se da demarcação do conceito de aptidão como parâmetro norteador para ministrar e receber de forma adequada o ensino na modalidade profissionalizante. Se nos períodos anteriores (períodos Colonial, Imperial e início da República) a capacitação no trabalho era delegado aos escravos, pobres e órfãos, apresentando um caráter assistencialista, com o advento do processo de industrialização e a necessidade de

---

<sup>9</sup> Como sistema S designa a rede de educação profissionalizante paraestatal organizada e gerenciada por órgãos sindicais, (confederações e Federações) de representação empresarial. De base organizativa, financeira e gestora comum cada instituição componente da rede possuiu o seu contexto histórico particular. Compõe a rede o Serviço Social da Indústria SESI (Decreto-Lei 9.403/1946 – Governo Eurico G. Dutra) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC (Decreto-Lei nº 8.621/1946 - governo José Linhares), Serviço Social do Comércio SESC (Decreto-Lei 9.853/1946 - Governo Eurico G. Dutra), SEST e SENAT, respectivamente, Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Decreto-Lei 8.706/1993, governo Itamar Franco) (Manfredi, 2002).

formar trabalhadores fabris, amplia-se a o público ao qual deseja-se alcançar surgindo o conceito de aptidão para o aprendizado nessa modalidade ensino (Sales & Oliveira, 2011). No entanto, é necessário informar, que a estruturação da modalidade de ensino profissionalizante no Estado Novo ainda se apresenta discriminatória em virtude do seu endereçamento prioritário às classes populares e sua forma de estruturação (Patto, 1984; Souza & Silva, 1984)

No escopo das transformações para sistematizar o ensino profissionalizante no país, há a transformação das escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais por meio da Lei n° 378, de 13 de janeiro de 1937 (Azevedo, Shiroma & Coan, 2012). A institucionalidade do ensino profissional a nível federal é reconfigurada. Com a transformação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, há o objetivo de propagar o ensino profissional em vários ramos e graus em todo o território nacional, conforme evoca texto da lei.

Em 1942, o presidente Vargas, ao sancionar um conjunto de Leis Orgânicas, desencadeia o processo conhecido como Reforma Capanema. A reforma Capanema apresenta relevância histórica no sistema educacional brasileiro por sistematizar o ensino profissionalizante e inserir formalmente no sistema de ensino do país a Educação básica e a Educação Superior (Feitosa, 2017).

As Leis Orgânicas estruturam o sistema educacional nos seguintes níveis: Ensino primário (Decreto-lei n° 8.529/1946) e o ensino médio que se divide em duas modalidades: o Secundário (Decreto-lei n° 4.244/1942) e o profissionalizante que se subdividia em quatro ramos, o Ensino Industrial (Decreto-lei n° 4.073/1942), Ensino Comercial (Decreto-lei n° 6.141/1943), Ensino Agrícola (Decreto-lei n° 9.613/1946) e o Ensino Normal (Decreto-lei n° 8.530/46) (Romanelli, 1978).

A reforma Capanema (1942 a 1946) institui a seguinte sistematização para o ensino brasileiro. O ensino primário, com duração de quatro a cinco anos, destinado as crianças entre

sete a doze anos. O ensino secundário e o profissionalizante estabeleceram-se de forma dual e paralela. O ensino secundário volta-se para a formação das chamadas “individualidades condutoras”. De caráter propedêutico, essa modalidade de ensino dava acesso aos seus subsequentes ciclos e todos os demais ramos de ensino, atingindo sua terminalidade no ensino Superior. O ensino secundário era dividido em dois ciclos: o clássico (3 anos) e o científico (3 anos) (Souza & Silva, 1984; Manfredi, 2002; Patto, 1984)

O Ensino profissionalizante, com o objetivo de ofertar mão de obra para os setores específicos da produção e burocracia, dava acesso somente aos seus respectivos segundo ciclo e acesso muito restrito ao ensino superior, quando muito a cursos relacionados ao ramo profissionalizante exercido a nível médio. O ensino profissionalizante caracterizava-se essencialmente como uma educação para o trabalho (Manfredi, 2002).

Na Reforma Capanema, observa-se a valorização do ensino técnico, tendências ao centralismo e reforço da dualidade do sistema de ensino dissociando ensinar a pensar, destinado às elites, e ensinar a fazer, endereçado às classes subalternas (Souza & Silva, 1984). Nesse sentido, é necessário informarmos que não podemos considerar a escola como um espaço de neutralidade. Assim, numa sociedade dividida em classes, o sistema educacional, afinal, estará sempre difundindo um determinado projeto hegemônico (Muller, 2013).

É importante frisarmos que a dualidade estabelecida na estruturação do ensino brasileiro entre ensinar a fazer e ensinar a pensar, contrapõe-se a noção de politecnicidade: indissociabilidade entre aspectos manuais e intelectuais no processo de trabalho. Nessa perspectiva, fragmentar tem o objetivo de tornar o sujeito eficiente no processo produtivo, mas contingenciado aos limites estabelecidos, portanto alienado (Saviani, 2003b). Evidenciamos que formalizar o ensino realizando a demarcação legal e ideológica entre trabalho intelectual e braçal colabora com a divisão de classes ao diferenciar pelas chances de aquisição cultural quem serão os dirigentes e os dirigidos (Ghiraldelli Júnior, 2003).

Constata-se que há também na formatação da reforma Capanema um conjunto de ideias com cunho nazifascista, pois há o estímulo ao nacionalismo, ao patriotismo e a difusão da disciplina e da ordem por meio dos cursos de moral, cívica e educação militar para os meninos nas escolas secundárias (Ribeiro, 1993). Diante deste contexto, sinalizamos em análise ao processo histórico da estruturação do ensino brasileiro uma tendência a regulação e organização do sistema educacional por regimes autoritários (Saviani, 2008).

Na égide das mudanças realizadas para o ensino profissional pelo governo Vargas há na rede Federal de ensino dessa modalidade a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas (EITs) pelo decreto-lei nº 4.127/1942. A referida lei estabelece as bases de organização da rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial (Brasil, 1942). A partir de então, as escolas de ensino profissionalizante a nível Federal, doravante denominadas de Escolas Industriais e Técnicas (EITs), passam a ofertar ensino profissional, exclusivamente, a nível médio.

No período que sucede ao Estado Novo, na vigência do governo de Juscelino Kubitschek, há a reestruturação a nível federal do ensino profissionalizante via a lei nº 3.552/1959. Ao dispor a lei nº 3.552 sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura transforma as Escolas Industriais Técnicas (EITs) em Escolas Técnicas Federais (ETFs).

A lei conforme seu artigo dezesseis confere as ETFs autonomia pedagógica e administrativa, redimensionando sua institucionalidade. Conforme esta, “Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (Brasil, 1959).

No que tange aos objetivos da instituição, é possível constatar no corpo da lei uma tensão existente entre preparar para o mundo do trabalho e preparar para continuidade dos

estudos (Campello, 2007). A presença do “ou” na alínea a do artigo 1º nos permite evidenciar essa afirmação: “É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura: a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo *ou* prosseguir seus estudos” (Brasil, 1959).

No movimento mais geral de transformações e marcos regulatórios que formatam a educação no Brasil há, em 1961, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024). No que se refere à educação profissional, novos contornos são delineados a partir desta regulamentação. A referida lei fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio para efeito propedêutico (Brasil, 1961).

Observa-se que a LDB se harmoniza com os pressupostos liberais da constituição em vigor, consagrando a responsabilidade dos poderes públicos para a educação, mas também franqueia a iniciativa privada nos limites da lei (Souza & Silva, 1984).

No que se refere ao nosso objetivo (resgatar os marcos regulatórios do ensino profissionalizante), é importante salientar que, segundo os autores supraditos, este marco regulatório para a educação nacional reorganiza o ensino secundário e técnico que deixam de ser estanques, passando o ensino profissional ter o caráter propedêutico. É importante salientar que, embora equipare as modalidades do ensino médio, permanecem o exame de admissional dos conteúdos do primário para o ginásio dificultando o acesso.

Desta forma, alude a LDB/61, em seu art.34 e art.36, sobre a organização do ensino a nível médio:

Art.34 O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e **abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.**

Art. 36. **O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão**, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo (Brasil, 1961). [grifo meu]

Sobre a Lei e diretrizes e Bases de 1961, há dois pontos que gostaríamos de evidenciar: sua aprovação ocorre após um processo de 13 anos<sup>10</sup> de discussões, sendo representadas no texto da lei as polarizações e contradições da época. O seu texto mesclava os interesses dos dois grupos políticos e econômicos predominantes e coexistentes no país: de um lado, os setores populares e populistas que defendiam a extensão da rede escolar gratuita e a equivalência entre o colegial e o profissionalizante, e do outro lado, os setores relacionados a classes hegemônicas que solicitavam a abertura do ensino à iniciativa privada ensejando a redução da participação da sociedade política sobre a escola (Moura, 2010).

Segundo ponto, a LDB fomenta a ideologia de igualdade social, uma vez que, teoricamente, todos teriam acesso a universidades pela equiparação entre os cursos profissionalizantes e o ensino secundário, no entanto, ao desvelarmos o aparente, observa-se que esta só fomenta a hierarquia de classe quando cabe aos pobres o ensino profissionalizante que não os capacita para a universidade, embora legalmente permita. A classe dominada tem acesso aos cursos profissionalizantes oferecidos no período noturno pela iniciativa privada que apresentam qualidade inferior aos ofertados nas escolas diurnas (PATTO, 1984).

Para a autora, o sistema educacional que segue a aprovação da LDB/61 apresenta-se altamente seletivo. Institucionaliza a desigualdade aludindo para a sua inexistência quando instala o discurso da meritocracia pelo jargão de “acesso à universidade a todos”.

---

<sup>10</sup> O processo inicia-se em 1948 sendo finalizando em 1961 com a sanção da lei.

É importante informarmos que anterior a LDB de 1961, que propõe a equivalência geral no ensino a nível médio (Secundário e profissionalizante), há o surgimento de outros instrumentos regulatórios legais instituídos pelo governo objetivando minimizar o dualismo presente no sistema educacional. Tais iniciativas ficaram historicamente conhecidas como leis de equivalência (Nº 1.076/1950 e 1.821/1953).

A Lei de Equivalência nº 1.076, de 31 de março de 1950 permite que os egressos do 1º ciclo dos ramos profissionais do ensino médio ingressem no 2º ciclo do ramo secundário. No entanto, existia a exigência de exames de complementação das disciplinas não cursadas no 1º ciclo do secundário. Em 1953 é sancionada a Lei de Equivalência nº 1.821 suprimindo a limitação de candidatura dos concluintes de cursos técnicos aos cursos superiores. Para tanto, seria necessário ser aprovado em exames de complementação das disciplinas não cursadas no segundo ciclo do secundário (Cunha, 2000b). Na primeira lei, o primeiro ciclo dos ramos profissionalizante dá acesso ao segundo ciclo do secundário, desde que o candidato seja aprovado em exames do primeiro ciclo do secundário. Na segunda, dá acesso ao ensino superior aos ramos do ensino profissional desde que o candidato seja aprovado nas disciplinas do segundo ciclo do secundário.

Em relação às referidas leis de equivalência constata-se que estas anunciam uma ilusória democratização do ensino, uma vez que dificultam o acesso ao ensino superior em função das condições impostas para o acesso (Fernandes, Teixeira, Souza & Lima, 2014).

No tocante à educação profissional no Brasil é importante atentarmos para o fato de que a pedagogia adotada na educação profissional se subordina aos contornos dos modos de organização e produção do trabalho. A relação incide em formar trabalhadores de acordo com os interesses do sistema e meios de produção, portanto da classe hegemônica.

Nesse sentido, nos anos 50, com a expansão da industrialização permeada pela chegada no país das grandes indústrias ligadas à produção de bens de consumo duráveis no país e o

aumento da indústria nacional dita de base (petrolífera e metalúrgica) alteram-se os processos econômicos e sociais pela adoção dos métodos de trabalho taylorista/fordista (Lôbo, 2015).

O modelo fordista de produção é marcado pela relação produtividade do trabalho aumentada via organização de tarefas de trabalho fragmentadas em padrões rigorosos de tempo e movimento e a separação entre gerência, concepção, controle e execução nos modos de produção (Harvey, 1992). No entanto, para o autor, o fator que compõe a novidade do modo de produção fordista e que o distingue do taylorismo, é a compreensão de que a produção em massa pressupõe a necessidade do consumo em massa, portanto a necessidade da articulação de uma estética, psicologia e política de gestão do trabalho com modos específicos de viver, pensar e sentir a vida. Em síntese, um novo tipo de sociedade moderna, racionalizada e populista.

Com as tendências Taylor-fordistas na educação profissional do país, a preocupação recaiu na racionalidade, na eficiência e na produtividade do sistema educacional acarretando a denominada pedagogia tecnicista. A dicotomização do ensino brasileiro estabelece um descompasso entre a escola formal e o ensino profissional, voltando-se o segundo neste contexto para o ensino aligeirado de práticas operacionais e não para o desenvolvimento de habilidades (Gomes, 2013). A existência de escolas propedêuticas e escolas profissionais, cuja equivalência legal ocorre em 1961 com as ponderações já apresentadas nesse trabalho, é consoante com a divisão técnica e social do trabalho nos termos da organização Taylorista/Fordista (Kuenzer, 2007a).

### **3.2 O Regime Militar: A Profissionalização Universal Compulsória do Ensino Médio e os Princípios da Tecocracia**

No período da ditadura militar (1964-1985) temos, no governo de Médici, a alteração da LDB pela promulgação da lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). A referida lei institui a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário (atual ensino médio).

Alinhado com o modelo político e econômico da ditadura, assumiu a reforma instituída pela lei nº 5.692/1971 a finalidade de atender aos seguintes objetivos: contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que emerge em função da organização estudantil na década de 60; despolitização do ensino secundário via um currículo tecnicista e preparação de técnicos qualificados para impulsionar o projeto desenvolvimentista pautado na nova fase de industrialização conhecido como “Milagre brasileiro”, que pretensiosamente levaria o país a ser uma potência do primeiro mundo (Kuenzer, 2007b).

Segundo os governistas, do ponto de vista legal, a reforma seria capaz de eliminar a cisão entre o ensino profissional e secundário. No discurso, a reforma era apresentada como instrumento viabilizador da formação integral dos sujeitos via articulação entre teoria e prática (Moura, 2010). Ressalta-se que, segundo o autor, não houve a integração entre os conteúdos do núcleo comum com o profissionalizante e o discurso evidenciou-se falacioso assumindo a formação um caráter meramente instrumental.

No contexto do Regime Militar, a educação seguia os princípios tecnocratas: racionalidade, eficiência e produtividade. A presença do capital estrangeiro via a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a implantação pelas forças socioeconômicas dominantes, militares e empresários, do regime ditatorial protagonizam as decisões e ações no campo educacional a favor do projeto político e econômico hegemônicos

(Saviani, 2008). Paradoxalmente, à declarada política nacionalista, há a abertura para o capital internacional (Frigotto & Ciavatta, 2011).

Neste período, a educação é concebida dentro da racionalidade tecnocrática e com a finalidade de estabelecer uma ligação funcional entre a modernização autoritária das relações capitalistas de produção e o aumento da produtividade pela eficiência. (Ferreira Junior & Bittar, 2008). Assim, o novo modelo econômico (internacionalização do mercado interno) e político (ditadura Militar) almeja romper com o antigo pacto populista-nacionalista, com a predominância da tecnoburocracia (Souza & Silva, 1984)

Os elevados custos da implantação da lei nº 5.692/1971 resultam em dois fenômenos: a não adesão da iniciativa privada pelos altos custos despendidos (viabilizando, concomitantemente, a possibilidade de a iniciativa privada apresentar-se como uma alternativa para a formação que possibilite o ingresso no ensino superior), e a oferta do ensino médio técnico de forma precária na rede pública de ensino em virtude dos baixos orçamentos e professores sem formação na área (Moura 2010). A iniciativa privada que atendia à classe dominante disfarçava seu propósito propedêutico por meio de currículos falsamente profissionais. Nessas instituições, os alunos eram preparados de forma diferenciada para os exames vestibulares (Cunha, 1977).

No âmbito da educação pública excetuavam-se a realidade de escassez de recursos financeiros as Escolas Técnicas Federais, que tiveram investimento adequado e corpo docente capacitado, gozando de grande prestígio com o empresariado que recrutava a maior parte dos técnicos formados por estas instituições (Sales & Oliveira 2011). Sem condições efetivas, estruturais e conjunturais para efetivação da profissionalização compulsória nas instituições de ensino do país, a lei nº 5.692/1971 é alterada pela lei nº 7.044/1982.

Na lei nº 7.044/1982 resgata-se o caráter academicista e propedêutico do ensino de segundo grau e extingue-se a profissionalização compulsória (a velha dualidade, que nunca

efetivamente superada, volta a se manifestar, no entanto sem o constrangimento legal). É importante frisar que a lei 7.044/1982 fica em vigor até 1996 quando é sancionada a lei nº 9.394, segunda versão da LDB (Manfredi, 2002).

Salienta a autora que embora revogada, a lei nº 5.692/1971 deixa um legado desolador. Nos anos seguintes à sua extinção, a norma deixa como herança um ensino técnico oferecido nas redes estaduais desestruturado e um ensino médio ambíguo e precário.

No governo Geisel (1974-1979) há a reestruturação da Rede de Ensino Profissional federal pela promulgação da Lei nº 6.545/1978. A referida lei transforma as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica (Machado, Pires & Barbosa, 2015).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica segundo sua regulamentação apresentam os seguintes objetivos:

- I - ministrar ensino em grau superior: a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (Brasil, 1978).

Observa-se a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) no período da ditadura militar como uma ação vinculada à reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68). Nessas instituições, há o deslocamento do nível de atuação do nível médio-técnico

para o nível de ensino superior no intuito de suprir e suprimir a demanda da população por elevação no nível de escolaridade, à maneira e forma do modelo socioeconômico e político vigente (Campello, 2007).

Para a autora supradita, além do deslocamento de ação no nível pretendido, a criação dos CEFETs operacionaliza a fragmentação do ensino no grau superior ao ser regulamentado como um novo tipo de ensino superior com graduações de curta duração e voltadas para o fomento e anseios do mercado de trabalho.

Pautado no percurso histórico realizado até aqui, constata-se que a criação dos CEFETs do contexto da ditadura militar eleva ao nível de ensino superior à marca que constitui a estruturação da modalidade do ensino profissionalizante no país: a dualidade. A formação profissional como justaposta a uma formação intelectual e de acesso à cultura geral. A análise do corpo do texto do decreto nº 87.310/82 promulgada no intuito de oferecer as diretrizes para regulamentação da lei de criação dos CEFETs nos permite reforçar e confirmar a presente constatação. O Decreto nº 87.310/82 apresenta como características básicas dos CEFETs a oferta de ensino superior “diferenciado do sistema de ensino universitário” e “com atuação exclusiva na área tecnológica” (Brasil, 1982).

Fundamentados no preceito de racionalização dos recursos e tempo pela modalidade de ensino superior de curta duração, os CEFETs surgem com a finalidade de impulsionar as demandas desenvolvimentistas do país, atender aos anseios do mercado, bem como apresentar-se como uma alternativa para atender ao excedente de candidatos que não ingressam no ensino superior sendo vinculada sua criação, dentre os objetivos já mencionados, a reforma universitária realizada pelo regime militar.

Assim, diante do processo da emersão do anseio de algumas universidades e da UNE<sup>11</sup> pela reformulação estrutural do ensino universitário, o governo realiza a Reforma do ensino superior aos contornos e interesses do novo regime. Subsidiava as ações e os conteúdos dos atos normativos da reforma universitária: o Plano Atcon<sup>12</sup> (1966); o Relatório Meira Mattos<sup>13</sup>; o Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU)<sup>14</sup> e os acordos MEC/USAID<sup>15</sup> (Fávero, 2006). Esses documentos desdobram-se em atos normativos que instituem uma política educacional no ensino superior que mesclava uma duplicidade de ação: de um lado desenvolvimentismo, eficiência e produtividade e de outro controle e repressão. A mentalidade empresarial dava o conteúdo do desenvolvimento e a força repressora do regime político garantia sua implantação (Romanelli, 1978).

Conforme informa a autora acima mencionada o surgimento dos primeiros CEFETs insere-se na lógica supracitada, e emergem como uma estratégia de contenção da demanda pelo ensino superior, promovendo o desvio da demanda via profissionalização do ensino médio e orientação às carreiras de curta duração.

No período da ditadura militar, há uma reorganização da universidade brasileira promovendo a mudança de concepção acerca das finalidades e objetivos da universidade. O projeto da universidade deixa de ser calcado no modelo clássico, iluminista que busca a verdade e excelência para uma concepção utilitarista, havendo a resignificação, massificação e

---

<sup>11</sup> União Nacional dos Estudantes

<sup>12</sup> Documento elaborado pelo consultor americano Rudolph Atcon, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, que preconiza a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos são o rendimento e a eficiência (Fávero, 2006).

<sup>13</sup> Em 1967 o Ministro Tarso Dutra, liderado pelo presidente Costa e Silva, instituiu uma comissão para emitir pareceres sobre as reivindicações, teses e sugestões sobre as atividades estudantis. Instituída pelo decreto nº 62.024/1967 a comissão foi presidida pelo general Carlos Meira Mattos (Costa, 2009).

<sup>14</sup> Em julho de 1968 o MEC forma um Grupo de trabalho para estudar, em caráter de urgência, as medidas a serem tomadas pelo Estado para a resolução da “crise da Universidade”. Grupo instituído pelo decreto nº Decreto nº 62.937/1968 (Cunha, 1977).

<sup>15</sup> Denominação utilizada para se referir aos acordos de cooperação firmados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, através da USAID (United States Agency for International Development) visando a “modernização” do sistema educacional do Brasil nos anos de 1964 a 1968 (Santos, 2005).

funcionalização da produção do conhecimento. Os CEFETs surgem como instituições que atendem aos novos objetivos estipulados pelo regime ao ensino superior tendo como vantagem o baixo custo financeiro de reprodução quando comparado às universidades (Barbosa, 2016).

As políticas educacionais do período da ditadura militar, lei da reforma universitária, lei relativa à profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, a criação do MOBRAL, assumem estratégias de contenção e liberação a sua maneira e interesses dos benefícios educacionais, apresentando como característica central a finalidade de manter as relações de dominação e reprodução da divisão de classes (Cunha, 1977).

### **3.3 A Reforma do Sistema Educacional nos Anos 90: O Ensino Profissional e a Política Neoliberal**

Na década de 80, o Brasil registrou a superação da ditadura militar, a promulgação da carta magna constituinte de 88 e ampliação dos espaços democráticos. Concomitantemente, instaura-se um cenário de inflação elevada, ruptura do padrão de desenvolvimento do país, gerando um quadro de estagnação da esfera produtiva, ampliação da pobreza e a heterogeneidade da estrutura do mercado de trabalho (Rodrigues, 2005). A nível mundial, na mesma década, a automação, a robótica e a microeletrônica se inserem no universo fabril, ocasionando um grande salto tecnológico que altera as relações de trabalho e de produção do capital. Há a busca de novos padrões de produtividade e flexibilização da produção, emergindo o modelo de gestão e produção Toyotista como alternativa para suplementar a nova forma de acumulação de capital: a acumulação flexível (Antunes, 2011).

A acumulação flexível é “marcada por um confronto direto com a rigidez do Fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos

e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional ” (Harvey, 1992, p.140).

A crise da fase de ouro do capitalismo, além da reestruturação do sistema pelo modo de produção de base rígida para flexível, ocasiona a diminuição do Estado limitando seu poder e ocasionando um movimento de privatização de estatais e amortecimento nas políticas de investimento social. Há a resignificação da teoria do capital humano que prevalece revestida no discurso da empregabilidade, transferindo a responsabilidade, do Estado e das políticas da formação, para o trabalho e o sujeito (Gomes, 2007). Com o advento das políticas neoliberais de desmonte do Estado via privatizações e por meio do processo de desregulamentação e flexibilização do trabalho, há a redução da educação a um fetiche mercantil em detrimento do seu reconhecimento como um direito social e subjetivo, bem como a dominação ideológica com auxílio dos meios de comunicação de massa para disseminar a ideia de que não existiria alternativa para o capitalismo. Tais ideologias objetivaram minimizar resistências a todas as formas de contestação ao sistema capitalista neoliberal vigente (Frigotto & Ciavatta, 2011). O novo regime do capital, acumulação flexível, decorre em novas relações entre economia e Estado, com intenso impacto sobre os trabalhadores e sua forma de organização (Kuenzer, 2007a).

Para o perfeito funcionamento da engrenagem sistematizada pelo capital a fim de aumentar lucros, a nova organização da produção de base flexível e política econômica neoliberal, coloca-se em questão a necessidade de formação de um novo perfil de trabalhador. Desta forma, com advento do modelo de gestão Toyotista nos meios de produção há a reconfiguração do conceito de qualificação para competência devendo agora o trabalhador não

somente possuir preparo técnico, mas também um perfil polivalente e adaptável às novas demandas.

Na trama delineada pelos novos modos de produção, os espaços educacionais assumem a responsabilidade de desenvolver novas práticas educacionais buscando formalizar uma pedagogia das competências. Encontra-se no ensino profissional as noções organizadoras deste modelo pedagógico em sua expressão mais significativa (Carvalho, 2003). A proposta da pedagogia da competência é educar o sujeito por meio de um currículo com vistas ao desenvolvimento de competências para o trabalho. Prega a importância da qualificação e defende que a formação de profissionais competentes é a chave da empregabilidade. Estabelece uma relação causal e direta entre educação e emprego, omitindo os fatores sociais, econômicos e políticos (Gomes, 2007).

Cabe ressaltar que a ideologia e pedagogia da competência ao calcar-se numa lógica neoliberal, na racionalidade instrumental e no estímulo da competitividade, proporciona a conjugação da educação escolar com o mundo do trabalho, suprimindo do espaço/tempo da escola a possibilidade dos sujeitos de se educarem integralmente construindo um conhecimento de si e do mundo em termos afetivos, sociais, morais e cognitivos (Pulino, 2016).

É importante destacar que embora o modelo de competência, fundamentado no modo de produção Toyotista, se diferencie da concepção tecnicista do modelo taylorista/fordista em termos qualitativos<sup>16</sup>, ambos definem a qualificação sob o prisma de um modelo capitalista de organização de trabalho (Manfredi, 1998). Desta forma, o processo de reestruturação dos modos de produção, em essência, não representa a superação das características próprias do modelo capitalista de organização de trabalho, mas sim a necessidade de explorar outros

---

<sup>16</sup> Apresenta um discurso positivo da qualificação a colocando em patamares mais abrangentes e multidimensionais abrangendo a ordem subjetiva, psicossocial e cultural.

componentes da força de trabalho (Pino, 2002). Nesse sentido, a (re) estruturação do sistema de ensino profissionalizante para atender a lógica instaurada pelo novo modelo de produção, perpassa uma capacitação do trabalhador, tornando-o polivalente e competente. Não pretende romper com a dualidade estrutural entre trabalho material e trabalho intelectual, como ingenuamente a ideologia do capital possa levar a alguns inferir. A dualidade não é superada, uma vez que não são os modos de produção, seja o de base rígida ou o flexível, os responsáveis pela divisão e estruturação dual do ensino, mas sim a própria natureza do capital que os gera (Kuenzer, 2007).

Assim, diante do discurso da necessidade de educar o trabalhador para aquisição de um perfil polivalente e competente, não se pretende formar trabalhadores numa perspectiva holística em dimensões múltiplas, afetivas, cultural e cognitiva; mas sim desenvolver características necessárias aos fomentos do desenvolvimento e manutenção da hegemonia do capital. Dessa forma, instauram-se novas dimensões para a exploração do trabalhador.

Diante do panorama econômico, social e político exposto, aludimos sobre a necessidade de pensar a reforma educacional do ensino profissionalizante no Brasil, na década de noventa no contexto da acumulação flexível do capital, política econômica neoliberal e da pedagogia da Competência nos atentando para a confluência entre políticas públicas educacionais, o mundo do trabalho e seus modos de produção. Como nos alerta Oliveira (2013), é necessário entender as reformas do ensino profissionalizante, não somente por meio das questões vivenciadas no interior das lutas políticas e da nação, mas também, por meio do movimento mais geral do capital.

Na década de 90, o sistema educacional ainda se fazia regulamentado por leis elaboradas no período ditatorial. Desta forma, inspirado pela carta magna de 1988, inicia-se o processo de gestação da nova LDB que seria responsável pela organização da Educação normatizando seus níveis e estipulando os meios e fins do ensino no país. Em dezembro de

1996 a LDB é promulgada na forma da Lei nº 9.394/1996. A LDB tramita durante oito anos no congresso iniciando o seu processo em 1988 e sendo sancionada em 1996. Na tramitação do projeto há a disputa de classe no espaço de poder do congresso saindo vitoriosa a força hegemônica representante do capital.

A tramitação da LDB no congresso inicia-se com o projeto 12588/1988 apresentado pelo Deputado Otávio Elísio, a partir de Contribuições da V CBE, representando a concepção de Educação defendida pelos educadores. Depois de um processo de discussões sobre o projeto é apresentado um substitutivo do deputado Jorge Hage, que incorpora contribuições de 13 projetos parlamentares dismantelando o projeto original. Seguindo a cronologia da tramitação do projeto, em 1993 este é aprovado na câmara, seguindo para o senado denominado como Projeto de Lei nº 101/93 sob a relatoria do Senador Cid Sabóia. Nessa fase, inicia-se o processo audiências públicas onde são realizados acordos partidários, acolhimento de emendas e participação da sociedade civil (Pinheiro, 1995).

Na conjuntura política supradita, segunda a autora, surge um projeto substitutivo ao projeto em tramitação sob a alegação de inconstitucionalidade e corporativismo do conteúdo do PL 101/93 em processo. Este projeto emergente, conhecido como Darcy/MEC, representava através de seu conteúdo às estratégias traçadas pelas autoridades do MEC no Planejamento político-estratégico para 1995/1998. Estas estratégias alinhavam-se às diretrizes internacionais pensadas para o terceiro mundo. Utilizando de artifícios regimentais, o projeto de Darcy/MEC saiu vitorioso.

A reorganização das concepções contidas no projeto inicial e sua posterior substituição pelo projeto Darcy/MEC esvaziou a possibilidade de termos um dispositivo legal que expressasse, mesmo que minimamente, uma concepção progressista da educação. A proposta

de uma educação pautada pela concepção omnilateral<sup>17</sup> do ser humano onde o segundo grau deveria se estruturar com base no pressuposto teórico da politecnicidade ao articular educação e trabalho, foi progressivamente sendo minado do texto, culminando com a sua substituição (Santos, 2007).

O conceito de politecnicidade ao pautar-se na concepção de ser humano omnilateral, preconiza que o conhecimento se estruture organicamente e que possibilite a formação do ser humano em diversas dimensões contrapondo-se a uma educação fragmentada e dimensionada sobre o tecnicismo, profissionalismo e especialismo. A escola fundamentada na perspectiva politécnica compreende que o ser humano se produz mediante o trabalho, mas que não se reduz a atividade de produção material, mas se faz também, pelo trabalho enquanto arte, estética, poesia e lazer (Frigotto, 1988).

Na análise do texto da LDB, o que se observa é o ensino profissional estruturado de forma distinta e paralela ao ensino regular. Reafirma-se neste dispositivo legal a dualidade histórica presente nas legislações que construíram a educação brasileira no que tange ao ensino profissional. A LDB reafirma e legaliza a dualidade estrutural presente na organização do ensino profissionalizante no Brasil quando descreve no seu artigo 21 a composição da educação escolar em dois níveis: educação básica (compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e médio) e Educação superior excluindo o ensino profissional da sua composição. Institui o ensino profissionalizante no capítulo III como uma modalidade de ensino paralela e diferenciada ao ensino regular definindo no seu artigo 39, como centralidade dos objetivos da

---

<sup>17</sup> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Tal concepção de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. O termo, pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. (Frigotto, 2012, p. 267-273).

educação profissional o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Ramos, 2006; Gomes, 2007).

Em 1997 é promulgado o Decreto Federal nº 2.208, a fim de regulamentar o ensino profissional da lei nº 9.394 (LDB) estabelecendo ambos as bases da reforma da educação profissional no país. O decreto nº 2.208/1997 fixa três níveis para a educação profissional:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos **matriculados ou egressos do ensino médio**, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997a).

O dispositivo legal 2.208/1997 configura o sistema de ensino médio e profissional justaposto, de forma que o aluno poderá cursar o ensino técnico concomitante ao nível médio ou subsequente a sua conclusão. Essa legislação organiza o ensino profissional de forma dicotômica e dual ao ensino dito regular. A diferenciação entre ensino profissional e ensino regular (nível básico e superior) fica mais evidente no artigo quinto do referido dispositivo legal ao estipular que a educação de nível técnico profissional terá uma organização curricular própria e independente do ensino médio.

Subentende-se, na interpretação do texto legal, que a formação humanística é desnecessária para a educação dos trabalhadores. Devendo, nessa lógica, somente serem desenvolvidas as competências restritas ao campo laboral da *práxis* e que não tenham relação com complexidade das reflexões humanísticas voltadas para uma concepção omnilateral. Se com as leis orgânicas da reforma Capanema a dualidade consistia num ensino profissional não propedêutico, nesse período a dualidade se manifesta em função da estruturação paralela. O

ensino profissionalizante referenciado como modalidade e de composição curricular distinta sem alusão ao conteúdo humanístico. A cisão entre trabalho intelectual e trabalho material é repostada em novos moldes.

Para Oliveira (2013) o decreto nº 2.208/1997 institui a desarticulação entre o ensino profissionalizante e médio, esvaziando a possibilidade de concretização de uma formação integral do aluno no ensino profissional. Para Manfredi (2002) a LDB/1996 e o decreto nº 2.208/1997 ao estabelecerem a separação entre ensino profissional e ensino médio geram sistema e redes distintas contrapondo a perspectiva de uma especialização profissional como uma etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária.

A estruturação dual e paralela entre ensino profissional e ensino regular nega aos trabalhadores, na acepção do termo gramsciano, uma escola desinteressada. Assim, Gramsci ao problematizar sobre a educação profissional realiza a seguinte observação:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível, e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contando que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual [...]. Decerto, para os industriais mesquinamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas em

vez de operários-homens. Mas os sacrifícios a que o conjunto da coletividade se sujeita voluntariamente, com o objetivo de melhorar a si mesma e fazer brotar do seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que a elevem ainda mais, devem espalhar-se positivamente pelo conjunto da coletividade e não limitar-se apenas a uma categoria ou a uma classe. (Gramsci, 2004, p.75-76)

Contextualizando a educação profissional no quadro de luta de classes estrutura-se a teoria da escola dualista. A presente teoria define o aparelho escolar como uma unidade contraditória de duas redes de escolarização. As duas redes, Secundária-Superior e Primária-Profissional, corresponderiam à divisão da sociedade capitalista em suas classes fundamentais: burguesia e proletariado. Apresentaria a escola, na acepção da teoria, como um aparelho ideológico com a função basilar de formar a força de trabalho e inculcação da ideologia burguesa. Embora admita a existência da ideologia do proletariado, ela não se manifestaria no espaço escolar e sim fora dela, nos redutos das organizações operárias. Neste sentido, esta teoria infere que a escola ao se estruturar na sociedade dividida em classes, longe de ser um instrumento de equalização social é duplamente um fator de marginalização, uma vez que converte os trabalhadores à margem da cultura burguesa e em relação ao próprio movimento proletário, pois arranca do seio do movimento todos aqueles que ingressam no sistema de ensino (Saviani, 2003a).

Para compreender a estruturação do sistema educacional na perspectiva da divisão de classes torna-se fundamental atentarmos para o posicionamento do Estado na promulgação da legislação que organiza o sistema de ensino.

Na sociedade de classe e modo de produção capitalista, a classe hegemônica, proprietários dos meios de produção, utilizam o Estado e a ideologia como instrumentos de dominação dos subalternos para manutenção do seu *status quo* e privilégios. Por meio do Estado, a classe dominante estrutura um aparelho de repressão social para exercício de poder

sobre toda a sociedade, submetendo a suas regras, promovendo a dominação política e exploração econômica. Nessa engrenagem, o Estado regula as relações sociais travestindo-se de “Estado de direito”, quando em verdade o papel do Direito materializado nas leis, é de exercer a dominação sem que pareça uma violência (Chauí, 2001).

Neste contexto, afirma a autora que, a função da ideologia é impedir que o Estado apareça como instrumento consentido da violência, suprimindo dos subalternos atos de revolta e promovendo o legal como legítimo, justo e bom. A ideologia promove a ideia de Estado em substituição à realidade do Estado. É necessário atentarmos ao fato de que as ideias dominantes de uma sociedade não são todas as ideias existentes. Existem, em verdade, outros possíveis.

Em relação à Rede Federal de ensino profissional temos no bojo das transformações realizadas pelo governo, referenciadas pela legislação geral acima mencionada, os seguintes movimentos: portaria do MEC 646/97<sup>18</sup>; Art. n° 44 da Medida Provisória n° 1.549-29, de 15 de abril de 1997<sup>19</sup> e o decreto n° 2.406/97 que regulamenta a Lei n° 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

A Lei n° 8.948/94, promulgada no governo Itamar Franco, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e Conselho Nacional de Educação Tecnológica. Para além da criação do sistema e do Conselho Nacional de Educação Tecnológica, a lei objetivava promover a expansão da rede Federal de Educação Tecnológica por meio da transformação potencial de todas as Escolas Técnicas Federais (ETFs) da época em Centros Federais de Educação

---

<sup>18</sup> Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n° 9.394/96 (LDB) e do Decreto Federal n° 2.208/97 na rede federal de educação tecnológica: estipula prazos, medidas e forma para realizar a adequação as novas leis (MEC/1997).

<sup>19</sup> Estipula que a expansão da oferta de ensino técnico, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1997b).

Tecnológica (CEFETs), com o objetivo de disseminar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (Azevedo, Shiroma & Coan, 2012).

A expansão preconizada pela supradita lei não se concretizou. O decreto n° 2.406/97, ao regulamentar a Lei n° 8.948/94, altera a natureza dos CEFETs conservando-lhes tão somente o nome. Com a nova finalidade estipulada para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) denominá-los de “instituições especializadas de educação profissional” seria mais adequado para a sua nova função (Campello,2007).

O decreto n° 2.406/97, ao regulamentar a Lei n° 8.948/94, transforma as escolas técnicas federais num grande supermercado de cursos profissionalizantes de níveis e duração o mais diversificado possível. Há o processo de “senaização” das Escolas técnicas Federais (Manfredi, 2002). Com a regulamentação da Lei n° 8.948/94 pelo decreto n° 2.406/97, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em CEFETs, diferente dos primeiros CEFETs, que se concentravam na oferta de Cursos superiores (Lei n° 6.545/1978) e conseqüentemente diferente da proposição da lei 8.948/94 que se baseou nesta para sua formulação. Com o advento da lei n° 2.406/97, os CEFETs passam a ofertar uma gama de cursos de vários níveis e duração.

No âmbito das transformações do ensino profissional a nível federal a Medida Provisória n° 1.549-29, de 15 de abril de 1997 via seu artigo n° 44, ao estabelecer a redação: “a expansão da oferta de ensino técnico, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” tem como intuito eximir a União da responsabilidade de participar da expansão da rede técnica Federal (Manfredi, 2002). Essa ação converge aos objetivos da política neoliberal em andamento no país para a diminuição do Estado.

Para operacionalizar e transformar em prática os dispositivos legais elaborados de forma a realizar a reforma do ensino nas instituições de educação profissional, tanto públicas quanto privadas, o governo criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O programa dispunha de 50 milhões para investimento nas instituições que se dispusessem a realizar a implantação da nova legislação. O recurso advinha dos acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). É importante salientar que o financiamento pelo BID condicionou a reforma à submissão de medidas legais para adequação da educação a diretrizes e prioridades dos Bancos (aos quais o país prontamente atendeu) e ao atendimento de compromissos rígidos a serem seguidos de acordo com políticas neoliberais. O PROEP viabilizou a execução de um modelo de política educacional, em que se destacam como diretrizes fundamentais a separação entre o ensino regular e a educação profissional sendo a última com orientação estritamente econômica (Lima Filho, 2002).

O PROEP estipulava como instituições em potencial para participação do programa as Instituições Federais de Educação Profissional, Estados e Distrito Federal, Escolas Estaduais e Escola do Segmento Comunitário. O PROEP atuava em três frentes, a saber: 1) Transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica. CEFETs, ETFs e EAFs serão adequados às diretrizes impostas pela legislação, transformando-se em Centros de Referência para o desenvolvimento da Educação Profissional. 2) Reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação profissional: compatibilizar oferta e demanda, redefinir o ensino em função do papel que as escolas desempenhavam e evitar duplicidade nas ações entre instituições afins. 3) Expansão e atendimento do segmento comunitário: representantes da sociedade civil organizada de qualquer setor profissional (Ivers, 2000).

Com a redução dos orçamentos destinados a manutenção e custeio das escolas federais, o PROEP se apresentava como uma possibilidade de captação de recurso. As instituições

requerentes elaboravam projetos em consonância com os objetivos do programa para ter acesso ao auxílio financeiro (Garcia, 2012).

É preciso compreender que a palavra reforma no contexto do neoliberalismo não representa a ideia de melhoria e busca por uma sociedade justa, igualitária e democrática, mas sim um movimento de retrocesso, na medida em que as reformas ao invés de buscarem a universalização dos direitos, apresentam como princípio a individuação dos mesmos (Oliveira, 2013). O “império” do capital estabeleceu-se em solo brasileiro com forte marca de legitimação sobre a legislação que se constituiu no período democrático. A legislação assegurou a legalidade da exploração do trabalho e a sustentação do sistema produtivo capitalista brasileiro (Amorin, 2016). Observa-se que o país se desvencilha da ditadura civil-militar para ingressar na ditadura do mercado (Frigotto & Ciavatta, 2011).

Ao instituir a reforma da educação profissional nos anos 90 alinhada à perspectiva neoliberal, é conferido à educação o caráter de mercadoria, contribuindo para a redução dos investimentos do Estado na educação profissional e a ascensão da iniciativa privada em sua oferta. De forma concomitante, esta educação negligência a formação humanística a favor do desempenho de certificação de competências (Silva, 2016).

Ao final dos anos noventa, a educação profissional no país era desempenhada pelo sistema S; universidades públicas e privadas; escolas e centros mantidos pelos sindicatos; escolas e fundações mantidas por grupos empresariais; organizações não-governamentais de caráter religioso, comunitário e educacional; ensino profissional livre e o ensino a nível técnico na rede federal, estadual municipal e privada. A rede federal de ensino profissional a nível técnico e tecnológico constituía-se pelas Escolas Agrotécnicas Federais (AEFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Manfredi, 2002).

Podemos aludir, diante da análise histórica empreendida até o momento, que a história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento da tensão entre ensino secundário, de

base humanística com vista a promoção do trabalho intelectual, e ensino profissional, instrumento de fomento da força de trabalho do país com um ensino voltado ao desenvolvimento do trabalho manual. Tensão esta, que como evidenciamos tem levado não a uma síntese, mas a polarizações, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência para as propostas regimentais que vem sendo desenvolvidas para o ensino profissional no Brasil entre os anos 40 a 90 (Kuenzer, 2007b).

**CRONOLOGIA DOS DISPOSITIVOS LEGAIS INSTITUINTES DA REFORMA EDUCACIONAL NOS ANOS 90:**

<b>Documento ou Medida Legal</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo ou Influência sobre a educação profissional</b>
Planejamento político-estratégico do MEC – 1995/1998	maio/1995	Estabelece as diretrizes e metas para a elaboração de reformas e implementação das políticas educacionais no período; trata da educação profissional no tópico relativo ao ensino médio.
Projeto de Lei n. 1.603/96	mar./1996	Propõe nova definição, objetivos e estrutura para a educação profissional: constituição de um sistema específico, independente do sistema de educação regular, organizado em três níveis: básico, técnico e tecnológico
Lei n. 9.394/96 (LDBEN)	20/dez./96	O Capítulo III (artigos 39 a 42) da LDB trata “da educação profissional”, considerando, entre outros aspectos, que “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40).
Medida provisória n. 1.548-28	14/mar./97	Condiciona a expansão da rede de escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET a parcerias e autoriza a transferência – para outras instâncias públicas ou privadas – da responsabilidade pela manutenção e gestão de novas unidades que venham a ser construídas, ou reformadas, total ou parcialmente, com recursos públicos.
Decreto n. 2.208/97	17/abr./97	Regulamenta os artigos da LDB que tratam da educação profissional; retoma integralmente os termos definidos no PL n. 1.603/96
Portaria MEC n. 646/97	14/maio/97	Estabelece prazos e orientações para a implantação na rede federal de educação profissional do disposto no Decreto n. 2.208/97
Portaria MEC n. 1.005/97	jun./1997	Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.
Plano de Implantação da Reforma (PIR/PROEP)	set./1997	Estabelece orientação às Instituições Federais de Educação Tecnológica para preparação do Plano de Implantação da Reforma (PIR) e define critérios para habilitação aos recursos do PROEP.
Decreto n. 2.406/97	27/nov./97	Regulamenta a Lei federal nº 8.948/94 (trata da transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFET).
Portaria MEC n. 2.267/97	19/dez./97	Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFET.

Fonte: Lima Filho (2002).

### **3.4 A Institucionalidade do Ensino Profissional nos Anos 2000: O Ensino Profissional Integrado e a Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.**

Nos anos 2000, há uma nova movimentação no cenário educacional em relação à política pública do ensino profissionalizante com a promulgação do Decreto nº 5.154/04<sup>20</sup>. O referido decreto institui a articulação entre ensino médio e educação profissional.

A partir decreto nº 5.154/04 o ensino profissional técnico de nível médio poderia ser ofertado em concomitância ou subsequente ao ensino médio, conforme estipulava o decreto nº 2.208/1997 o qual revogou, ou de forma integrada entre ensino técnico e médio, tratando-se a abertura desta possibilidade a novidade do decreto (Frigotto & Ciavatta, 2011).

Em relação ao decreto estudiosos da área mantém opiniões distintas sobre este dispositivo legal. Para Kuenzer (2006) o decreto nº 5.154/04 quando não realiza a extinção das alternativas de oferta em relação ao ensino médio e profissional técnico preconizado no decreto nº 2.208/199 realiza uma acomodação conservadora em relação a reforma do ensino profissional a fim de atender a todos os interesses em jogo: o governo, pela efetivação de uma política de campanha; as instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e a iniciativa privada, que passa a atender a demanda gerada pelo vácuo criado pela extinção das ofertas públicas.

Para Ciavatta (2006) o Decreto nº 5.154/2004, ao autorizar o ensino integrado, preconiza a recuperação da dimensão humanística renegada historicamente ao ensino profissional. Aponta para a construção de um ensino pautado em fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, sinalizando o anseio de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre educação para dirigentes e educação para os subalternos.

---

<sup>20</sup> Revoga o decreto nº 2.208/1997.

Silva (2016) coaduna com a análise de que o decreto não representou o avanço pretendido, uma vez que não foi acompanhado por medidas auxiliares como a revisão da LDB/1996. No entanto, exprimiu o avanço possível diante da realidade concreta da sociedade brasileira naquele período, além de sinalizar legalmente para a possibilidade e a necessidade de uma formação integral para o trabalhador.

Para Amorim (2016), a formação integrada, sinalizada na legislação educacional nacional, representa um avanço nas políticas educacionais para o ensino profissional. Entretanto, evidencia que a instalação do ensino integrado se faz, concretiza-se a partir de um campo de disputas e contradições dos projetos distintos de sociedade, uma vez que foi sinalizado que a estruturação da relação médio e técnico poderá ser efetivada de forma concomitante, subsequente ou integrada.

No escopo das medidas governamentais do período para educação profissional há a promulgação do decreto n° 6.095/2007 e a lei n° 11.892/2008 que confere uma nova institucionalidade à rede federal de ensino profissional.

O decreto n° 6.095/2007 tinha como finalidade estabelecer as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de ensino profissional a fim de constituir uma rede Federal de Educação Tecnológica com a titulação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). No seu artigo terceiro, o decreto prevê que a integração terá início com celebração de acordos que formalizara a agregação voluntária dos CEFETs<sup>21</sup>, ETFs<sup>22</sup>, EAFs<sup>23</sup> e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, situadas no mesmo Estado (Brasil, 2007).

A fim de fomentar a adesão voluntária a proposta, o MEC liberou crédito extraordinário para estimular a aceitação. No entanto, mesmo diante deste fato, a adesão não se configurou como

---

<sup>21</sup> Centros Federais de Educação Tecnológica.

<sup>22</sup> Escolas Técnicas Federais.

<sup>23</sup> Escolas Agrotécnicas Federais.

um processo pacífico ou consensual. A tensão presidia no seguinte ponto: autarquias já consolidadas temiam a perda de poder, prestígio, autonomia e da identidade constituída ao longo dos anos ao se tornarem câmpus da nova configuração institucional preconizada pelo governo (Silva, 2016).

Conforme a autora citada acima, as negociações de adesão foram referendadas com os seguintes posicionamentos: os CEFETs não apresentaram grande resistência e o Concefet<sup>24</sup> reconheceu o mérito da proposta e apresentou uma minuta com proposição a conter no anteprojeto que criaria os institutos federais que o MEC prontamente atendeu. Somente os Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas e do Rio de Janeiro optaram pela não adesão em função do desejo de pleitearem a transformação em Universidade Tecnológica. As escolas Agrotécnicas, via o Coneaf<sup>25</sup>, ao negociarem com o governo salientaram que a adesão à proposta poderia inibir as iniciativas voltadas ao atendimento de suas demandas específicas, que seriam a formação dos trabalhadores rurais e formação técnica de nível médio, realizando para tanto algumas proposições para viabilizar a adesão. Diante do exposto, o governo adere às proposições reivindicadas pelo Coneaf, concedendo a possibilidade da existência de mais de um instituto por Estado, o que não era previsto. Resolvidos os demais pontos de tensão, as Escolas Agrotécnicas aderiram à proposta. As escolas vinculadas às Universidades Federais foram as que mais apresentaram resistência à proposta de adesão por não vislumbrarem vantagens. Embora reconheça o mérito da questão via o Condetuf<sup>26</sup>, salientaram para a complexidade do processo e não fecharam a questão.

Evidencia Silva (2016) que ao fim do prazo estipulado pelo MEC, das 32 escolas, somente oito responderam positivamente à adesão, mesmo com o aceno do Ministério da Educação para a possibilidade de ganho de autonomia e elevação do status via oferta de cursos superiores. As

---

<sup>24</sup> Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

<sup>25</sup> Conselho de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais.

<sup>26</sup> Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

mesmas entenderam que a sua condição subordinada continuaria, mas agora às reitorias dos Institutos Federais e, portanto, não havia real vantagem na proposta.

Diante do processo de adesão desempenhado para instalação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao final das negociações, a rede configurou-se constituída pelas seguintes instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca, respectivamente CEFET-MG e CEFET-RJ; as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2008).

Em análise da terminologia adotada Silva, (2009, p. 16) pautando-se na análise da lei realiza os seguintes apontamentos por em relação à nomenclatura adotada:

Trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal, por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação, por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede. De uma forma geral, o termo tecnologia é definido como a aplicação prática das ciências (ciência aplicada) objetivando a solução de problemas objetivos.

A lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, ao criar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, funda os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia. Os CEFETs e as Escolas Agrotécnicas Federais, a partir de então, seriam denominados de Instituto Federal de Educação e Tecnologia assumindo os termos da lei <sup>o</sup> 11.892/2008. Lembrando que, como mencionamos acima, nem todas as instituições pretendidas pelo governo para adesão e transformação em Instituto Federal aceitaram a proposta configurando-se a rede Federal com as instituições anteriormente mencionadas.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2008).

A organização nos termos da legislação dos Institutos Federais aponta para a criação de um novo tipo de instituição de ensino Federal no campo da educação profissional. Organizados na forma pluricurricular e multicampus convergem no seu espaço formativo e na oferta de educação profissional e tecnológica o entrelaçamento entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia, constituindo-se em autarquias de regime especial e base pedagógica humanístico-técnico-científico. Representa um salto qualitativo no campo das políticas públicas para a educação profissional no país (Pacheco, 2010; Barbosa, 2016).

A criação dos Institutos Federais sinaliza o surgimento de novos princípios e estruturas para educação profissional com perspectivas à formação para o mundo do trabalho não somente voltada para os interesses da produção, mas também para emancipação e formação cidadã dos sujeitos. Articula a integração entre ensino médio e técnico frente à perspectiva de formação humanística na educação profissional (Souza, 2016). A criação dos Institutos Federais tem como expectativa romper com a dualidade historicamente edificada no ensino profissionalizante, contribuindo para a conjugação do trabalho intelectual e trabalho material

na educação profissionalizante que até então se fazia estanque (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016).

Em análise da legislação fundante dos Institutos Federais, é possível inferir que a constituição de sua institucionalidade emerge em três dimensões: política social, agências de desenvolvimento local e lócus para formação de professores (Conde, Araújo, Souza & Mourão, 2016).

Para os autores supracitados a sua dimensão política e social incide na descentralização e interiorização da oferta de ensino técnico de nível médio ao ensino de nível superior. Neste sentido, representa um movimento contrário ao capital que preconiza a diminuição do Estado pela redução de investimentos em direitos sociais. A sua estruturação como catalisadores de outras políticas sociais a exemplo da execução do Programa Mulheres Mil e o desenvolvimento de ensino a jovens e adultos (EJA) também evidencia sua dimensão político social.

Ao estipular a Lei nº 11.892 de 2008, no seu artigo sexto, item quatro, que se apresenta como característica e finalidade destas instituições:

Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Brasil, 2008).

Podemos identificar sua vocação para agências de desenvolvimento local. Há nos Institutos Federais a intencionalidade de produzir desenvolvimento em regiões estratégicas. A oferta de cursos apresenta consonância com as potencialidades identificadas no local, e são aferidas em estudos que justifiquem sua implantação.

Por fim, estipula-se como propósito destas instituições a formação de professores. O texto da lei, ao sinalizar as finalidades e características dos Institutos Federais, aponta que estes devem qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas

instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (Brasil, 2008).

Essa intenção é reafirmada quando institui como objetivo da instituição a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Ao declarar no artigo oito que o Instituto Federal em cada exercício do desenvolvimento de sua ação acadêmica deverá garantir o mínimo de 20% para formação de professores, reafirma-se sua intenção de abranger essa dimensão (Conde, Araújo, Souza & Mourão, 2016).

Na égide das mudanças do ensino profissional a nível federal, há a criação do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a fim de promover a ampliação e o fortalecimento da educação profissional no país. Apresenta como objetivo deste plano fomentar a implantação de instituições federais de ensino profissional e tecnológico em regiões interioranas do país e periféricas dos grandes centros urbanos. O intuito era investir em regiões historicamente excluídas na formulação de políticas públicas, visto que, na rede federal de ensino profissional havia até então maior concentração nas regiões mais desenvolvidas (Pereira, 2016).

A Expansão teve três fases, tendo início em 2005 quando havia 140 unidades de ensino profissional vinculadas à união. Na atualidade, os Institutos Federais contam com 38 institutos e 644 campi instituídos em toda extensão do país segundo site oficial do Ministério da Educação.

O resgate da história da institucionalização do Ensino Profissionalizante no Brasil que construímos neste texto nos faz constatar que o processo educacional, desde sua idealização, implementação e desenvolvimento, mantém estreita relação com o processo político, econômico e social de nosso país. As decisões tomadas no campo do ensino profissionalizante

têm determinado as escolhas políticas a respeito do tipo de cidadãos que se quer formar, estabelecendo prioridades, estratégias e objetivos para a educação, condizentes com o projeto de sociedade que se quer construir ou manter.

## **IV – OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Compreender o processo de Tornar-se Psicólogo Escolar no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

### **Objetivos específicos**

- Investigar as sínteses produzidas na relação dialética práxis psicológicas e expectativa institucional.
- Conhecer os espaços da psicologia no território do IFG.
- Compreender os sentidos, versões, posições e significados elaborados pelos sujeitos sobre sua prática na instituição.
- Analisar os parâmetros legais e normativos que permeiam a construção da Psicologia Escolar no IFG.

## V – METODOLOGIA

### **Princípios Epistemológicos e Metodológicos**

Nesta seção evidenciaremos os pressupostos teórico-metodológicos que embasam este processo investigativo. Realizar-se-á a caracterização dos participantes, dos instrumentos, o contexto da pesquisa e do método de análise das informações.

#### **5.1 Eixos de Sustentação da Pesquisa: O Método Construtivo-Interpretativo e o Princípio do Materialismo Histórico Dialético.**

Ciente sobre a produção de conhecimento como uma atividade prática concreta do ser humano, nos pautamos pela indissociabilidade entre o empírico e o teórico com vistas ao posicionamento ético e político ao empreender o processo de investigação desta dissertação. Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural constitui-se como arcabouço teórico-metodológico da pesquisa em articulação com o método construtivo-interpretativo.

Descrever-se-á o conjunto dos princípios preconizados pela psicologia histórico-cultural para a realização do processo investigado empreendendo em seguida os nexos de articulação com o método construtivo-interpretativo.

Na perspectiva histórico-cultural assume-se como premissa a necessidade de estudar o fenômeno como processo em movimento. Movimento este empreendido como dialético e histórico. Nessa lógica, consoante com a psicologia histórico-cultural compreende-se que:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar

visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. (Vigotski, 1995, p.67-68).

Assim, buscou-se nessa dissertação entender o fenômeno estudado enquanto processo no seu condicionamento histórico e movimento dialético.

A perspectiva histórico-cultural preconiza, em contraposição a experiência direta e descritiva do fenômeno, a análise genotípica e explicativa do objeto (Vigotski, 1996, 2007, 1995). Afirmar Vigotski que “o conhecimento científico e a percepção direta não coincidem em absoluto” (Vigotski, 1996, p.278). Nessa lógica, consiste como função do (a) pesquisador (a) mediar o acesso ao real por meio da abstração, estudando o fenômeno na busca de compreender as suas relações e nexos dinâmico-causais.

Nesse sentido, ao promover a análise do fenômeno via o princípio explicativo é necessário que o (a) pesquisador (a) atente-se para a necessidade de “abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças” (Vigotski, 2007, p.68), uma vez que a manifestação externa do objeto pode apresentar-se de forma mecanizada ou fossilizada. Assim, é necessário analisar o fenômeno “a luz da História”, ou seja, “aquele que é, e aquilo que foi” (Vigotski, 2007, p. 68), portanto para além de como se manifesta. Consideramos desta forma o princípio explicativo em contraposição ao descritivo e o princípio da análise genotípica em vez de fenotípica como pressupostos necessários a análise do fenômeno estudado.

Dentro dos princípios metodológicos estabelecidos, Vigotski (2000b) aponta como condição para a investigação a unidade de análise em dissenso a análise de elementos por considerar que o último promove a fragmentação do objeto no processo investigativo. Nesse sentido afirma:

Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são

partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. [...] Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam (Vigotski, 2000b, p.08).

Em consonância com estas premissas, a perspectiva Histórico-Cultural vai de encontro a análise do objeto pelo processo de decompor e fragmentar em elementos, aludindo para a necessidade de o processo investigativo voltar-se para a análise da unidade. Desse modo, preconiza a compreensão do fenômeno no processo de análise na sua totalidade integrada na unidade (Unidade constituída pelo todo em sua parte). Nesse sentido, afirma Vigotski (2000b) que a unidade encerra em sua forma mais simples e primária a propriedade do todo do objeto de explicação. Conforme Lordelo (2007) o processo de análise na perspectiva desse princípio visa compreender a relação entre as partes e a relação das partes com o todo via a unidade.

Em um posicionamento de compreensão do processo de pesquisa pautado na necessidade de estudar o objeto nas suas relações dinâmicas causais e como processo em movimento, portanto no seu desenvolvimento histórico e dialético, compreendendo-o para além da sua manifestação fenotípica fossilizada essa pesquisa assume o caráter qualitativo. Deste modo a análise das informações foram construídas via o método construtivo-interpretativo (González Rey, 2005, 2014, 2015), uma vez que compreendemos que esse método possibilita ao (a) pesquisador (a) colocar-se como mediador (a) ativo (a) na relação dialética entre o teórico e o empírico, produzindo inteligibilidade sobre o fenômeno estudado por meio de suas reflexões transcendendo o lugar de mero (a) reproduzidor (a) de técnicas por meio da aplicação de instrumentos e categorização de respostas.

Nesse sentido, consoante com os princípios metodológicos preconizados pela psicologia Histórico-Cultural empreende-se a articulação com o método construtivo-interpretativo (González Rey, 2005, 2014, 2015). Este viés perpassa a compreensão da produção de conhecimento como uma atividade concreta humana, e a compreensão do singular como manifestação de um amplo conjunto de relações sociais. Desta forma, a metodologia nessa pesquisa utilizada atribui ao (a) pesquisador (a) um papel ativo e interativo no processo de pesquisa, bem como o entendimento de que pesquisar não consiste na representação isomórfica de uma dada realidade.

Entende-se que existe uma base filosófica sustentando a metodologia, e que esta metodologia, ao subsidiar o ato de se fazer ciência, conseqüentemente articula com uma visão de ser humano e sociedade no processo de produção de conhecimento. Nesse sentido a articulação entre os princípios metodológicos da Psicologia histórico-cultural e o método construtivo-interpretativo se configuram pelo entendimento que compartilham de uma base filosófica comum. O método construtivo-interpretativo será objeto de análise na seção “análise das informações”.

## **5.2 Contexto de Pesquisa**

Esta pesquisa teve como contexto uma Instituição Pública Federal de Ensino denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Trata-se o IFG de uma instituição educacional que compõe o sistema Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e regulamentada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O IFG é uma autarquia Federal e possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008). Equiparado as Universidades o

IFG é composto por quatorze câmpus disseminados nas cidades do Estado de Goiás e vinculados a uma Reitora instituída em Goiânia. Na atualidade o IFG atende cerca de quinze mil discentes.

O IFG é uma instituição centenária na oferta de ensino na modalidade profissional, passando pelas transformações legais e de organização institucional relacionada à rede ao longo da história<sup>27</sup>. Remonta-se ao ano de 1909 via a escola de Aprendizes Artífices de Goiás o início da sua trajetória, que acompanhando as diretrizes legais do país, tem sua institucionalidade ressignificada e forjada no processo histórico das transformações da educação profissional no Brasil. Nesse sentido, a instituição possui câmpus nascente na vigência do decreto nº 7.566/1909 (institui a modalidade de ensino profissional primário e gratuito no país via as Escolas de Aprendizes Artífices), que acompanharam as transformações históricas e institucionais do ensino profissionalizante, a câmpus instituído no contexto normativo da Lei Nº 11.892/2008. Assim, é necessário pensar o IFG circunscrito numa materialidade histórica cuja trama de relações entrelaça o passado e o presente.

Na constituição cronológica da fundação de seus câmpus temos: câmpus Goiânia criada 1909 na Cidade de Goiás, então capital do Estado, sendo posteriormente transferido para a cidade de Goiânia em 1942 em virtude da transferência da capital do Estado para esta cidade; Câmpus Jataí em 1988; Inhumas, 2007; Itumbiara e Uruaçu em 2008; Anápolis, Formosa e Luziânia em 2010; Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás em 2012; Águas Lindas em 2013 e por fim, Goiânia Oeste em 2014 (Silva, 2016).

Na atualidade a organização institucional do IFG pode ser compreendida de forma análoga ao modelo arborescente, no qual os campi seriam raízes de um troco único, no entanto

---

<sup>27</sup> Conforme descrito no capítulo três.

de linhas próprias (Antunes, 2017). Nesse sentido, embora o IFG traduza em sua conformação a constituição de política pública, cada câmpus em articulação com seu território constitui-se. O conceito território não deve ser delimitado no aspecto geográfico, como sinônimo da materialidade do chão, mas sim como espaço de vida situado e datado na trama de relações produzidas, num processo de influenciar e ser influenciado pelas interações que emergem pelos atores sociais que o constitui (Pereira, 2016). As relações sociais, aspectos culturais e históricos de cada cidade promovem a constituição de cada câmpus numa materialidade histórica e dialética.

### **5.2.1 Diretrizes Normativas: O Delineamento Institucional**

Como já afirmado outrora o IFG possui natureza jurídica de autarquia federal, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Nesse sentido, a sua autonomia circunscreve-se nos limites da lei nº 11.892/2008, mas torna-se possível a construção de aparatos normativos próprios voltados para as necessidades do contexto institucional.

Nesse sentido, orientam como documentos normativos internos da instituição o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013) e o Estatuto Institucional (2009). É importante ressaltarmos que existe uma proposta de Regimento em fase de aprovação, mas em função do seu processo de construção não será objeto de análise. Recorrer-se-á ao PDI (2013), Plano de Desenvolvimento Institucional, e ao Estatuto Institucional (2009) com a finalidade de compreender qual projeto pedagógico e posicionamento político permeiam essa instituição.

O Estatuto (2009) do IFG estabelece os princípios, finalidades, características e objetivos da instituição, bem como sua organização administrativa e de seus colegiados. No que se refere ao PDI (2013) este é elaborado de cinco em cinco anos e contém os pressupostos

filosóficos, pedagógicos e organizacionais que orientaram a comunidade no quinquênio. Sua construção é coletiva e referendada pelos órgãos normativos. Atualmente encontra-se em vigor o PDI aprovado em 2013 para a vigência do período de 2012-2016. No corrente ano a instituição encontra-se em processo de elaboração do próximo PDI.

A construção do PDI atualmente vigente, foi realizada na coletividade passando pelo seguinte processo: esboço inicial realizado nas instâncias das pró-reitorias, em sequência foi disponibilizado para consulta pública, havendo posteriormente a realização do Congresso Institucional de Educação com vistas à construção coletiva do documento por meio da participação da comunidade acadêmica; e pôr fim a aprovação do PDI pelo conselho superior, instância máxima da instituição de caráter consultivo e deliberativo (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2013)

A possibilidade de construção coletiva da instituição via o PDI, que por sua vez, é redefinido, (re) elaborado e pensado a cada cinco anos, nos coloca a compreensão do espaço institucional forjado na construção coletiva e aberto ao processo de significação e ressignificação das práticas e delineamentos institucionais. Não obstante, é necessário atentarmos que essa construção não é isenta dos jogos de forças que nele coabitam. As determinações legais, as disputas de projetos institucionais, tornam esta instituição uma unidade de contrários no processo de suas transformações.

Pensar no IFG implica em compreendê-lo como uma instituição de “educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com a prática pedagógica” (Estatuto Institucional, 2009). Nesse sentido, a instituição oferta cursos em diversos níveis e modalidades em algumas cidades do Estado de Goiás.

Segundo o PDI (2013), constitui-se como princípios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: a construção de currículos e atividades permeados pela concepção omnilateral; desenvolvimento de políticas institucionais orientadas para a promoção de uma sociedade igualitária, justa e não discriminatória; compromisso com a gratuidade na oferta do ensino; respeito à diversidade ideológica, política e cultural; atuação permeada pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; viabilização da participação e democratização dos espaços decisórios e promoção do desenvolvimento local e regional atendendo as demandas sociais do contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, segundo o documento institucional, a instituição tem como desafio do seu tempo histórico, construir práticas voltadas para a construção de uma educação integrada (ensino, pesquisa e extensão) e integral (formação omnilateral) afirmando o compromisso ético com a sociedade de construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O PDI (2013) ressalta em fatos históricos que os processos de liberalização da economia nacional culminaram na acumulação de riqueza e conhecimento/informação para uma parcela privilegiada da população. Concomitantemente, por outro lado o desemprego se tornou uma consequência para tantos outros, ocasionando-lhes queda na qualidade de vida e pouca participação na vida política do Estado. Neste ponto, a instituição IFG responsabiliza-se com o fomento do desenvolvimento econômico justo, sustentável e sensível aos processos de inclusão social, atentando para a defesa da preservação do meio ambiente e patrimônio cultural. Nesse sentido, a instituição evidencia documentalmente uma preocupação com romper com a lógica dual, historicamente edificada no ensino profissional. A análise documental apontou para o nítido objetivo de conjugar, integrar o trabalho intelectual e trabalho material numa perspectiva de formação omnilateral.

Segundo relatório de gestão de 2016, a instituição no corrente ano, ofertava 155 cursos regulares e presenciais estando 38 em extinção, mas ainda em funcionamento. No presente ano,

a instituição ofertava 66 cursos técnicos a nível médio integrado para o ingresso do ensino fundamental e na modalidade para jovens e adultos, representando 56, 41% da sua oferta; 19 cursos de licenciatura representando 16,24 % da oferta; 27 cursos na modalidade bacharel e tecnólogo retratando 23,08% da oferta, tendo a pós-graduação total de ofertas de 4, 27%, oferecendo 5 cursos a comunidade.

*Tabela 1 - Oferta de cursos nos câmpus do IFG em 2016*

	Quantidade**								
	Téc. Integrado	Téc. Int. EJA		Superior					
				Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo			
Águas Lindas*	3	1	-	-	-	-	-	-	<b>4</b>
Anápolis	3	2	-	2	2	1	-	-	<b>10</b>
Apare. de Goiânia	3	2	-	1	2	-	-	-	<b>8</b>
Cidade de Goiás	3	1	-	1	1	-	-	-	<b>6</b>
Formosa	2	2	-	1	2	1	-	-	<b>8</b>
Goiânia	7	3	3	10	5	-	1	-	<b>29</b>
Goiânia Oeste*	3	1	-	-	1	-	-	-	<b>5</b>
Inhumas	3	1	-	2	1	-	-	-	<b>7</b>
Itumbiara	2	1	1	2	1	-	-	-	<b>7</b>
Jataí	3	1	1	2	1	1	1	-	<b>10</b>
Luziânia	3	1	-	1	1	-	-	-	<b>6</b>
Senador Canedo*	2	1	-	-	-	-	-	-	<b>3</b>
Uruaçu	3	1	-	1	1	1	-	-	<b>7</b>
Valparaíso*	2	1	-	-	1	-	-	-	<b>4</b>
<b>Total (2016)</b>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>114</b>
<b>2015</b>	52	25	10	23	20	20	2	-	<b>152</b>
<b>2014</b>	46	20	10	21	15	22	2	-	<b>136</b>

\*Câmpus em fase de implantação

\*\* Não foram contabilizados cursos em extinção

Fonte: Relatório de gestão de 2016 do IFG.

### 5.2.2 Estrutura e Organização Institucional

A fim de demarcar a tessitura institucional que o psicólogo ingressa ao desenvolver suas práticas na IFG, fazemos uma descrição do organograma organizacional que constituem os câmpus.

Segundo o PDI (2013) os câmpus são formados pelas seguintes instâncias:

- *Direção geral*: Composta pela chefia de gabinete e comunicação social.
- *Coordenação de Administração Acadêmica e de Apoio ao Ensino*: instância subordinada à Gerência/Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino. Composta pela coordenação de registros acadêmicos Escolares e coordenação da Biblioteca
- *Gerência de Administração*: composta pela Coordenação orçamentária, coordenação de almoxarifado e patrimônio e Coordenação de Administração e manutenção.
- *Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão*: Composta pela Coordenação Interação Escola-empresa e Coordenação de Assistência Estudantil.
- *Departamento de Áreas Acadêmicas*: Composto pela coordenação acadêmica, coordenação de apoio pedagógico ao discente Coordenação de curso área.
- *Coordenação de Assistência ao servidor*: sem coordenações vinculadas
- *Coordenação de Administração da Tecnologia da Informação*: sem coordenações vinculadas

Cada câmpus possui quatro instâncias de colegiado, a fim de promover a participação democrática nos processos decisórios. São eles: *Conselho de câmpus* - instância máxima do câmpus, composta por membros da comunidade acadêmica (gestores, representante docente, técnico-administrativo, coordenadores de curso, discente, de pais eleitos pelos seus pares) e

representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais locais, para discussão sobre os processos decisórios referente a gestão administrativa, orçamentária e acadêmica.

*Conselho departamental* - instância de representação das Coordenações de Cursos e Áreas e dos estudantes no âmbito dos Departamentos de Áreas Acadêmicas. Responsável pela emissão de pareceres de ordem pedagógica, didática, administrativa e disciplinar no âmbito do Departamento de Áreas Acadêmicas.

*Colegiado do departamento de áreas acadêmicas:* Instância consultiva e deliberativa sobre as questões acadêmicas e administrativas, no âmbito do Departamento. Composto pelos servidores lotados no setor e representante discente.

*Conselho de Representante de Turma:* instância de representação estudantil responsável por assegurar a participação dos estudantes nas discussões sobre questões do ensino, pesquisa, extensão administração.

No que tange a organização do câmpus faz-se necessário aludir que o câmpus Goiânia se constitui de maneira diferente pela existência em seu domínio de quatro departamentos. Outra questão que se faz importante mencionar é que em virtude de sua especificidade, a Reitoria apresenta uma organização singular.

### **5.2.3 Servidores**

O ingresso no serviço IFG se dá por meio de Concurso Público. Para contratação dos seus servidores a intuição orienta-se pelos parâmetros legais conforme previsto na Lei nº 8.112/1990; 11.784/2008; 12.772/2012 e 11.091/2005. Nesse sentido, o ingresso no IFG segue os parâmetros legais de contratação.

Compõem o quadro de servidores da instituição, Docentes e Técnico-administrativos, ambas as categorias admitidas via concurso público. A instituição contrata trabalhadores

terceirizados nas áreas de segurança e limpeza. Também constitui a composição da força de trabalho da instituição, docentes em regime de trabalho temporário ou substituto para exercício do cargo em até dois anos.

Segundo o PDI (2013) no último caso, contratação de professores temporários e substitutos, o ingresso é realizado por um processo seletivo simplificado com exigência consoante a contratação dos servidores dessa categoria do quadro efetivo. O processo seletivo simplificado é realizado em acordo com a Lei nº 8.745/1993 (Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal).

A carreira dos servidores Técnico-administrativos regula-se pela Lei nº 11.091, de janeiro de 2005 (Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências). Por meio do Decreto nº 5.825, de 26 de junho de 2006 (Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005). O plano de carreira dos Técnicos Administrativos é regido pela lei 11.784, de 22 de setembro de 2008 (Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), dentre outros Cargos do Poder Executivo).

Segundo a legislação vigente o profissional psicólogo (categoria participante desta pesquisa) é considerado um profissional de nível de classificação E, profissional a nível superior, tendo como requisito mínimo para ingresso na constituição à formação em Psicologia. Além dos psicólogos, a instituição é composta por servidores técnico-administrativos em diversas áreas de formação e níveis de classificação segundo o PCCTAE.

Os docentes da instituição são amparados pela Lei nº 11.784/2008 e a Lei nº 12.772/2012, que instituiu o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, estabelece como requisito de escolaridade para ingresso na carreira a habilitação específica obtida em Licenciatura Plena ou habilitação legal equivalente (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2013).

É importante apontar para a diversidade de formações e profissões coexistentes no espaço institucional, o que lhe atribui como característica peculiar, a coexistência de uma multiplicidade de visões de mundo, de concepções pedagógicas e de ser humano.

### **5.3 Participantes**

Este estudo foi realizado com os (as) psicólogos (as) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Realizou-se a pesquisa com oito Psicólogos de sete câmpus em diferentes cidades do Estado de Goiás.

Utilizou-se para escolha dos participantes o critério de tempo de atuação na rede. Objetivou-se pesquisar os profissionais com maior tempo de atuação na instituição e os com menor tempo de serviço acima de um ano. Estabeleceu-se este critério com a finalidade de ter acesso a momentos distintos do processo de desenvolvimento profissional neste contexto.

Esta escolha, conseqüentemente, possibilitou o acesso ao desenvolvimento histórico da instituição e suas implicações no cotidiano institucional, uma vez que existem tanto Psicólogos que atuam em câmpus com até 75 anos de funcionamento, a Profissionais que desempenham sua função em câmpus com 5 anos de existência (instituídos na vigência lei nº 11.892/2008). Além da compreensão dos impactos das transformações históricas no trabalho do profissional psicólogo, este critério possibilita analisarmos os impactos da territorialização dos câmpus nas relações, dinâmica e demandas institucionais.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO</b>
<b>P.1</b>	Especialização	Menos de 15 anos	Mais de 6 anos
<b>P.2</b>	Especialização	Menos de 15 anos	Menos de 6 anos
<b>P.3</b>	Especialização	Mais de 15 anos	Mais de 6 anos
<b>P.4</b>	Especialização	Mais de 15 anos	Menos de 6 anos
<b>P.5</b>	Mestrado	Menos de 15 anos	Menos de 6 anos
<b>P.6</b>	Mestrado	Menos de 15 anos	Mais de 6 anos
<b>P.7</b>	Mestrado	Menos de 15 anos	Mais de 6 anos
<b>P.8</b>	Especialização	Mais de 15 anos	Mais de 6 anos

#### **5.4 Cuidados Éticos**

Esta pesquisa foi encaminhada para a análise e aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília CEP/IH. Após sua aprovação (parecer número: 2.000.443) iniciou-se o processo de pesquisa com a construção das informações na investigação de campo.

A participação na pesquisa foi voluntária e livre de qualquer remuneração sendo realizado esclarecimento sobre o processo aos participantes. A concordância em participar foi realizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B).

Essa pesquisa obteve a anuência da instituição participante que após explicação sobre finalidades e o processo de pesquisa assinou o termo de aceite institucional.

A pesquisa atentou-se ao cumprimento das resoluções éticas brasileiras, em especial a resolução nº196/96 versão 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

## 5.5 Instrumentos e Procedimentos de Construção das Informações

Compreendemos que o instrumento é uma ferramenta interativa e favorecedora da relação pesquisador (a) e pesquisado, que posteriormente converte-se em fonte de informações. Deste modo, as informações adquirem significação por meio da abstração do (a) pesquisador (a) que desempenha o papel de mediador (a) ativo (a) entre o real e o seu referencial teórico, tendo em vista o seu objetivo de pesquisa e produzindo inteligibilidade sobre o fenômeno estudado.

Nesse sentido, considera-se que os instrumentos apresentam como finalidades e objetivos: a) possibilitar ao sujeito da pesquisa expressar-se em relação ao objeto pesquisado de forma aberta e comprometida com a pesquisa envolvendo-o emocionalmente no intuito de gerar informações (González Rey, 2015); b) viabilizar ao (a) pesquisador (a) a produção de ideias sobre o fenômeno estudado a partir dos indicadores<sup>28</sup> que geram (González Rey, 2005); c) não seguem regras padronizadas de construção com sistema de categorias preestabelecidas para significá-la, podendo ser recursos ou situação que possibilitem a expressão individual, oral, escrita ou de cunho interativo (González Rey, 2005, 2015).

Nesse sentido, os instrumentos são considerados como “uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independente do pesquisador” (González Rey, 2015, p. 42), contrapondo-se a reificação do instrumento.

Permeada por essa concepção foram utilizados como instrumento os recursos abaixo mencionados:

---

<sup>28</sup>Elementos que adquirem significado via a interpretação do(a) pesquisador(a).

### **a) Conversação**

A conversação é um procedimento metodológico que pressupõe um processo de comunicação ativa e interativa que viabiliza ao participante a expressão livre, aberta, reflexiva e de intercâmbios com o (a) pesquisador (a). A conversação permite que o (a) pesquisador (a) se desloque da posição central das perguntas e posicione-se em uma postura ativa de indagação, reflexão e questionamento. Assim, a conversação assume um caráter processual, descentralizado, dinâmico e co-participativo para além do caráter instrumental entre pesquisador (a) e pesquisado pautado na relação estímulo-resposta (Gonzalez Rey, 2015). Na conversação foram utilizados indutores (Anexo A) consoantes com o objetivo da pesquisa e no intuito de estimular a dinâmica conversacional.

A adoção desse instrumento teve como intuito propiciar aos pesquisados uma atmosfera que mobilize a produção de reflexões, emoções, posicionamentos e significados sobre ser Psicólogo Escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

As conversações foram registradas por meio de gravador de voz digital, e posteriormente transcritas. Em acordo com os parâmetros exigidos pelo Comitê de Ética solicitou-se autorização para participação, gravação e uso das informações produzidas no processo da pesquisa. Realizou-se explicações sobre o processo, riscos, benefícios e forma de devolução da pesquisa.

### **b) Análise documental**

No intuito de fomentar o tecido informacional sobre o objeto de pesquisa realizou-se a análise documental a respeito da instituição e dos parâmetros normativos que sustentam a existência do profissional Psicólogo nesse espaço. Utilizou-se este recurso a fim subsidiar a compreensão a respeito das sínteses produzidas pelos psicólogos a partir da tensão existente entre o predeterminado institucionalmente e a originalidade e inventividade dos profissionais.

Nesse sentido, tentou-se compreender quais as possibilidades de vir-a-ser se colocam para a Psicologia Escolar no âmbito institucional e como os profissionais relacionam-se com a materialidade institucional. Este recurso também possibilitou compreender as finalidades, objetivos e características da instituição no seu caráter normativo e legal.

Analisou-se a lei 11.892/2008 (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências); o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2009) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013). Estes documentos são de domínio público com acesso por meio de endereço eletrônico institucional e do Palácio do Planalto.

Foram analisados também documentos legais relacionados à normatização e legitimação da Psicologia no âmbito institucional. Analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013); o Ofício Circular nº 2005/CGGP/SAA/SE MEC, 28 de novembro de 2005 (Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público); a Lei nº 11.091, de janeiro de 2005 (Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências) e a lei 11.784, de 22 de setembro de 2008 (Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), dentre outros Cargos do Poder Executivo).

Na análise do PDI (2013) e o ofício circular nº 2005/CGGP/SAA/SE MEC, 28 de novembro de 2005 objetivou-se observar a descrição das funções e setores de lotação do Psicólogo na Instituição. Com o exame da Lei nº 11.091/2005 e 11.784/2008 observou-se a estruturação das carreiras em termos de remuneração, progressão, incentivos a qualificação

dentre outras questões a fim de constatar os estímulos para ingresso e permanência na instituição.

### **c) Diário de campo**

No processo de pesquisa foram visitados sete câmpus do IFG. Nesse processo, realizei registros sobre as impressões em relação aos câmpus, cidades, comunidade escolar, estrutura organizacional, história e cultura locais. Registrou-se também as impressões a respeito das relações constituídas em cada câmpus: relação do psicólogo com a equipe multidisciplinar que faz parte, com a gestão, discentes, docentes, bem como a relação do psicólogo com a cidade, visto que alguns profissionais são originários de outros Estados ou de municípios de Goiás distinto do que exercem sua função.

Esses registros tem o intuito de auxiliar na compreensão das peculiaridades de cada câmpus e como cada território, materialidade do chão e das relações, influencia na configuração institucional e nas demandas e *práxis* do profissional psicólogo.

## **5.6 Análise das Informações**

Esta pesquisa utilizou o método construtivo-interpretativo para análise das informações. Nessa perspectiva, o (a) pesquisador (a) tem uma postura ativa na construção do conhecimento produzindo inteligibilidade sobre o fenômeno estudado por meio dos indicadores emergentes no seu percurso empírico. A produção de inteligibilidade dá-se por meio dos indicadores num processo de reflexão e articulação com a teoria produzindo zonas de sentido.

Sobre o método construtivo-interpretativo González Rey (2015, p. 06-07) diz que:

Ao afirmar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento. [...] Ao afirmar que nosso conhecimento tem um caráter construtivo-interpretativo, estamos tentando superar a ilusão de validade ou a legitimidade de um conhecimento por sua correspondência linear com uma realidade, esperança essa que se converteu, contrariamente ao que pensam e sentem seus seguidores, em uma construção simplificada e arbitrária a respeito da realidade, ao fragmentá-la em variáveis suscetíveis de procedimentos estáticos e experimentais de verificação, mas que não possuem o menor valor heurístico para produzir zonas de sentido sobre o problema que estudam, afastando-se, dessa forma, da organização complexa da realidade estudada.

Dentro dessa lógica, compreendemos que a apropriação da realidade não se efetiva de forma imediata e linear pelo pesquisador (a). Em verdade, processa-se de forma contrária, o (a) pesquisador (a) apresenta uma posição ativa, onde por meio da abstração e dos construtos teóricos que o subsidiam produz inteligibilidade sobre o fenômeno. Nesse sentido, a produção de conhecimento é compreendida como uma produção humana e a teoria como indissociável do momento empírico no processo de produção de conhecimento.

No método construtivo-interpretativo, a relação entre teoria e o momento empírico é ressignificada. Nesse sentido, a teoria se faz presente em todo processo interpretativo do (a) pesquisador (a), no entanto não como um conjunto de categorias a serem verificadas no momento empírico. O momento empírico, por sua vez, assume outro lugar que não como o momento de categorização universal e invariável do marco teórico adotado (González Rey, 2005). A teoria subsidia o (a) pesquisador (a) no momento empírico para produção de

inteligibilidade sobre o fenômeno e o momento empírico possibilita criar novas zonas de sentido sobre o fenômeno, potencialmente retroalimentando a teoria fazendo-a avançar.

Nesse sentido, afirma González Rey (2005, p. 59) que:

Uma das características epistemológicas que atribuímos à pesquisa qualitativa é a sua natureza teórica; o que não implica um divórcio com o empírico, mas se assinala como via de produção de conhecimento em que o lugar da teoria é momento central. Esse lugar da teoria não se define por seu uso como marco supra-individual rígido, que se opõe a novas ideias e conceitos empíricos, mas se entende como teoria articulada e conduzida ativamente pelo pesquisador, que representa um momento vivo por meio de sua produção intelectual.

Na indissociabilidade entre o momento empírico e o teórico, a produção de conhecimento dá-se num jogo recursivo entre indicadores e hipóteses. As construções interpretativas são realizadas de forma gradual via os indicadores que viabilizam a formulação de hipóteses mais abrangentes sobre o fenômeno estudado (Goulart, 2017).

Assim, a interpretação das informações dá-se com base nas reflexões do (a) pesquisador (a), que no processo de pesquisa formula hipóteses apoiado nos indicadores e pautado na indissociabilidade entre o empírico e teórico em sua relação dialética.

É importante informar que é o indicador enquanto conceito que viabiliza o posicionamento ativo do (a) pesquisador (a) e o caráter processual da pesquisa, uma vez que se entende por indicador os elementos que adquirem significado por meio da interpretação do (a) pesquisador (a). Nesse sentido, o indicador contrapõe-se ao conceito de dado, enquanto construto portador de um valor geral e estático a ser apreendido no momento empírico, sendo preconizado como um momento dentro do processo de pesquisa que assume finalidade explicativa (González Rey, 2005).

Nesse sentido, afirma Gonzalez Rey (2014, p.28) que,

O conceito de indicador, por sua vez, é uma expressão da relevância que se dá ao processo nesta forma de fazer pesquisa, assim como ao hipotético e à iniciativa do pesquisador. O indicador, nesse caso, seria sempre um momento num processo, jamais um conceito conclusivo sobre um caminho.

Cabe informar sobre a relação indicador e instrumento, onde os indicadores não emergem de forma linear via os instrumentos, mas sim, são produzidos por meio do que o (a) pesquisador (a) consegue construir a partir do instrumento (Gonzalez Rey, 2015, 2014; Goulart, 2017).

Nesse sentido, a forma de análise de conteúdo no método construtivo-interpretativo é orientada para a produção de indicadores sobre o material analisado transcendendo a codificação e redução do conteúdo a categorias concretas restritivas. “Essa forma de análise de conteúdo é aberta, processual e construtiva” (Gonzalez Rey, 2005, p. 146).

Enquanto construto qualitativo, afirma o autor supracitado, que a análise de conteúdo do método construtivo-interpretativo difere das abordagens qualitativas congêneres de análise de conteúdo (técnica de codificação das informações em categorias para significar o material) tradicionais. Por definição:

A análise de conteúdo, tal como é considerada tradicionalmente apresenta a dificuldade de que a codificação trabalha com a informação evidente e leva a uma taxonomia de categorias substitutivas da riqueza do material analisado, que resultam reificadas pelo pesquisador e se comportam como um código objetivo e estático, que está na base das operações desenvolvidas pelo pesquisador (Gonzalez Rey, 2005, p.143).

Pelo exposto, considera-se que assumir o método construtivo-interpretativo é compreender a produção de conhecimento como uma construção humana e não como uma apropriação linear da realidade por meio de categorias universais (González Rey, 2015).

Pautada pela compreensão da produção de conhecimento como uma atividade concreta do ser humano, do caráter ativo do (a) pesquisador (a) e da necessidade de se produzir conhecimento na indissociabilidade e na relação dialética entre o teórico e o empírico, a análise das informações dessa pesquisa pautou-se no método construtivo-interpretativo.

## VI - ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo apresentará as análises e considerações acerca das informações construídas em campo. Realizou-se esta análise a partir do método construtivo-interpretativo, em articulação com o arcabouço teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural, conforme mencionado na seção dos pressupostos teórico-metodológicos. No primeiro eixo de análise, versa-se sobre o processo de tornar-se em articulação com o conceito de território na sua materialidade do chão e das relações. No segundo eixo, explicitam-se as práticas construídas pelos profissionais no âmbito institucional a partir das sínteses produzidas por meio do tensionamento entre perspectiva teórica – expectativa institucional – rompimento de expectativas institucionais. No terceiro eixo analisa-se os sentidos empreendidos pelos profissionais sobre a Psicologia Escolar.

### **Eixo de Análise I: Território e Identidade Profissional: Espaço (s) da Psicologia no IFG**

Nesse eixo, realiza-se a análise do processo de torna-se psicólogo no IFG e a configuração dos espaços da psicologia em inter-relação com o conceito de território e os substratos que compõem o espaço geográfico.

A compreensão de uma identidade profissional perpassa, necessariamente, à multiplicidade de um território. Dizer o que faz um profissional implica considerar os substratos físicos, históricos, políticos e sociais nos quais ocorrem as *práxis*. Por esta razão, tornou-se natural localizar a psicologia de acordo com subáreas de atuação: Psicologia Jurídica, Organizacional, Escolar, do esporte, Clínica dentre outras. Quando falamos do processo de tornar-se psicólogo no IFG, nos remetemos a um determinado território que possui seus fluxos, movimentos e contradições. Torna-se psicólogo no IFG significa uma inseparabilidade entre o

profissional psicólogo e a instituição referida, que é o território no qual diversos processos políticos, históricos, culturais e sociais ocorrem e que afetam o processo do *vir-a-ser*.

O conceito de território (ou territorialidade), ultrapassa a significação geográfica, pois configura-se em uma amplitude material, social, cultural e histórica; que vai além do “chão”, substrato físico. Santos (2006) desenvolveu o conceito de território a partir de uma perspectiva social, enquanto movimento de ações e reações. Nesse sentido, o geógrafo ultrapassa o conceito estático e imóvel de territorialidade para pensar nos territórios enquanto potência, ou seja, uma conjectura de diferentes forças em movimento que produzem ordem e contraordem. Assim,

[...] o território, em si mesmo, não constitui uma categoria de análise ao considerarmos o espaço geográfico como tema das ciências sociais, isto é, como questão histórica. A categoria de análise é o território utilizado. A partir deste ponto de vista, quando quisermos definir qualquer pedaço do território, devemos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política. Dessa maneira defrontamo-nos com o território vivo, vivendo. Nele, devemos considerar os fixos, isto é, o que é imóvel, e os fluxos, isto é, o que é móvel. Os fixos são, geralmente, constituintes da ordem pública ou social, enquanto os fluxos são formados por elementos públicos e privados, em proporções que variam segundo os países, na medida em que estes são mais ou menos abertos às teses privatistas (Santos, 2006, p. 247).

A filosofia do Estado neoliberal converge para um determinado território de ordem social sustentado por meio da alienação, mas, também revela uma contraordem lancinante de exclusão social dos mais pobres. Sob este prisma o IFG enquanto instituição da Educação Profissional e tecnológica (EPT), deve ser significado dentro de condicionamentos histórico-estruturais com todos os padrões de reprodução do capital dominante. Em uma instituição multicampi, o contraste de condicionantes histórico-sociais é nítido: Os câmpus encontram-se

em diferentes estágios de desenvolvimento estrutural, social e econômico; e este fato causa impacto direto no lugar da psicologia, enquanto profissão neste espaço.

Nesse sentido, justifica-se uma das razões pelas quais o território institucional desvela diferentes visões dos profissionais participantes sobre o processo de tornar-se psicólogo no IFG. Em verdade, falamos de diferentes territórios de uma mesma instituição, pois as diferentes raízes estão separadas apesar de pertencerem ao mesmo tronco. Nas visitas, em cada conversação, diferentes contextos se apresentam e não se trata somente das diferenças geográficas, ou mesmo das discrepâncias estruturais dos Câmpus.

A pesquisa aponta para diferentes territorialidades de uma mesma instituição que tem, por objetivo, interiorizar-se para regiões historicamente marginalizadas. Neste contexto evidenciamos nas diferentes falas uma multiplicidade de formas de atuação, de definições da psicologia no IFG e das diferentes formas de demanda que a instituição solicita dos psicólogos. Neste sentido, Antunes (2017) afirma que,

Apesar da existência de uma reitoria sugerir um modelo arborescente de organização institucional, no qual os demais campi seriam raízes de um tronco único; detectamos linhas próprias – em cada Câmpus – de articulação, de territorialização e, naturalmente, processos de desterritorialização e reterritorialização em diferentes formas. As próprias relações sociais típicas de cada cidade, aspectos culturais e históricos, e a própria identificação da população local com a instituição resultaram em diferentes formas e significações (p. 30-31).

A partir destas concepções, é necessário localizar como o espaço da psicologia foi se estruturando nestes territórios. Em certos momentos, as vozes foram consoantes em uníssono, mas em determinadas variáveis as diferenças se clarificaram.

As conversações com os participantes demonstraram realidades distintas, notadamente em relação ao *setting* terapêutico ideal, que foi colocado como necessidade para a efetivação

de um bom trabalho profissional. Para a participante P.6, por exemplo, uma das grandes conquistas profissionais foi uma “*salinha, [que] antes nem tinha*”. No entanto, a realidade de outros câmpus ainda perpetua dificuldades de atuação profissional em razão da falta de estrutura adequada, conforme a participante P.2 relata: “*A gente está nesse desafio da gente não ter estrutura para atender com melhor qualidade*”.

Ao tecermos um paralelo sobre o lugar da psicologia em relação ao substrato puramente físico e material (Uma questão que se revelou recorrente durante as conversações de todos os participantes), podemos apontar os seguintes relatos:

*“Hoje a estrutura aqui ela é precária. A gente tem um prédio inacabado, eu mesmo não tenho sala de atendimento, eu tenho uma sala que a gente divide com mais uma colega e a gente não tem sala de atendimento, para acolher, para atender, a gente faz tudo no improvisado [...] então às vezes a colega tem que se retirar porque eu estou fazendo um atendimento de emergência, de situações que às vezes chega aluno chorando, ou as vezes o aluno chega bêbado porque ingeriu bebida alcoólica, enfim [...] e ai não tem uma sala, sabe. Mas, o que recai é na estrutura, hoje a gente não tá com prédio pronto eles ainda estão terminando de acabar [...] desde quando eu cheguei aqui que tá pra terminar esse prédio e isso já tem três anos, e aí a gente está nesse desafio da gente não ter estrutura para atender com melhor qualidade” (P.2).*

*“Hoje ele [Câmpus] já está estruturado, então psicólogo já tem seu lugar aqui dentro, por exemplo, na questão de espaço físico. Quando nós chegamos, a gente ficava numa sala com cinco profissionais. Aí quando foi reestruturado, essa questão dessas salas foi até uma briga nossa no sentido de que a gente precisa, eu preciso de uma sala com isolamento acústico, num lugar estratégico, longe de sala de aula, de barulho, onde eles se sintam mais à vontade para procurar, e aí assim mesmo com problema de espaço físico que a gente tem aqui hoje, eu tenho a minha sala. [...] eu acho que mostra que a gente tem o nosso espaço, até fisicamente falando” (P.3).*

*“Aqui nós já rodamos em várias salas, no câmpus novo a gente lutou, e conseguiu uma sala ampla em que vai poder fica lá eu e a assistente social, e a gente também conta com uma recepçõzinha e uma sala menor, para que se for o caso de precisar de algum trabalho mais individualizado, ou de precisa fazer um trabalho em grupo. Aqui por exemplo, não cabe mais que cinco pessoas, então se precisa fazer alguma roda de conversa a gente vai para uma sala onde cabe mais pessoas, então esse espaço agora está começando a ficar mais estruturado” (P.4).*

*“[...] E aí CAE foi perdendo o seu lugar a ponto de eu ter hoje uma sala individual que é insalubre, ela é quente, ela é pequena, ela tem uma janela ruim. Mas é ali que as vezes você consegue, mesmo com toda a falta de condições, que uma alma humana, pode tocar outra alma humana” (P.5).*

*“Uma grande conquista aqui foi essa salinha, antes nem tinha.” (P.6).*

A lógica do território norteia a constituição do lugar da psicologia na instituição. As ações, as práticas e as demandas a serem engendradas pela psicologia no IFG acontecem de forma intrinsecamente associadas ao espaço e ao tempo em que tais ações são elaboradas e realizadas. Conforme os relatos, podemos traçar um paralelo entre os participantes que possuem um local adequado de trabalho, e outros que não tem as mínimas condições estruturais de trabalho. Neste sentido, qual é o lugar da psicologia nos câmpus onde o profissional não possui, sequer, uma sala de atendimento individualizado com as mínimas condições de manter o sigilo e a privacidade? Falamos então – de certo modo – de um lugar da psicologia, ou de um “não-lugar” da psicologia? Afinal, onde é o ponto de referência do psicólogo que não tem um espaço próprio que norteia e identifica sua atuação profissional dentro do câmpus?

Tais questionamentos podem clarificar, ou melhor, gerar mais questionamentos em torno de algumas questões que perpassam certa dificuldade de caracterização do lugar da psicologia no IFG. Os constantes fluxos de territorialização e desterritorialização das práticas profissionais exigem uma alta capacidade de reorganização e de ressignificação com a instituição. Deste modo, retomando a fala de P.5 que afirma ter perdido uma sala, identificamos como esta participante localiza o espaço de sua profissão no IFG. Para esta participante, o lugar da psicologia ultrapassa o espaço puramente geográfico para um outro limite: O lugar da psicologia pode ser onde *“uma alma humana, pode tocar outra alma humana”*. Não obstante, a participante não nega a necessidade de um espaço adequado para exercer sua profissão, mas suas palavras reforçam a amplitude do que tentamos aqui definir como o lugar da psicologia no IFG.

Os relatos sobre a estrutura física dos câmpus nos mostram o percurso histórico dos profissionais para conquistar seu espaço próprio. Para P.3, conquistar uma sala foi resultado de um posicionamento político dentro da instituição, de forma que mesmo com todos os problemas de espaço estrutural do câmpus, hoje a profissional consegue se localizar

geograficamente na instituição. A afirmação desta participante, de que a sala demonstra que a profissional tem o próprio espaço “até fisicamente falando”; evidencia uma preocupação de ir além da demarcação ideológica e subjetiva de atuação. É importante conquistar “até” o espaço físico, que se inter-relaciona com as outras dimensões da psicologia no IFG.

O lugar da psicologia, ou o “não-lugar” da mesma, tem impacto direto nas formas de atuação destes profissionais. O que se tornou evidente nesta pesquisa foi o papel proativo dos participantes em construir uma psicologia dentro do IFG. Afinal, não existe passividade absoluta em um território, pois a simples presença do profissional naquele espaço implica em um vetor de saída para desterritorialização. A demarcação de uma ação psicológica em determinado espaço, ocorre de forma dialética com os gestores, com a comunidade acadêmica e com as propostas pedagógicas da instituição. Em consonância com esta construção dialética do espaço da psicologia escolar, Marinho-Araujo afirma que as ações,

devem ocorrer de forma integrada, articuladas à realidade e à dinâmica das IES, dialeticamente res-significadas em função dos contextos, tempos e espaços, considerando os sujeitos e suas características pessoais e profissionais ao longo da ação psicológica. Como é inerente a toda ação da Psicologia Escolar, essas também devem ser atividades previamente discutidas, explicadas e negociadas com os gestores e demais profissionais das IES. (Marinho-Araujo, 2016, p. 204)

É neste sentido que ressaltam nos relatos, a preocupação com o engajamento dos psicólogos nos diferentes espaços, tempos e crenças da instituição. O espaço é, fundamentalmente, uma conquista que resulta deste engajamento, conforme observamos neste relato:

*“Eu vejo que eles acham importante o nosso trabalho, acho que eles não dispensariam o profissional da instituição, porque quando eu voltei muitos falaram, nossa! Você fez falta, então, eu vejo que é uma forma de reconhecimento do nosso trabalho, e acredito que eles valorizam sim, a nossa presença na instituição, mas é claro, que também somos nós que vamos construindo esse nosso lugar, porque em nenhuma outra escola eles tiveram psicólogos trabalhando junto com os professores, então é diferente, **então eu acredito que somos nós que***

***vamos nos colocando nesses espaços e ganhado esse terreno e explicando e desmitificando algumas coisas”*** [Grifo meu] (P.4).

Concomitantemente, corrobora com a definição de um espaço da psicologia por meio do seu próprio engajamento na delimitação de suas práxis:

***“Não, eu não sabia como funcionava o apoio ao discente, então supõe-se que eu trabalharia com os alunos, mas eu não sabia dessa atuação, ou como seria, eu só sabia que não teria que fazer psicoterapia aqui dentro, até porque, não tem estrutura, até porque isso não é o foco do meu trabalho. Então sempre procuro delimitar, mesmo o senso comum às vezes não entendendo que a gente não está aqui para fazer terapia, a gente está aqui para dar um apoio, para fazer encaminhamento, para fazer discussão de caso juntos com os colegas”*** [Grifo meu] (P.2).

Compreender o lugar da psicologia no IFG implica em considerar o nível microestrutural dos indivíduos que ali deixam sua marca. Não obstante, existem os movimentos dos substratos políticos, culturais e institucionais que tornam aquele território um objeto dinâmico, constituído por múltiplas inter-relações. Consoante com a perspectiva de Antunes (2017) embasada em Pulino (2008), consideramos que os movimentos do território podem se sustentar em um nível puramente ideológico. Em verdade, o lugar da psicologia do IFG já existia antes mesmo dos profissionais começarem a atuar na instituição. O desejo de contar com o psicólogo neste espaço já (pré) configura movimentos antecipados do lugar que a Instituição espera ser ocupado pelo profissional específico da psicologia. Segundo Antunes:

podemos falar aqui de uma “Promessa Institucional” em relação aos psicólogos do IFG. Promessa histórico-social, promessa possível, na qual se constrói a identidade primeira que vai se formando de maneira ainda difusa durante a “gestação” dos códigos de vagas para estes profissionais. [...] A inserção destes profissionais no IFG trouxe o novo, inseriu na instituição novas relações de ser e existir enquanto Instituição de Ensino. Mas como os psicólogos compreendem essa identidade que foi se processando no interior da própria instituição? (Antunes, 2017, p. 74).

O lugar da psicologia que fora previamente desenhado (ideologicamente), resultou em movimentos contraditórios com a chegada destes profissionais na instituição. Neste sentido, o

desconforto dos profissionais se traduziu em verbalizações nas quais se evidenciaram conflitos entre as concepções éticas e profissionais do psicólogo em justaposição aos anseios da Instituição e da comunidade acadêmica. Podemos observar este conflito na seguinte verbalização:

*“Aqui não tinha CAE (Coordenação de Assistência Estudantil) ainda, não tinha esse organograma, não era organizado assim, eu ingressei aqui em agosto de 2008, aí no final do ano, o diretor na época falou que tinha um setor lá em Goiânia que se chamava CAE, e ele gostaria que eu e a assistente social fossemos conhecer para poder implantar esse setor aqui. E aí nós fomos para Goiânia, mas tinha uma questão do assistencialismo, eu pensava assim: O que eu vou fazer enquanto psicóloga, se a CAE de Goiânia funcionava como atendimento clínico? Aí eu pensei: Será que vou ter que fazer clínica dentro da escola?” (P.3).*

Ademais, existem conflitos resultantes de demandas institucionais que extrapolam completamente as atribuições profissionais dos psicólogos conforme relatam os profissionais:

*“Como ele (o psicólogo) está sempre lotado nesses setores que são condenações que englobam várias atividades, o psicólogo acaba fazendo outras coisas como entrega de livros didáticos, achados e perdidos do setor, chave de cadeado dos armários.[...] e isso é uma luta que a gente coloca para os gestores que a gente sempre fala que a gente perde a identidade, que a gente perde até a credibilidade enquanto psicóloga porque ao mesmo tempo que você é a profissional que está entregando livro, ou achados e perdidos ou cadeados qualquer outro tipo de coisa, você vai fazer um atendimento específico e aí as pessoas vão confundir os seus papéis” (P.1).*

*“Eles têm noção da importância do trabalho do psicólogo, mas a gente tem que ter muito cuidado porque o psicólogo é visto para poder apagar incêndio. [...] Eu tenho que desconstruir isso, não atuar só nesses momentos entendeu? Porque senão a gente fica apagando incêndio o tempo inteiro” (P.3).*

O que se percebe diante de tais relatos, é que existem espaços [grifo meu] da psicologia no IFG. E a construção destes espaços é diretamente relacionada aos substratos que se inter-relacionam. Em cada câmpus do IFG os espaços para a atuação da psicologia se estruturaram de acordo com suas características culturais, sociais, políticas, materiais, e as singularidades das pessoas que constituem esta comunidade escolar. Comunidade esta, é importante frisar, da qual a escola constitui-se e é constituída. Desta forma, em diversos aspectos, o território de cada câmpus reflete uma realidade regional, com todas as suas contradições e especificidades sociais e culturais. Podemos destacar este substrato cultural nos seguintes relatos:

*“A cidade ainda é coronelista, é bem atrasada nesse sentido de visão de mundo, então o disciplinar, o rígido é o melhor. Eu acho que o instituto tem que vir mesmo, para mexer com esses valores e com essas questões. Acho que existe muito essa questão de estereótipo, de*

*preconceito, os meninos mesmo falam que quando chegam é de um jeito, e quando saem consegue ampliar a visão de mundo, então eu acho que essa a proposta da instituição, e eu acho muito bacana, a gente está no lugar certo, e estamos de porta aberta para receber esse tipo de estudante, esse perfil, acho que é por aí” (P.4).*

*“Como que a gente é visto [na cidade]? O padre falou na missa que aqui só tem gay, e que não é para mandar os filhos estudarem no IFG. E aí uns se posicionavam contra o padre, outro se posicionavam a favor, diziam que a escola é muito livre, que a escola não tem disciplinas, não tem regras e tal. A maioria dos técnicos administrativos acabaram fazendo parte da cidade como eu e alguns professores que se mudaram para cá. Então esse envolvimento do Instituto com a cidade eu acho muito claro” (P.5).*

Em certa medida, estes fatos que se acentuaram nas verbalizações de participantes que atuam nas cidades do interior, ilustram a complexidade do conceito de território quando falamos do IFG, uma instituição que existe em diferentes cidades do Estado de Goiás. Assim, o trabalho dos psicólogos do IFG também deve levar em conta o território da cidade na qual o câmpus se insere. Existem momentos de enfrentamento e resistência em relação às perspectivas da cidade, e os objetivos institucionais. Esses momentos de contradição reinventam o IFG, e a atuação dos psicólogos que atuam diretamente com os moradores da região. Neste sentido, Lima e Yasui (2014, p. 603) salientam que:

Organizar um serviço substitutivo que opere segundo a lógica do território é olhar e ouvir a vida que pulsa nesse lugar. Para tanto, é preciso trabalhar com um conceito relacional de território, que leve em conta modos de construção do espaço, de produção de sentidos para o lugar que se habita, ao qual se pertence por meio das práticas cotidianas. [...] Organizar um serviço que opere segundo a lógica do território é encontrar e ativar os recursos locais existentes, estabelecendo alianças com grupos e movimentos de arte ou com cooperativas de trabalho, para potencializar as ações de afirmação das singularidades e de participação social. Para tanto, é preciso criar uma intensa porosidade entre o serviço e os recursos do seu entorno.

A psicologia do IFG tem se engajado na definição dos seus próprios espaços de atuação, em diferentes setores e em diferentes perspectivas. Não é possível, portanto, traçar uma linha

uníssona de um espaço de atuação. É necessário entender que a constituição dos espaços não é estática, não são determinados por setores (CAE, RH, etc.) ou por uma dimensão geográfica. Os espaços de psicologia do IFG configuram-se por meio de relações dialéticas, materiais, sociais, culturais e individuais. Desta forma, citamos Santos (2006, p. 246) afirmando que,

As configurações territoriais são o conjunto dos sistemas naturais, herdados por uma determinada sociedade, e dos sistemas de engenharia, isto é, objetos técnicos e culturais historicamente estabelecidos. As configurações territoriais são apenas condições. Sua atualidade, isto é, sua significação real, advém das ações realizadas sobre elas. É desse modo que se pode dizer que o espaço é sempre histórico. Sua historicidade deriva da conjunção entre as características da materialidade territorial e as características das ações.

Assim, conforme Santos (2006) afirma, o território é a conjunção do chão com a população. Falar de território, é falar de quem utiliza esse território e, por conseguinte, falar sobre como se utiliza esse território. Estas são as premissas que servem de base para tentar responder qualquer questionamento do tipo: o que, onde e como é a psicologia do IFG? Considerando tais premissas, é possível compreender os processos de constituição de uma identidade profissional da psicologia no IFG e, certamente, analisar o próprio processo de tornar-se psicólogo nesta instituição.

## **Eixo de Análise II: A Construção da Prática e o Espaço Institucional**

Nesse eixo realiza-se a análise do processo de construção da prática do Psicólogo escolar na instituição. Segundo análise das informações constatou-se que a instituição é considerada como espaço de possibilidade, mas que encontra a necessidade de rompimento com concepções preestabelecidas a respeito do fazer psicológico e demandas burocráticas.

Nesse sentido, a construção da prática encontra desafios, uma vez que é forjada no imaginário da perspectiva clínica e na necessidade institucional de atender as demandas administrativas dos setores.

Nesse sentido, afirmam P.4, P.5 e P.7 a respeito da expectativa da realização da Psicologia clínica na instituição:

*“todo mundo dizia que precisava muito do psicólogo ali, mas eu acho que as pessoas não tinham uma ideia clara do que o psicólogo fazia, era algo como uma clínica de concertos de alunos com problemas, acho que era alguma coisa por aí”.*

*“existe essa expectativa, mas eu não sei nem se é expectativa. Na realidade, é um imaginário. Imagina-se como é o trabalho. Sabe? Não é expectativa, na verdade, é o que imaginam que seja o trabalho da gente, e é muito ainda aquele olhar do psicólogo clínico. É muito assim: aquele psicólogo vai chegar e vai atender. Sabe?”.*

*“A expectativa da Psicologia Clínica. Psicologia Clínica que a gente crítica desde os anos 70, do ponto de vista do nosso arcabouço teórico, que a gente vê tanto nos textos a crítica, até hoje essa expectativa existe, de uma psicologia Clínica. [...] tem uma expectativa, ela sempre esteve presente. Expectativa do aluno também, eles batem na minha porta e dizem: quero agendar um horário para fazer terapia”.*

Sobre a questão, Chagas (2010) problematiza que a atuação psicológica com enfoque clínico no ambiente educacional assume a finalidade de ajustar os discentes para que possam retornar à sala de aula. Consideramos que essa abordagem centra no sujeito a resolubilidade da queixa negligenciando a compreensão multidimensional sobre fenômeno.

Nesse sentido, evidenciamos como possibilidade para a desconstrução da perspectiva do atendimento clínico no espaço escolar; a construção de espaços de diálogos, escuta no coletivo e reflexão pedagógica. Desta forma, seria possível promover a compreensão dos

processos de ensino-aprendizagem de forma multidimensional retirando a centralidade da resolutividade do psicólogo e a queixa no aluno.

Sobre as questões administrativas, P.1, P.2 e P.3 relatam que:

*“Assim, quando tem algo específico que só o psicólogo pode resolver aí você é extremamente necessária para a instituição, mas enquanto isso não está acontecendo, você serve para fazer todas as outras coisas. Você não é valorizado o tempo todo. A hora que precisa de você reconhece que só você que sabe fazer aquilo ali e te chama, e aí você é essencial. Mas, a hora que não tem essas demandas, aí.... te veem como Bombril, um alguém que pode fazer outras coisas”*

*“Na área da psicologia eu acho que o maior desafio é apagar fogo de diversas situações na área administrativa que não tem o profissional. Então, a gente fica muitas vezes envolvido com essas situações mais burocráticas e isso acaba atrapalhando o nosso trabalho”.*

*“você pensa assim: talvez um assistente administrativo fizesse o que eu faço. Era uma coisa muito burocrática no início.”*

Constata-se que o imbricamento de funções decorre da interconexão de múltiplos fatores:

a) apresenta um determinante macro institucional, pois enquanto política pública de Estado relaciona-se com o projeto de vontade de cada governo. Assim, a compreensão estabelecida em cada governo sobre a educação impacta nos investimentos na instituição tendo ressonância no trabalho do profissional. Nesse sentido, relatam P.1 e P.5:

*“Sempre, a alegação é que tem poucos profissionais. Que são poucos servidores e que não dá pra lotar mais gente no setor, e que o setor tem que funcionar os três períodos. Que compreende que esse não é o nosso papel, mas que por enquanto isso tem que ser assim, e esse por enquanto vai se delongando”.*

*“Quando eu entrei no Instituto tinha muito dinheiro, hoje todos os anos as respostas são corte, corte, corte. E com os cortes, alguns profissionais foram realocados para outros setores”.*

Tais relatos demonstram a conexão direta entre política de Estado e o cotidiano institucional, que é diretamente afetado pelos projetos de governo em voga. O território é justamente esta conjunção entre população, política, social e cultural. Nesse sentido, coloca-se como necessidade do profissional Psicólogo, voltar-se para uma perspectiva macroestrutural

sobre a instituição, o mesmo deve ir além das relações do cotidiano, a fim de refletir sobre os fluxos que territorializam e desterritorializam o seu contexto e espaços de trabalho.

Sobre o pensamento crítico na educação, Meira (2000) aponta para a necessidade de pensar a relação entre educação e a sociedade dentro da lógica do capital, bem como entender as múltiplas determinações da realidade educacional, uma vez que a educação é construída socialmente (enquanto signo e significado), correlacionado-se com o real e suas contradições.

É necessário atentar-se para o fato de que a Educação é política. É política na medida em que é uma instituição social cujo funcionamento e organização articulam-se e dependem da relação de forças sociais e políticas que se encarregam dela (Charlot, 2013). Nesse sentido, coloca-se ao Psicólogo Escolar a necessidade de pensar sobre a Educação numa perspectiva crítica para compreender as múltiplas determinações da sua realidade.

b) Correlação de força entre o imaginário dos gestores sobre o trabalho do psicólogo e a capacidade do profissional de romper com estereótipos construindo uma atuação de acordo com sua convicção sobre a Psicologia Escolar.

*“Essa transição é muito difícil. Dá diferença no meu trabalho. [...] Entra gestão, sai gestão, você encontra pessoas mais receptivas ao seu trabalho e outras que não são. [...] Tem algumas pessoas que entendem muito mais a importância do seu trabalho, outras menos” (P.3)*

*“No departamento a gente troca de chefia de tempos em tempos, de dois em dois anos. Cada perfil de chefe dita muito nosso trabalho de atuação” (P.8)*

*“O trabalho do psicólogo, fica de alguma forma, em algum grau dependente, na dependência da percepção sobre o que essa pessoa [gestor] tem sobre o trabalho do psicólogo. Então, se eu tenho um gestor que me dá carta branca, que sonha comigo, que voa comigo, o negócio acontece. Mas, às vezes eu tenho gestores que não compreendem, ou gestores que acha que o meu fazer deveria ser mais clínico sim, ou que acha que eu deveria está lotada no RH. Então, a cada mudança de gestor eu penso que é uma dor de cabeça, porque ele não conhece do setor onde estou, ele não sabe o que eu tô fazendo, ele não foi preparado pra isso e talvez, ele nem saiba da importância de tudo isso, e ele de alguma forma quer me dizer o que eu tenho que fazer. Então, gera uma tensão.”(P.5)*

Frente ao exposto, constata-se que a visão do gestor impacta diretamente nas atividades dos profissionais, e acabam por direcionar o profissional a novos níveis locais de atuação. Desta

forma, a atuação do psicólogo no IFG é mediada pelo substrato político-institucional em um processo de contradições que se tornam síntese e, desta maneira, desembocam de forma múltívoca em novas possibilidades de atuação e da construção de novos espaços da psicologia. Afinal, o sujeito é sempre um agente de transformação do território, pois carrega em si, uma potência de transformação, uma possibilidade para tornar-se, um produto e um produtor de novos sentidos.

c) normativa ampla e genérica como diretriz balizadora da contratação dos profissionais.

Outro fator que contribui para a profusão de concepções acerca da atuação do profissional encontra-se na normativa que direciona a contratação do Psicólogo para a instituição. Enquanto instituição pública o IFG atende parâmetros legais para contratação dos servidores. A forma de contratação dos profissionais da instituição, conforme estipulado pela lei nº 8.112/1990 (dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais) ocorre mediante realização e aprovação em concurso público.

Por sua vez, o edital é o documento que rege o certame evidenciando as condições para contratação, direitos, remuneração e descrição do cargo com as atividades a serem realizadas. A descrição dos cargos nos concursos para contratação dos técnico-administrativos em educação segue a normatização preconizada pelo ofício circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.

O ofício apresenta como descrição de atividades típicas do cargo de Psicólogo:

Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional. Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional; 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. 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. Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador. Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores. 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. Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar. Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo. Utilizar recursos de informática. **Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional** (Brasil, 2005) [grifo meu].

Como podemos constatar a descrição assume um caráter amplo e genérico para as especificidades da atuação da Psicologia Escolar. O seu caráter genérico aliado aos mitos que cercam a psicologia, acaba por influenciar negativamente o que Antunes (2017), baseado em Pulino (2008), caracteriza como “Promessa Institucional”. Em diferentes momentos, os relatos apontam para os problemas que estas generalizações implicam para as práticas profissionais e que podem se tornar instrumento coercivo para a submissão do psicólogo a atuações descontextualizadas do âmbito escolar.

A falta de conhecimento no âmbito institucional sobre o que é a psicologia pode ser exemplificada pelo relato de P.3:

*“Eu não sei (Porque solicitaram psicólogos para o IFG), é um questionamento que eu sempre fiz, até pelo fato de me chamarem e não chamarem a outra profissional. Quando questionei*

*isso, eles me falaram que era uma visão da direção, que a direção que estava aqui, tinha ideia de que a figura do psicólogo seria importante. Parece que não tem uma lógica. Antes, não era organizado assim não, era uma coisa muito subjetiva. ”*

Dentro deste contexto institucional, o tensionamento entre expectativa de gestores, necessidade de realização de atividades administrativas, e o projeto de vontade do psicólogo; observou-se como algumas práticas desenvolvidas pelos profissionais: entrega de notas, participação em conselho de classe, organização de reunião de pais, acompanhamento de notas, entrega de livros, orientação sobre os regulamentos interno da instituição com pais e alunos, orientação profissional, orientação de rotina de estudos, participação em equipe multidisciplinar, atendimento psicossocial e desenvolvimento de projetos com temáticas diversas e para públicos diversos, com predominância dos adolescentes como público-alvo (cinema comentado, grupos temáticos para discussão sobre sexualidade, assédio moral e sexual, elaboração de significados sobre ser estudante na instituição, drogas).

Relatam os profissionais sobre as atividades supraditas:

*“Como ele [falou em terceira pessoa e no gênero masculino] está sempre lotado nesses setores que são condenações que englobam várias atividades, o psicólogo acaba fazendo outras coisas como entrega de livros didáticos, achados e perdidos do setor, chave de cadeado dos armários, porque fica tudo concentrado nessa coordenação ” (P.1).*

*“Desenvolvemos um projeto de bullying aqui dentro porque como estava chegando muito, eu e a pedagoga desenvolvemos um projeto, atuamos nesse projeto ” (P.2).*

*“A gente participa da reunião de pais, conselho de classe ” (P.3).*

*“No primeiro ano a gente trabalha, por exemplo, as normas de instituição, o manual do aluno, direito e deveres, os horários de atendimento que ele tem direito, para que eles possam se apoderar, e se apropriarem dessa instituição ” (P.4).*

*“Ano passado eu fiz projeto de grupo para os servidores e esse ano nós estamos com um para o ensino médio de orientação profissional, e um para as alunas da graduação que a gente quer começar, e a gente vai dar um nome de alguma coisa como mulheres na ciência ou mulheres nas exatas, que é para trabalhar a questão do machismo, do assédio moral e assédio sexual que ocorre nos cursos ” (P.5).*

*“Essa orientação, de estar fazendo levantamento, chamando o aluno, olha você está com nota baixa aqui, você sabe que você vai reprovar? ” (P.6).*

*“Acompanhar os conselhos de classe. Todos os conselhos de classe é a gente que acompanha. Depois do conselho de classe vamos também atrás do aluno, atrás do familiar, conversa com coordenador quando é necessário, vai atrás de algum professor para intermediar alguma situação. Fazemos reunião de pais, é a gente que coordena. Essa parte, vamos dizer assim pedagógica. Tem uma parte assim de demanda espontânea, tanto dos coordenadores, quanto professores, quanto do próprio aluno. Coordenador me procura e fala [supressão da entrevistada] tal aluno está faltando muito, você pode dá uma olhada no que está acontecendo, isso é a demanda do dia-a-dia. E tem a parte dos projetos que é a minha paixão o que eu gosto de fazer, é o que eu acredito que é a Psicologia Escolar, é o que me traz mais prazer. [...] Eu também entro em sala pra falar do livro, porque aqui a gente entrega livro também. O livro em vez de ser entregue pela biblioteca, uma coisa que eu nunca vi na história desse país, é entregue pelo departamento. Quem entrega?... [supressão do nome] e eu. Não tem equipe pedagógica”(P.7).*

*“A gente começou a estruturar os departamentos, reunião de pais, que estava um pouco perdida, entrega de notas, facilitar a comunicação coordenador/pai, entre professores e pai” (P.8).*

Sobre a questão das atividades desenvolvidas pelos psicólogos é importante informar que não há uniformidade na realização das atividades por todos os profissionais. Nesse sentido, a realização das ações vincula-se ao perfil profissional e a todas as relações em torno do conceito de territorialidade desenvolvidas no Eixo I.

Deste modo, as práticas relatadas não são o reflexo de um modelo único quando traçamos um paralelo dos profissionais participantes, mas sim uma síntese das tensões singulares dos respectivos territórios e do seguinte contraditório: Perspectiva teórica – expectativa institucional – rompimento de expectativas institucionais entre os profissionais pesquisados.

Nesse sentido, cada psicólogo apresenta um processo de constituição pautado numa dinâmica relacional e numa perspectiva dialética entre o institucionalmente esperado e a originalidade-singularidade do profissional permeado no processo pelos substratos históricos e culturais de cada local.

Assim, uma prática pode ser executada por determinados profissionais, e não por outros, bem como sobre uma mesma prática pode haver posicionamentos políticos distintos dos diferentes profissionais como constatado nas opiniões de P.5 e P.4:

*“No momento a gente está fazendo grupo de orientação profissional, o que é uma demanda deles. Eles começaram a me procurar individualmente querendo fazer teste vocacionais, aí eu falei, eu não trabalho com teste vocacional, mas a gente pode se encontrar algumas vezes e a gente pensar as suas escolhas para o futuro”*

*“Sempre em grupo, e só na devolutiva que é individual. Porque aí a gente pega o material produzido por eles. [que material?] Teste, eu uso testes. Uso os de orientação profissional mesmo. Eu uso a bateria, o BPR5, o R2, eu uso o Quati, eu uso as baterias gráficas, então basicamente essas que são os voltados a orientação profissional. ”*

Nesse sentido, constata-se que a psicologia existe no IFG enquanto possibilidade de construção dos profissionais, que direcionam suas práxis orientados por um projeto de vontade que se inter-relaciona com as condições histórico-culturais, mas também pelos limites institucionais. Sobre a questão refletimos esta condição de autonomia como possibilidade, não como uma problemática com ensejo de resolução. Não obstante, faz-se necessária uma discussão de espaços de construção coletiva pelos profissionais, bem como o desenvolvimento de um cuidado individual da ética profissional, para que a psicologia não seja tudo, menos psicologia.

### **Eixo de Análise III: Compreensões Sobre a Psicologia Escolar**

Considerando que o sentido sobre o que é a Psicologia Escolar é o que direciona a ação do psicólogo no tencionamento com a realidade institucional, trabalharemos nesta seção a concepção dos Profissionais sobre a Psicologia Escolar.

Não obstante, é necessário que consideremos o ser humano, conforme aludido por Pulino (2008), em seu aspecto de incompletude, novidade, devir. Neste sentido, a apreensão do psicólogo escolar nesta visão, situa-se em um tempo, momento histórico, e não pretendemos aqui ser taxativos ao dizer o que são (o *ser* acabado, imanente), mas sim a possibilidade do tornar-se. Refutamos por consequência, qualquer premissa que possa cristalizar ou determinar o sujeito, pois o tornar-se significa considerar o desenvolvimento do sujeito no seu processo de devir enquanto profissional, enquanto psicólogo no IFG. Profissional em constante processo de construção.

Há entre os psicólogos entrevistados, um consenso sobre o desenvolvimento da atividade profissional no âmbito escolar fora dos padrões do atendimento clínico psicoterápico.

Assim, afirmam:

*“Eu vi que não era assim na Psicologia Escolar. Eu sabia que a frente de trabalho era outra” (P.3).*

*“Eu só sabia que não teria que fazer psicoterapia aqui dentro” (P.2).*

*“Eu tenho até medo disso, de parecer que tem uma sala individual e eu estou aqui me atrevendo a fazer clínica na escola” (P.1).*

*“Eu sabia, e não queria ali dentro reproduzir um modelo clínico, embora as expectativas fossem essas muitas das vezes e que as demandas fossem essas” (P.5).*

*“A Clínica é a confusão maior, eles acham que psicólogo só faz clínica” (P.8).*

*“Eu não alimento esse tipo de abordagem Clínica aqui, porque se eu fizer isso, eu vou ficar o tempo todo atendendo e aqui também não tem uma estrutura para isso então acho que não é esse o papel” (P.4).*

*“O desafio é conquistar o espaço do Psicólogo Escolar diante destas expectativas de clínica. Então, pra mim esse é o principal desafio. É ser vista como um profissional da Psicologia, mas*

*que não faz clínica. Definitivamente! A [supressão do nome] não faz clínica. A [supressão do nome] é uma profissional da Psicologia, que tem o olhar da psicologia, mas eu não vou poder contar no aspecto da clínica” (P.7).*

A Psicologia Escolar foi delineada e referenciada dentro dos seguintes sentidos:

*“Acredito que esses atendimentos aos alunos, atendimentos aos pais, esse apoio ao professor nas relações interpessoais, também no desenvolver de alguma política interna, que tem a ver com a área da Psicologia, entre outras situações, de drogas por exemplo. O que for aparecendo de demanda o psicólogo ele pode atuar, como palestras, fazer roda de conversa, fazer grupos onde a gente possa discutir. Acho que isso que tem haver com a área da psicologia. Hoje eu também sinto falta, porque eu sempre trabalhei muito com instrumento avaliativos, eu sempre trabalhei com testes Psicológicos, então eu sinto falta disso aqui. Porque aqui a gente não tem. Foi me pedido uma lista de testes e eu encaminhei isso para reitoria, mas eles nunca me retornaram com esses testes nem nada. Eu fiz um levantamento de uns testes, não para fazer diagnóstico, porque eu não estou aqui para fazer terapia, mas para auxiliar em algum atendimento” (P.2).*

*“Não tinha demanda. A maioria era aqueles meninos mais assim, vamos dizer estudiosos, comportados. Então, não tinha problema. No começo não tinha problema. Estava dando tudo certo. [...] Uma vez eu até falei assim, gente vocês querem que eu faça o que? [...] não tem como procurar problema, não tem como querer que apareça alguma coisa para eu fazer. Quando aparecia alguma coisa para eu fazer, alguma intervenção, eu fazia, mas, não era todo dia. Era muito tranquilo, não apareciam tantas queixas de aprendizagem igual aparece muito hoje, mas aí foi desenrolando. [...] Acaba que tem hora que a gente dá um suporte faz alguma intervenção ou outra, dá um suporte, porque muitos não têm condição de procurar um profissional fora, mas acho que não é essa função do Psicólogo Escolar [Fala da Psicoterapia]. Acho que é mais dar um suporte, dá um direcionamento” (P.1).*

Dentro dos sentidos empreendidos a respeito da psicologia escolar, consideramos como necessário a problematização da identidade ideológica dos pressupostos teórico-metodológicos adotados, a fim de compreender as concepções que subsidiam a *práxis* (teórico-prática), de forma a desvelar as noções de desenvolvimento humano implicados nos referenciais teóricos assumidos. Identificamos no relato de P.2 a preocupação de atuar considerando aspectos históricos e culturais dos discentes, não obstante, as ações direcionam-se para o que Bock (2000) categoriza como perspectiva de natureza humana.

Em consonância com a construção de espaços de psicologia no IFG, ressalta-se que, em alguns momentos, certa imprecisão conceitual do próprio fazer profissional. Em outros, a noção de que significar a psicologia, é um movimento contínuo. Neste sentido, os seguintes participantes relatam:

*Meu ingresso foi assim, ninguém sabia o que fazia um psicólogo dentro da escola, eu não tinha conhecimento do trabalho que eu poderia fazer aqui dentro e nem quem implantou aqui. [...] Eu tenho a minha formação como psicóloga, mas eu não sabia o que ia fazer como psicóloga do CEFET. [...] porque mesmo que eu não tivesse a formação em Psicologia Escolar, não acreditasse que eu fosse, mas a partir do momento que você entra você começa a buscar: o que eu tenho que fazer aqui dentro? Meu processo aqui dentro foi construído (P. 3).*

*“Depois que você vai lê Guzzo e outros tantos autores, você percebe que não é por aí, o trabalho dá gente é dentro de um processo de ensino e aprendizagem, é um trabalho de equipe e em conjunto, então é multiprofissional, multidisciplinar, e é dentro de um movimento, ele não é estático, não é pontual só” (P.4).*

Podemos constatar o que afirma Novaes (2010) que a formação universitária é insuficiente na área, o que leva o profissional a não ter clareza quanto aos objetivos e práticas. Nesse sentido, consideramos em conformidade com Maluf (2010) que a Psicologia Escolar situa-se na zona de desenvolvimento potencial onde com o processo cooperativo é possível alcançar novos patamares.

Nesse sentido, grupos de discussões, encontros e a construção do trabalho de forma colaborativa constituem um cenário de possibilidades para o desenvolvimento dos profissionais na instituição. Como afirma Vigotski (2000) o movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento realiza-se do social para o individual. As construções coletivas se apresentam como possibilidade quando articuladas aos processos formativos e, desta forma, podem contribuir para uma formação profissional que demarque a indissociabilidade entre teoria e prática.

Dentro desta lógica, faz-se necessário uma reflexão sobre as bases teórico filosóficas que subsidiarão tais ações no IFG. Não na intenção de uniformidade e massificação de pensamento, mas sim na compreensão dos compromissos sociais e ideológicos implicados nos conceitos de território e de tornar-se. O ponto de partida destas discussões pode ser o próprio conceito de psicologia escolar. E, partindo deste ponto, P.5 e P.7 afirmam:

*“Eu acho que ser psicóloga é em princípio é uma prática profissional não podemos perder de vista isso, se não, se confunde com qualquer outra coisa, caridade, amizade, boa vontade. Eu*

*não gostaria de me ver confundida nessas outras figuras, embora, possa atribuir também alguns desses significados. Então, em princípio é uma atividade profissional. Segundo, é uma atividade política, é uma atividade social e política que tem uma história, uma data, quando ela aparece no Brasil, quando ela aparece no mundo, o que a gente quer para a profissão, o que a gente quer para educação, para o psicólogo na escola “.*

*“Os projetos que acho que é a Psicologia Escolar. Porque é nos projetos que eu vou atuar com prevenção. Porque ele é a ação na Psicologia escolar que a gente pode mais planejar de acordo com a nossa observação e nossa linha de trabalho. É muito mais do que a demanda espontânea que é algo que você não espera, não planeja e fica enxugando gelo. E aí o trabalho não acaba e você tem a impressão que não fez uma atuação planejada, com fim tal, com objetivo X”.*

Observa-se a partir destes relatos, uma construção pautada na compreensão histórica da atuação, bem como a busca de contextualizar a atuação à realidade trabalhada. A concepção sobre a Psicologia Escolar encontra-se intrinsecamente relacionada ao processo formativo do profissional e, neste sentido, constatou-se que o princípio teórico filosófico é uma das bases que subsidiam a prática e orientam a sua construção.

Assim, tornar-se psicólogo escolar no IFG coloca em jogo uma relação dialética entre o esperado institucionalmente, promessa institucional, e a inventividade e criatividade do sujeito; sujeito este permeado pelas condições sócio-históricas e culturais. Como afirma Pulino (2016, p. 128):

O processo de constituição do sujeito, de sua identidade, é um processo social, cultural e histórico, que se dá por meio das relações formais e informais na sociedade, e que se caracteriza por um processo de mão dupla: na medida em que o indivíduo, agindo no mundo e relacionando-se com os outros constitui-se e participa da construção da sociedade e da cultura.

Nesse sentido, torna-se psicólogo escolar é um processo permeado pelas condições histórico-culturais, circunscrito a um território, materialidade do chão e das relações, numa perspectiva dialética entre a inventividade e novidade do sujeito e a promessa institucional.

O tornar-se enquanto conceito possibilita a construção da psicologia inventiva uma vez que se volta para a criatividade e inventividade do profissional que, ao atuar no âmbito

institucional, constitui-se como profissional e como sujeito. A psicologia inventiva não preconiza um perfil profissional idealizado em características específicas, nem tampouco preconiza um modelo único de atuação com vistas ao sucesso, ou ao êxito nas ações profissionais, mas se baseia no princípio da inventividade e criatividade do sujeito numa perspectiva dialética com a promessa institucional produzindo sínteses únicas de atuação que se relaciona a um território e a condições histórico-culturais.

## VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em certa medida, tratam-se as considerações finais da última etapa do processo, na dimensão do acabado e do fechamento da questão. Para nós, na verdade, trata-se de um espaço de processo que não pretende esgotar a questão, mas sim provocar o movimento de caminhar e refletir sobre a temática.

Para uma das questões centrais sobre qual o lugar do psicólogo escolar no IFG, podemos dizer então, que não existe um lugar, existem lugares, espaços de desenvolvimento. Ora esse lugar é ideológico, ora político, ora um não-lugar, ora espaço de possibilidade, construção. São lugares circunscritos pela materialidade do substrato físico, materialidade do chão, e das inter-relações. A psicologia se desenvolve nos diferentes espaços do IFG, que não podem ser delimitados por coordenações, ou por determinados setores, pois o fazer dos psicólogos perpassa tais espaços geográficos. Não se nega, porém, a imperiosa necessidade de uma sala adequada para o trabalho profissional.

Para as questões que versam sobre as práticas dos psicólogos no IFG, podemos afirmar que não são atuações de “cartilha”, mas sim, uma síntese das tensões entre o sujeito e o território que é marcado pela dinâmica relacional e dialética. Neste ponto, as práxis dos participantes foram aqui analisadas em um movimento dialético que relaciona a perspectiva teórica, a expectativa institucional, e a inventividade e novidade do sujeito. Sobre esse processo, a análise das informações apontou para a necessidade do cuidado individual e coletivo para que a psicologia não se confunda com outros campos de atuação, ou seja, reduzida a meras práticas administrativas como a entrega de livros. Não podemos perder de vista que a psicologia é uma profissão regulamentada, um fazer com compromissos éticos.

O processo de tornar-se psicólogo escolar no IFG deve ser compreendido sob a perspectiva da indissociabilidade entre o profissional psicólogo e a instituição. Instituição que é o território no qual diversos processos políticos, históricos, culturais e sociais ocorrem e que

afetam o processo de devir do profissional. Desse modo, o tornar-se ocorre como um processo dialético em relação à expectativa da promessa institucional e a novidade inaugurada pelo sujeito em uma dinâmica relacional circunscrita em um território.

Assim, o tornar-se não é um conceito estático que intenta dizer o que é ou não é, mas sempre aponta para a condição do vir-a-ser. Devir permeado por condições materiais, marcado por um tempo histórico, um meio social e cultural, numa perspectiva relacional em um processo dialético.

Demarcaríamos que nesse espaço de construção do IFG, de possibilidade e devir, é uma necessidade para os profissionais psicólogos compreenderem os pressupostos teórico-metodológicos que orientam sua atuação e sua forma de abordagem, para que possam construir uma psicologia com compromisso ético, social e político. Não existe uma padronização institucional para que esta atuação seja uma única possível, portanto, é importante que os profissionais desenvolvam sua profissão com autonomia e compromisso social.

Não podemos perder de vista a condição histórica do humano e a compreensão da escola, como afirma Saviani (2003) como espaço para a luta de classes. E enquanto nessa condição, podemos ter ações de manutenção do *status quo* da classe dominante, como podemos também trazer o novo, a contradição para o espaço escolar. E é na possibilidade de construir contra a lógica dominante do capital, do conservadorismo instaurando novas perspectivas, que se torna possível transformar os espaços da escola. A psicologia pode ser promotora destas transformações, e esta pesquisa demonstrou pelos relatos dos participantes, que os psicólogos têm promovido um espaço de contradição e resistência às práticas cristalizadas da instituição.

Não esgotamos as perguntas, e nem se pretende ter todas as respostas neste espaço. É necessário que este seja um ponto de partida para novas possibilidades, e não um ponto último de chegada. Enquanto devir e possibilidade, as práticas dos psicólogos do IFG continuarão a ser questionadas, a ser problematizadas; os lugares de atuação serão ainda discutidos, mas

consideramos que as análises aqui referenciadas, constituem um dos passos de reflexão que podem embasar esses futuros debates.

Enquanto pesquisadora e servidora do IFG, nesse momento de reflexão sobre a prática na instituição foi possível compreender os desafios enfrentados em um campo de possibilidades institucionais. Instituição que inverte a lógica do histórico do ensino profissional e oferta uma educação pública, gratuita e de qualidade nos preceitos da politecnia.

Ao mesmo tempo em que se configurou em um desafio, foi instigante entender como a instituição constitui-se em cada cidade e como diversos atores se relacionam com o espaço. Como cada profissional Psicólogo empreende mudanças nesses espaços e dialoga com a instituição num movimento que ora avança, ora retrocede, mas que nunca se processa num campo de puro determinismo. Como diria Paulo Freire (1996), o nosso destino não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

Foi possível compreender a importância dessa política pública de educação nos espaços analisados, assim como as formas de desenvolvimento em diferentes lugares do IFG. Constatou-se também o desafio empreendido por esta política pública, uma vez que se organiza numa lógica de funcionamento de três turnos com verticalização do ensino, educação básica, superior e profissional, com servidores de itinerários formativos diversos, e diferentes posicionamentos sobre a educação e desenvolvimento humano. Este é um desafio que faz parte do campo de tornar-se e relaciona-se com a capacidade inventiva, criativa dos psicólogos dessa instituição.

Diante desta pesquisa, tornou-se um imperativo a necessidade de refletir sobre o tornar-se psicólogo no IFG no coletivo, de forma a construirmos sínteses sobre o processo a fim de avançar, uma vez que tornar-se é movimento. Criarmos espaços para nos territorializarmos, encontrarmos um centro de apoio, e nos desterritorializarmos. Nesses movimentos,

empreendemos novos avanços em um processo que não intenta cessar, mas sim construir um eterno vir-a-ser.

## REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (1970) História da filosofia. V.XII. Lisboa: editora presença.
- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Abib, J. A. D. (2009). Epistemologia pluralizada e história da psicologia. *Scientiae Studia*, 7(2), 195-208.
- Althusser, L. & Badiou, A. (1979). *Materialismo histórico e materialismo dialético*. São Paulo: Global Editora.
- Amorim, R. de F. (2016). Educação profissional e formação integrada do trabalhador na legislação brasileira: avanços, retrocessos e desafios. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(10) p. 12-21.
- Antunes, A. A. (2017). *Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M. Meira & M. A. Ma. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475
- Antunes, R. (2011). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Azevedo, L. A., Shiroma, E. O., & Coan, M. (2012). As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Sucessivas reformas para atender quem? *Revista Educação Profissional*, 38(2), 27-40.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. de. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, W. (2016). Perspectivas e possibilidade de construção do IFG. In W. Barbosa, R. R. de Souza & M. R. de S. R. Morais, *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros* (pp.27-59). Goiânia: editora IFG.

- Barreto, C. L. B. T & Morato, H. T. P. (2008). A dispersão do pensamento psicológico. *Boletim de Psicologia*, 58(129), 147-160.
- Bock, A. M. M. B. (2000). As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. In E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. M. B. (2003). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In M. E. M. Meira & M. A. Ma. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 79- 103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bottomore, T. (1988). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar
- Brasil. (1909). Decreto N° 7.566 - Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Retirado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)
- Brasil. (1942). Decreto-lei n° 4.127 - Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1959). Lei n° 3.552 - Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.ht)
- Brasil. (1961). Lei n° 4.024 - *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Brasil. (1978). Lei nº 6.545 - *Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.* Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)
- Brasil. (1982). Decreto nº 87.310 - *Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências.* Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/D87310.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm)
- Brasil. (1997a). Decreto nº 2.208 - *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)
- Brasil. (1997b). Medida Provisória nº 1.549-29 - *Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.* Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1997/medidaprovisoria-1549-29-15-abril-1997-369590-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. (2005) *Ofício Circular nº 2005/CGGP/SAA/SE MEC, 28 de novembro de 2005. Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público.* Disponível em: <https://www.ufmg.br/prorh/wpcontent/uploads/2014/05/DESCRI%C3%87%C3%83OCARGOSPCCTAE.pdf>
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.095 - *Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.* Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)
- Brasil. (2008). Lei Nº 11.892 - *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.* Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)

- Campello, A. M. M. B. A. (2007). "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. *Revista Educação e Tecnologia, Belo Horizonte*, 12(1), 26-35.
- Carvalho, O. F. de. (2003). *Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano Editora
- Chagas, C. C. (2010). *Psicologia Escolar e Gestão Democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil* (dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Charlot, B. (2013). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez.
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática
- Chauí, M. (2001). *O que é ideologia*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense
- Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. de. Queixa Escolar e Atuação Profissional: apontamentos para a formação de psicólogos In M. E. M. Meira & M. A. Ma. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ciavatta, M. (2006). Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação & Sociedade*, 27(96), 911-934.
- Coimbra, C. (1995). *Guardiães da Ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor
- Conde, S. C. O., Araújo, J. J. C. N., Souza, J. E. R. de & Mourão A, R, B. (2016). Os Institutos Federais em Três Dimensões de Análise. *RBEPT*, 10(1), 2-10.
- Conselho Federal de Psicologia (2007). Resolução nº 13/2007. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais.

- Brasília: CFP. Disponível no endereço <http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007>
- Corrêa, J. R. A. N. (2011). *Psicologia Escolar e Educação Superior: Investigação em uma Faculdade de Engenharia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília: Distrito Federal.
- Costa, B. S. (2009). *O ensino superior na ditadura militar brasileira: um olhar através da “Revista MEC”*, (Dissertação de mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Cruces, A. V. V. Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa Realidade. In S. F. C de Almeida (org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, São Paulo: Editora Alínea
- Cunha, L. A. (1977). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- Cunha, L. A. (2000a). O ensino industrial manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 89-108.
- Cunha, L. A. (2000b). Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, (111), 47-69.
- Delari Jr., A. (2000). *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, Newton. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115.
- Engels, F. (1979). *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

- Engels, F. (2015). *Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring*. São Paulo: Boitempo. (textos originais publicados em 1820-1895).
- ESTATUTO DO IFG (2009). *PORTARIA N° 488, DE 27 DE AGOSTO DE 2009*. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/124/estatudoifg.pdf>
- Fávero, M. de L. de A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36.
- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na educação superior* (Tese de Doutorado) Universidade de Brasília: Brasília.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Psicologia escolar e a educação profissional e tecnológica: Contribuições para a educação superior. In: M. V. Dazzani, & V. L. T. de Souza (Ed.). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 97-113). Campinas: Átomo e Alínea.
- Fernandes, J. C. da C., Teixeira, L de G. A., Souza, L. M. de. & Lima, V. C. de.. (2014). *A trajetória da educação profissional no Brasil: das escolas de aprendizes artífices à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. In IV SENEPT: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Belo horizonte, MG. Disponível em: [http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais\\_IV\\_SENEPT14/Artigo04.html](http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_IV_SENEPT14/Artigo04.html)
- Ferreira Jr., A. & Bittar, M. (2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 333-355
- Figueiredo, L C M. & Santi, P L R de. (2008). *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. São Paulo: EDUC.
- Fontes. (textos originais publicados em 1869-1943)
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.

- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, 32(116), 619-638
- Frigotto, G. (1988). Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. *Cadernos de Saúde Pública*, 4(4), 435-445.
- Frigotto, G. Educação omnilateral. (2012). In R. S. Caldart, I. B. PEREIRA, P. ALENTEJANO & G. FRIGOTTO. (Orgs) *Dicionário da educação do campo*, (pp. 267-273). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Garcia, J. C. (2012). *A reforma da educação profissional: A dualidade assumida* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Católica de Goiás: Goiânia.
- Gebrim, V. S. (2002). *Psicologia e Educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Goiânia: Ed. UFG.
- Ghiraldelli Júnior, P. (2003). *Filosofia e História da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole.
- Gomes, H. S. C. (2007). *O fetiche da pedagogia da competência na educação profissional* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás: Goiânia.
- Gomes, H. S. C. (2013). Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: Uma história de dualismos e racionalidade técnica. In E. L. Batista & M. T Müller (Orgs.), *A educação profissional no Brasil* (pp. 59-81). Campinas, SP:Alínea Editora.
- Gonzalez Rey, F. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In A. Mitjans Martínez; M. Neubern & V. D. Mori (Orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13-34). Campinas: Alínea
- González Rey, F. (2003). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.

- González Rey, F. (2015). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Goulart, D. M (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito* (tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Gramsci, A. (2004). *Escritos Políticos, Vol. 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola
- Ivers, I. (2000). Políticas para o Ensino médio e Profissional: o decreto 2.208/97. *RBPAAE*, 16(01), 67-74.
- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, 27(96), 877-910.
- Kuenzer, A. Z. (2007a). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1153-1178.
- Kuenzer, A. Z. (2007b). *Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Lima Filho, D. L.(2002). *A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Lima, E. M. F. de A. & Yasui, S. (2014). Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. *Saúde em Debate*, 38(102), 593-606.
- Lôbo, S. A. (2015). Da escola de Aprendizizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho. In W. Barbosa, M. F. Paranhos & S. A. Lôbo. *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990* (pp. 69-93). Goiânia: editora IFG.
- Lordelo, L da R. (2007). *A consciência como objeto de estudo na Psicologia de L.S. Vigotski: uma reflexão epistemológica* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

- Luz, M. T. (2004). *Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna*. São Paulo: editora Hucitec.
- Machado, F. P., Pires, L. L. de A. & Barbosa, W. (2015). Entre artífices, técnicos e industriais: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930-1990). In W. Barbosa, M. F. Paranhos & S. A. Lôbo. *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990* (pp.13-44). Goiânia: editora IFG.
- Madureira, A. F. do A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas psicol.* 9 (1), 63-75.
- Maluf, M. R. (2010). Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional* (pp. 135-146). Campinas, SP: Alínea.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, 19(64), 13-49.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marcuse, H. (1973). *A ideologia da sociedade industrial - o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 199-21.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Martinez, Albertina Mitjás. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Marx, K. (2011). *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo.

- Marx, K. (2017). *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo. (Textos originais publicados em 1818-1883)
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A Ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo. (Textos originais publicados em 1818-1883)
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Merçon, J. (2009). *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas, SP: editora alínea.
- Ministério da Educação (1997). Portaria MEC N° 646/97 - *Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica)*. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)
- Moura, Dante Henrique. (2010). A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 875-894.
- Muller, M. T. (2013). A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In E. L. Batista & M. T Müller (Eds.), *A educação profissional no Brasil* (pp. 85-121). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Novaes, M. H (2010). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In S. F. C de Almeida (org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 127-134). Campinas, São Paulo: Editora Alínea
- Oliveira, R. de. (2013). A Reforma da Educação Profissional nos Anos 90. In E. L. Batista & M. T Müller (Orgs.), *A educação profissional no Brasil* (pp. 219-234). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Pacheco, E. M. (2010). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN editora

- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estud. av. [online]*, 21(61), 243-266.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A Psicologia na Formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental* (tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, L. A. C. (2016). Institutos Federais: o desafio da (re) significação In W. Barbosa, R. R. de Souza & M. R. de S. R. Morais, *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros* (pp. 11-25). Goiânia: editora IFG.
- Pereira, L. A. C. (2016). Institutos Federais: o desafio da (re) significação In W. Barbosa, R. R. de Souza & M. R. de S. R. Morais, *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros* (pp. 11-25). Goiânia: editora IFG.
- Pfromm Netto, S. (2011). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 13-30). Campinas, SP: Alínea.
- Pinheiro, M. (1995). Apresentação: LDB - o processo de tramitação. *Educar em Revista*, (11), 103-106.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78.
- Pino, M. D. (2002). Política educacional, emprego e exclusão social. In FRIGOTTO, G & GENTILI, P. (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez. Pioneira Thomson Learning.
- Plano de Desenvolvimento Institucional (2013). *Plano de desenvolvimento institucional 2012-2016*. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf>

- Prestes, Z.R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pulino, L. H. C. Z. (2007). *ESPAÇO AION – A FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO NA COMUNIDADE. childhood & philosophy. 3 (5), 155-167.*
- Pulino, L. H. C. Z. (2008). A educação, o espaço e o tempo – hoje é amanhã? In: Borba, S. & Kohan, W. (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência* (pp. 233-243), Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016). Diversidade Cultural e Ambiente escolar. In L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. Botelho da Costa, C. A. Longo & F.L. de Sousa (orgs.), *Educação e Diversidade Cultural* (pp.29-78). Brasília: Paralelo 15.
- Ramos, M. N. (2006). A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: novas identidades institucionais e subjetividades docentes. In XIII Encontro Nacional de Didática de Prática de Ensino-ENDIPE, Recife, PE. Disponível em: [http://endi.pe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis\\_autor/m\\_iz\\_paineis\\_autor.htm](http://endi.pe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/m_iz_paineis_autor.htm)
- Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (4), 15-30.
- Rodrigues, J. (2005). A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In G.Frigotto & M. Ciavatta. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica* (pp 103-116). Rio de Janeiro:DP&A.
- Romanelli, N. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo, 16(2), 199-208.*
- Romanelli, O. de O. (1978). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sabel, S. C. (2006). *A psicologia de Vigotski e o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Sales, P. E. N., & Oliveira, M. A. M. (2011). Políticas de educação profissional no Brasil: Trajetórias, impasses e perspectivas. In M. L. M. de Carvalho (Ed.). *Cultura, saberes e práticas* (pp. 165-184). São Paulo: Centro Paula Souza.
- Santos, É. F. dos (2005). *O ensino superior no Brasil e os "Acordos MEC/USAID": o intervencionismo norte-americano na educação brasileira* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre
- Santos, J. A. dos. (2003). A trajetória da educação profissional. In E. M. T Lopes, L. M. de Faria Filho & C. G. Veiga (org.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 205-224) 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, J. A. dos. (2007). Da escola única à educação fragmentada: o congresso nacional na reforma do ensino técnico. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(3), 357-374.
- Santos, M. (2006) território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record.
- Saviani, D. (2003a). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. 36 ed. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003b). O choque teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 131-152.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 291-312.
- Schaff, A. (1995). *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva, C. J. R. (2009). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: editora IFRN
- Silva, S C. da (2016). Sopros de mudança e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015. In W. Barbosa, L L. de A. Pires & N. J. de V. e Santos. (orgs.), *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto da reconfigurações institucionais* (pp. 99-120). Goiânia: editora IFG.
- Soares da Costa, C. A. (2010). Premissas conceituais sobre a formação do materialismo de Marx. *Praxis Filosófica*, (31), 61-72.

- Souza, M. E. R. de. (2016). A filosofia no IFG e suas contribuições para um novo conceito de técnica e de educação. In W. Barbosa, R. R. de Souza & M. R. de S. R. Morais, *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros* (pp.133-155). Goiânia: editora IFG.
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões ao respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, P. N. P. de. & Silva, E. B. (1984). Educação: escola-trabalho. São Paulo: Pioneira.
- Tanamachi, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, España: Visor.
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (textos originais publicados em 1986-1934)
- Vigotski, L. S. (2000a). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (2000b). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados em 1896-1934)
- Werner Júnior, J. (1997). *Transtornos hiper-cinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. Tese (Doutorado em Ciências Médicas, Saúde Mental) – Unicamp, Campinas.

Zago, L. H. (2013). O método dialético e a análise do real. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 54(127), 109-124.

Zanella, A.V. A (2014). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Univali.

**ANEXOS**



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS

### **INDUTORES NORTEADORES DA CONVERSAÇÃO**

- 1) Como foi o seu processo de formação?
- 2) Como foi o processo pela escolha da Psicologia Escolar?
- 3) Como aconteceu o processo de ingresso no IFG?
- 4) A sua formação a auxiliou no campo de trabalho?
- 5) Como é a sua rotina de trabalho na instituição?
- 6) Quais desafios encontra na instituição?
- 7) Quais possibilidades a instituição oferece?
- 8) Qual é o papel do psicólogo no IFG?
- 9) Como funcionam as relações institucionais?
- 10) Como seria o IFG ideal para você?
- 11) Sobre ser psicólogo no IFG qual é o significado?



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Tornar-se Psicólogo Escolar: A formação da identidade profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás”, de responsabilidade de Aline Seixas Ferro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a formação da identidade do psicólogo Escolar, no processo de Tornar-se Psicólogo Escolar no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). As informações provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa.

A construção das informações será realizada por meio da conversação. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar, a cobrar se preferir, através do telefone xxxxxxxxx ou pelo e-mail [allinepsicologia@hotmail.com](mailto:allinepsicologia@hotmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

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

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

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_