

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL**

**Juliana Prediger**

**Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e  
Tecnológica: querer e fazer**

**Porto Alegre**

**2010**

**Juliana Prediger**

**Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e  
Tecnológica: querer e fazer**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosane Azevedo  
Neves da Silva

**Porto Alegre  
2010**

**Juliana Prediger**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

**Dissertação defendida e aprovada em: 21/05/2010.**

**Comissão Examinadora:**

---

**(Guilherme Carlos Corrêa, Dr., UFSM)**

---

**(Nair Iracema Silveira dos Santos, Dr<sup>a</sup>, PPGPSI - UFRGS)**

---

**(Simone Valdete dos Santos, Dr<sup>a</sup>, PPGEDU - UFRGS)**

## AGRADECIMENTOS

À Rosane, pela infinita paciência.

Ao Eugenio, desde a seleção para o ingresso no mestrado até agora, agradeço pela paciência, amor e aposta, pelas cervejas, sonhos e divagações.

Agradeço ao pessoal “lá de casa”, que há algum tempo de mim só tem ausências, especialmente a minha mãe Stella, ao Rafa, a vó Joana e o tio Lu. Também aos que perdi neste percurso: meu padrasto Altino e o vô Plínio.

Às ressonâncias, agora um pouco distantes mas sempre potentes, dos queridos Alexandre Henz e Cláudia Perrone.

Às pessoas incríveis que este mestrado colocou na minha vida: às gargalhadas da Priscila, às cores da Grace, à suavidade da Daia, à meiga firmeza da Paula. E à Michele, companheira e confidente de madrugadas online.

À banca de qualificação, professoras Nair e Simone Valdete, pelo olhar atento e potente diálogo.

À Mariléia e a todos os *bons encontros* (no sentido spinoziano) que Santo Augusto me proporcionou.

Aos psicólogos e psicólogas que construíram comigo este trabalho.

Onde queres revólver, sou coqueiro  
E onde queres dinheiro, sou paixão  
Onde queres descanso, sou desejo  
E onde sou só desejo, queres não  
E onde não queres nada, nada falta  
E onde voas bem alto, eu sou o chão  
E onde pisas o chão, minha alma salta  
E ganha liberdade na amplidão.

O Quereres - Caetano Veloso

## **RESUMO**

Vivemos atualmente no Brasil um massivo incremento da Educação profissional, científica e tecnológica, especialmente representada pelos Institutos Federais. Este incremento prevê, além da expansão da rede, criando centenas de novas unidades, também um grande investimento de recursos financeiros e contratação de milhares de profissionais. Assim, é crescente o número de psicólogos e psicólogas que estão começando a atuar na educação profissional. Além de um momento de expansão, a educação profissional também está sendo repensada, tomando a forma de uma política pública, prevendo a formação profissional de setores historicamente marcados por desvantagens sociais e econômicas. Este trabalho busca especialmente conhecer o diálogo que está se dando entre estes objetivos colocados atualmente à educação profissional com a prática dos psicólogos nestas instituições. Traça-se então uma pesquisa-intervenção, onde foi tecida uma rede entre alguns psicólogos atuantes na educação profissional e que colocaram-se disponíveis a iniciar a construção deste debate instalado em uma margem entre concepções da Educação Profissional e da Psicologia Escolar.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Psicologia escolar, Educação profissional, científica e tecnológica, Institutos Federais

## **ABSTRACT**

Nowadays, we live in Brazil a massive increment of professional, scientific and technological education, especially represented by Federal Institutions. This increment predicts, besides the chain's expansion, creating hundreds of new unities, also a great investment of financial resources and hiring of thousands of professionals. Therefore, the number of psychologists starting to work on the professional education is increasing. Besides a moment of expansion, the professional education is also being re-thought, taking the shape of a public policy, predicting the vocational training of sectors historically marked by social and economics disadvantages. This paper searches especially to know the dialogue that is happening between these objectives put currently to the professional education with the psychologists practices in these institutions. We draw one intervention-research that was build a chain between some acting psychologists in the professional education and that put themselves available to start the construction of this debate installed in one room between Professional Education's concepts and School Psychology.

## **KEY-WORDS**

School Psychology, Professional, Scientific and Technological Education, Federal Institutions.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABRAPEE** – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

**CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica

**CRPRS** – Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul

**IF** - Instituto Federal

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**SETEC** - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**UNED** - Unidade de Ensino Descentralizada



## SUMÁRIO

<b>1. A entrada no campo – um percurso anterior à pesquisa.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Institutos Federais – percursos.....</b>	<b>18</b>
2.1 Educação Profissional, Científica e Tecnológica – uma história.....	18
2.2 Subjetividade, formação para o trabalho e novas configurações para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	23
<b>3. A Psicologia entrando nesta história .....</b>	<b>33</b>
<b>4. Método.....</b>	<b>40</b>
<b>5. Psicólogos dos Institutos Federais: seus dizeres, seus fazeres e seus quereres.....</b>	<b>45</b>
5.1 A atuação do psicólogo nos Institutos Federais: crise.....	45
5.2 A atuação do psicólogo nos Institutos Federais: criação.....	50
5.3 Tecendo desafios.....	61
<b>6. A constituição de um novo espaço.....</b>	<b>65</b>
<b>7. Esboçando uma finalização.....</b>	<b>71</b>
<b>8. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>77</b>
<b>9. Anexos.....</b>	<b>83</b>
Anexo I	83
Questionário.....	
Anexo II	84
Primeira proposta de discussão	
Anexo III	85
Um pequeno retorno acerca dos questionários respondidos	

## 1. A entrada no campo – um percurso anterior à pesquisa

Um concurso público e logo a posse tornaram-me psicóloga em uma instituição de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>1</sup>. Chego assim a Santo Augusto, região noroeste do Rio Grande do Sul, em uma Unidade Descentralizada (UNED) de um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Vejo-me de repente no mundo da Psicologia Escolar, com o qual pouco contato tive anteriormente. Também, trata-se de um contexto um pouco diferente daquele percorrido na maioria das publicações que abordam o trabalho do psicólogo na escola, onde geralmente é abordada a atuação no ensino fundamental ou ensino médio. A instituição na qual ingressei atua com cursos técnicos integrados ao ensino médio, mas também com cursos técnicos subsequentes<sup>2</sup>, cursos técnicos na modalidade “Jovens e Adultos” (PROEJA) e ensino superior, configurando assim um espaço singular, diferente das universidades e diferente das escolas de ensino básico. Destaca-se a diversidade do público que compõe esta instituição, havendo ali adolescentes que estão no momento apenas estudando, além de trabalhadores que estão voltando à escola, após um longo período de afastamento.

Inicialmente, sem saber quais seriam as atribuições e que tipo de intervenções poderia estar ali realizando, precisei situar-me um pouco mais em relação ao trabalho em Psicologia escolar, já que o conhecimento acerca desta restringia-se a duas disciplinas do curso de psicologia. Mas também, paralelamente a estes estudos acerca da psicologia na escola, havia uma curiosidade diante do trabalho que era realizado nas outras instituições de educação profissional e tecnológica.

Aos poucos, ia costurando o que estava vendo no cotidiano com o que encontrava nestas leituras, e estava descobrindo que o trabalho do psicólogo dentro da escola acaba por ficar bastante preso (ou pelo menos se tentava

---

<sup>1</sup> Com a finalidade de abreviação, no decorrer deste trabalho utilizaremos apenas o termo “Educação Profissional”.

<sup>2</sup> Estes cursos são voltados apenas para estudantes que já concluíram o Ensino Médio.

prendê-lo) em torno dos “problemas de aprendizagem” e de “problemas de indisciplina”. Esta realidade também fez parte desta entrada na instituição, que apresentou uma lista abissal de alunos com alguma observação negativa ao lado de seu nome, pois desviavam do que se esperava deles enquanto estudantes. Sinalizou-se assim a expectativa de que o psicólogo poderia tratar estes problemas, colocados ali sob uma ótica individual e patologizante. Surgem então, neste contexto, sentimentos e pensamentos como os descritos por Zanella:

A sensação era de estar ‘entre a cruz e a espada’: atender à demanda significava correr o risco de legitimar, via discurso da psicologia como ciência, o fracasso escolar como responsabilidade do aluno. Por sua vez, não intervir significava, de certo modo, a incapacidade da psicologia em efetivamente contribuir para a transformação da realidade em questão (2003, p. 23).

Deparei-me assim com a construção de individualização dos problemas e com uma aposta institucional nas resoluções individuais para estes. Fui percebendo aí como está arraigado no imaginário da instituição escolar que o psicólogo tem como papel a resolução de questões tomadas como sendo estritamente individuais.

Nesse pouco tempo de instituição escolar, em cada pedido, foi-se percebendo que de fato existe um imaginário da figura do psicólogo colada ao atendimento individual e que havia pouco questionamento das relações que estavam compondo aquilo que aparecia como demanda para o trabalho do psicólogo. Ao lado disso, uma certa marca de intolerância em relação a diferenças e a comportamentos típicos em adolescentes. Esta instituição, muito recente, parecia sofrer para se afirmar no cenário em que se construía, e um modo de constituir esta afirmação era a partir de uma postura de assepsia, idealizando um lugar onde não haveria problemas. Neste clima, era difícil aceitar que um aluno bolsista do programa de auxílio-permanência pudesse ser um “sujeito esquisito”, o que poderia “não pegar bem para a escola”. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, propunha-se e divulgava-se amplamente a inclusão. Ainda, para preservar a limpidez do ambiente, as repreensões eram severas para as “correrias no corredor” ou para namoros. Cartazes ou exposições de qualquer

produção dos alunos eram sempre evitados. A presença de alunos em turnos inversos na escola nunca foi bem-vinda. Era como se houvesse uma busca de ordem instaurando um vazio ao olhar.

Assim, neste clima de assepsia que buscava banir qualquer entrave ao que era considerado como ideal no modo de funcionamento de uma instituição de ensino, é que muitos pedidos foram encaminhados como “caso para a psicóloga”.

Aos poucos, ia percebendo que pensar juntamente com os professores e com toda equipe estes problemas, criando um espaço em que pudesse trabalhar a partir de outras lógicas, seria um grande desafio para a atuação neste contexto.

Imersa neste ambiente, que colocava tantas exigências para os estudantes e transformava o não cumprimento de tais exigências como meu campo de atuação, diversas inquietações foram surgindo, apontando para muitos desafios diante da prática a desenvolver.

O atendimento individual de casos-problema constituía-se, portanto, na principal demanda e a impressão que eu tinha, naquele momento inicial, era de estar “remando contra a maré” ao tentar trazer à discussão (ou à prática) outras possibilidades de intervenção que não o atendimento clínico individual a alunos com dificuldades de aprendizagem ou com “problemas de comportamento”. Os problemas de comportamento e de aprendizagem traduziam-se, assim, na principal tarefa que caberia à psicologia resolver: o que era esperado de mim, enquanto psicóloga, era uma função de ajustamento, tanto da aprendizagem, quanto do comportamento. Havia na escola a expectativa de um modelo ideal de aluno e uma certa frustração em trabalhar com aqueles que escapavam a este modelo. Era como se a escola considerasse ser possível isolar a transmissão de conteúdos, dos sujeitos – professores, alunos e funcionários – ali implicados. Àqueles que escapavam do modelo idealizado eram prontamente colocados alguns rótulos: “a que não aprende”, “a encenqueira”, “o bagunceiro”, “o tímido”, “aquele que não para quieto”, “o pior aluno da escola”.

O que foi se desenhando nesta entrada na instituição é aquilo que mais temia: que a prática pudesse cada vez mais ser cobrada em termos de um trabalho de ajustamento no ambiente escolar, fortalecendo assim a perspectiva de

patologização do aluno “que não aprende” ou “que não se comporta”. Surgia-me então a preocupação com os modos de produção de subjetividade a cada aula, a cada intervalo, a cada encaminhamento que era feito, a cada conselho de classe realizado.

A partir do contato estabelecido com psicólogos e psicólogas<sup>3</sup> que trabalhavam em outras instituições de educação profissional e tecnológica é que foi possível identificar que tais demandas não eram particularidades do local onde eu estava inserida. Trabalhar com as exigências de uma intervenção individualizante e que colocava o psicólogo em uma função de ajustamento fazia parte do cotidiano de muitos dos psicólogos que atuavam nos Institutos Federais.

Ao mesmo tempo em que me deparava com esta demanda de intervenção, estava conhecendo as especificidades destas instituições de educação profissional e tecnológica. Fui percebendo que havia uma discussão mais ampla em torno de algumas questões específicas nesta relação educação e trabalho, e que algumas mudanças interessantes estavam ocorrendo em termos de concepções e de legislação que norteariam a educação profissional da rede federal.

Esta unidade na qual me inseri é muito recente, tendo, no momento de meu ingresso, apenas seis meses de existência. A instituição faz parte do plano de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que inaugurou centenas de novas unidades em todo o Brasil, levando a uma descentralização e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica. Precedendo estas mudanças, ocorreram diversas discussões acerca da educação profissional e tecnológica no sentido de repensar os objetivos colocados nesta modalidade de educação. Estas discussões tecem especial crítica ao tecnicismo que marcou boa parte da história desta modalidade de educação e fazem uma aposta de que se possa assumir também a formação humana e cidadã, uma dimensão que é colocada como “humanizadora”. De acordo com Meira, “a Educação, enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das

---

<sup>3</sup> Daqui em diante, toda vez em que fizer referência aos psicólogos e psicólogas envolvidos na pesquisa empregarei o termo “psicólogos”, a fim de evitar as constantes repetições da expressão.

condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador” (2000, p. 60).

As mudanças na Educação Profissional, especialmente geradas pelo fim do governo FHC e sua proposta neoliberal e a assunção do governo Lula, culminam, em dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo que as UNEDs (caso da instituição em que me encontrava), muitas das escolas técnicas ligadas a universidades e a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) tornam-se Campi dos 38 Institutos Federais (IFs) espalhados pelo Brasil. Segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), partindo de um total de 140 escolas federais no ano de 2002, chegou-se, em 2008, a 215 escolas e a previsão é de que em 2010 se tenha 366 escolas de educação profissional e tecnológica no país.

Partindo das novas perspectivas que a Educação Profissional e Tecnológica apresenta neste novo cenário, visualizam-se algumas questões importantes. Uma destas questões diz respeito a não exclusividade do enfoque técnico na formação, ressaltando também uma formação humanística dos estudantes. Esta questão, que ocupa importante lugar nas recentes perspectivas que conformaram os Institutos Federais, traz alguma tensão. A partir da realidade local do campus em que trabalho, pontuo algumas dificuldades observadas, embora estas, do modo como as coloco, não foram apresentadas enquanto demanda para minha atuação. Entre estas dificuldades, percebo a transmissão da técnica muitas vezes em tensão com “outras aprendizagens”. Uma perspectiva mais tecnicista por um lado, a formação humana por outro, pairando no ar muitas vezes um mal-estar de não saber como conciliá-las.

A partir da interiorização dos Institutos Federais, foram criadas unidades em locais que apresentam situações peculiares. Assim, diferente dos grandes processos seletivos, com alta concorrência, que ocorrem em unidades mais tradicionais, encontro-me em uma região que parcamente consegue ocupar as vagas oferecidas por este campus. Surgem assim dificuldades em lidar com os diferentes públicos que a escola acolhe, com alunos do meio urbano e do meio

rural, muitos alunos trabalhadores, alunos com necessidades especiais, demarcando desafios à própria proposta dos Institutos Federais. A pouca concorrência traz, em geral, para a maioria dos cursos alunos considerados “sem base”, “sem nivelamento”. Apesar de circular o discurso que este de fato é o nosso público alvo, esses alunos que não puderam até o momento, e não poderiam, provavelmente, ter provida uma educação de qualidade, nem sempre são bem-vindos.

Pelo lado dos alunos, esse “não nivelamento” também aqui traz muitas dificuldades, especialmente considerando que eles têm um número elevado de disciplinas básicas e técnicas. A dificuldade destes alunos nem sempre é acolhida, refletindo em desempenhos abaixo do esperado.

Essas dificuldades apresentam-se fortemente no local onde atuo e sugerem algumas possibilidades à Psicologia. No entanto, uma perspectiva que pudesse problematizar estas questões junto à equipe pedagógica e de professores, de modo a construir possibilidades coletivas, não se apresentou, no momento de minha inserção, enquanto expectativa para uma possível intervenção.

Aproximar-me da história e das políticas da educação profissional trouxe elementos novos para pensar o que poderia estar compreendido na prática profissional do psicólogo nestas instituições, surgindo assim a curiosidade de conhecer quais as práticas que estão sendo desenvolvidas e que lugares os psicólogos que atuam nos IFs estão ocupando diante das políticas e dos modos de funcionamento da educação profissional e tecnológica.

Ao longo da história da Educação Profissional ocorreram tensões constantes em suas políticas, no sentido das posturas adotadas para fomentar ou conciliar a dicotomia estabelecida entre uma formação supostamente “humanística” e a formação técnica. Esta recente unidade de Educação Profissional e Tecnológica em que eu estou inserida é atravessada por estas histórias e por estas tensões da Educação Profissional no Brasil. Este plano também é perpassado pela presença da psicologia. A psicologia está inserida não apenas a partir da presença de uma psicóloga, mas está presente a partir da produção do aluno e da produção de determinadas demandas no contexto escolar

a partir de uma tradição colocada pelo encontro da pedagogia com a psicologia no ambiente escolar. Nesta história, viu-se a psicologia e a pedagogia, juntas, localizarem no aluno os efeitos das fragilidades de seus trabalhos na educação. A demanda por ajustamento e a patologização dos indivíduos expressa os efeitos deste encontro. Estamos assim diante de uma demanda produzida por um determinado tipo de oferta da psicologia à educação.

Brotou assim a curiosidade de como outros psicólogos dispersos pelo Brasil estão lidando com as demandas que lhes chegam, e curiosidade sobre qual está sendo a sintonia entre as atuações dos profissionais da psicologia com as políticas da educação profissional e tecnológica. Enfim, surgiu uma curiosidade de saber como estes colegas psicólogos criam ou criaram seu espaço de atuação.

Ao mesmo tempo em que surgem estes questionamentos, há um sentimento de isolamento, de solidão nestas observações e nestes primeiros questionamentos e primeiras tentativas de atuação na psicologia escolar.

Em uma página da Internet de um Instituto Federal, deparei-me com o endereço eletrônico do psicólogo daquela instituição. A partir do compartilhamento de algumas ideias acerca do próprio trabalho, percebeu-se que havia muitas coisas em comum nas duas instituições, apesar dos mais de quatro mil Km que as separavam. Foi a partir destas conversas que vimos que era possível estabelecer uma conversa entre os psicólogos dos Institutos Federais, apesar das distâncias que nos separavam. Esta constatação, assim como a vontade de compartilhar experiências com outros psicólogos, impulsionou a realização do presente trabalho.

Portanto, busco, neste estudo, partindo da minha experiência, o encontro com o modo como os psicólogos dos Institutos Federais estão lidando com as demandas que lhes chegam e como são produzidas as práticas da Psicologia quando se está disposto a transformar nossa oferta, de modo a não sustentar este lugar tradicionalmente designado à psicologia na escola. Procedemos, assim, a uma desnaturalização da demanda que está colocada à psicologia como ponto de partida para pensar o que está em jogo nas relações estabelecidas com a Psicologia na escola. Toma-se para este trabalho, então, o plano constituído a



partir do encontro entre a Educação Profissional e Tecnológica, especialmente representada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e a Psicologia Escolar. São os psicólogos destes Institutos que são buscados e requisitados a nos dizer deste encontro.

## 2. Institutos Federais – alguns percursos

### 2.1 Educação Profissional e Tecnológica – uma história

De acordo com a SETEC, o ano de 1909 marca o início da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, partindo da criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, sendo esta uma primeira estruturação do governo para a educação profissional.

Havia anteriormente algumas organizações de educação profissional no Brasil, sendo que o gérmen desta, de acordo com Manfredi (2002), remonta ao período colonial, em que a formação de artesãos e outros ofícios ocorria nos colégios e residências dos jesuítas. E é então já desde este período, no qual havia grande necessidade de mão-de-obra, que a Educação Profissional carrega a marca de ser destinada aos pobres, “o Estado envolvia o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (MANFREDI, 2002, p. 76).

Tem-se, portanto, desde o início da educação profissional no Brasil essa relação da profissionalização com a pobreza, relação esta que continua a se fortalecer no período do Império. Os níveis de ensino primário e secundário eram propedêuticos, ou seja, não era tido como finalidade, mas como etapa com objetivo de preparar para a universidade. O estado procurou desenvolver um ensino “com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p. 75). Temos que neste período tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado (estas de natureza assistencialista e compensatória, possibilitando que os pobres, mediante o trabalho, tornassem digna a pobreza) quanto as práticas educativas da iniciativa privada (educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza) “constituíram mecanismos de

disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (MANFREDI, 2002, p. 78).

A preocupação com rebeliões segue com o início da República. Segundo dados do Ministério da Educação, “De um modo geral, a formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil Republicano foi um expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava ‘desordem social’. Na verdade, sinais presentes em um cenário social dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho” (MEC, 2008). Nesse momento, a Educação Profissional assume um caráter moral-assistencialista e tem o papel de controle social. É criado pelo então presidente Nilo Peçanha um conjunto de Escolas de Aprendizes e Artífices, na maioria das capitais dos estados. Essas escolas surgem em um contexto ainda agrário-exportador, mas já acompanhando a nascente industrialização do país.

É na Era Vargas (1930 a 1945) que se consolida o Sistema Educacional Brasileiro, passando então a educação a contar com diretrizes e normas legais, organizando o ensino superior, médio, secundário e profissional (OLIVEIRA, 2003, p. 31). Em 1942 é elaborada a Reforma Capanema, que acaba por legitimar “as propostas dualistas que visam formar intelectuais por um lado (ensino secundário) e trabalhadores por outro (cursos técnico-profissionais), acirrando, assim, o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, que continuou não tendo acesso amplo ao ensino superior” (CUNHA citado por OLIVEIRA, 2003, p. 33)<sup>4</sup>.

Segundo Teixeira, é no Estado Novo que

pela primeira vez uma Constituição brasileira trata explicitamente do ensino técnico, não obstante a manutenção da dicotomia entre ensino secundário e ensino profissional. O objetivo do ensino secundário era “a preparação das individualidades condutoras”, ou seja, daqueles que assumiriam as responsabilidades maiores na sociedade. A opção dada às camadas populares era o ensino pré-vocacional, como já mencionado, por ser uma necessidade expressa pelo setor produtivo no momento – art. 129 do texto constitucional (2002, p. 298).

---

<sup>4</sup> CUNHA, L. A. (1973). A política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado.

Percebe-se que aí já existiam divisões nos objetivos entre o ensino secundário e o ensino profissional, havendo uma separação muito clara nos propósitos e nos públicos aos quais cada um se destinava.

Franco afirma que a Constituição de 1937 “serve de base para a organização dualista do sistema nacional de ensino: o ensino primário e profissional para as classes trabalhadoras e o ensino secundário e a formação geral ou intelectual para as elites” (2008, p. 123). Esta separação não apenas perpassa a educação como concebe diferentes destinos para estes estudantes. Não apenas tratava-se de dois modos diferentes de educação, tendo a educação profissional voltada para o fazer, e de outro lado o ensino secundário, formando individualidades condutoras. Nesta divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual também repousa uma divisão de classes da qual a colocação destes modos diversos de educar torna-se mantenedora.

Nardi, acerca do Estado Novo, conclui que “Esse momento foi decisivo na constituição de um quadro ideológico favorável ao trabalho, convertido em fonte de dignidade e moralidade, instrumento de ascensão social e forma de servir à Pátria. Ao mesmo tempo, incorporava as massas trabalhadoras urbanas no pacto político, em troca de sua obediência e submissão” (2006, p. 46). É neste período que surgem o SESI e o SENAI, que, de acordo com Nardi, são importantes na difusão da cultura industrialista, familiarista e humanista no cenário brasileiro (2006, p. 47). O “Sistema S” (SENAI, SENAC, SESI, por exemplo) foi desenvolvido paralelamente ao governo, que também se ocupava da Educação Profissional. Isso fez com que, por vezes, diminuísse a responsabilidade do governo em torno dessa modalidade de educação. Frigotto diz que o que o Sistema S defende é a articulação, e não a integração do ensino médio com a profissionalização, e que esta posição representa a perspectiva do dualismo e do adestramento (2007, p. 17).

Brandão enfatiza que até por volta da década de 1960, “O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho [...] é a inexistência de articulação entre o mundo da “educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais,

independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais, que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional (2002, p. 128). Assim, a novidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) foi a busca de uma articulação dos cursos propedêuticos e profissionalizantes. Passam então a existir dois ramos do ensino médio, agora, equivalentes (BRANDÃO, 2002). Nesta LDB mostra-se então uma tentativa de combinar o trabalho manual e o intelectual, atribuindo também um caráter propedêutico à profissionalização, sendo que esta já não necessariamente demarca um fim em si mesmo de parte da educação formal.

Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, a terminalidade no ensino de 2º grau se torna norma, definindo uma nova forma de relação entre educação e trabalho neste nível: o compromisso da escola com a formação profissional, independentemente da classe social a que pertence o aluno. “(...) Foi uma “reviravolta de 180º”, na medida em que, praticamente, se pretendia uma equiparação formal do curso secundário aos cursos técnicos” (BRANDÃO, 129). Apesar desta lei proporcionar a muitos jovens a possibilidade da profissionalização, em algumas situações ela não pode ser viabilizada. Muitas escolas, carentes de recursos, não dispunham de condições de implantar o ensino profissionalizante.

Tentando superar esses limites, surgem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a partir das escolas técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Essa transformação ocorreu em 1978, a partir da Lei 6.545 (MANFREDI, 2002 p. 162). “A idéia estrutural básica dos CEFETs é a verticalização do ensino, ou seja, a oferta, em uma mesma instituição, de cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo” (MILITÃO citado por MANFREDI, 2002, p. 162)<sup>5</sup>. Oliveira entende esta verticalização como um modo de promover a

---

<sup>5</sup> MILITÃO, Maria Nadir de Sales do A. Novos rumos para o ensino técnico: impactos e perspectivas (ocaso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG). 1998. Tese de doutoramento – PUC, São Paulo.

integração entre os níveis de ensino, e que essa é, para os órgãos governamentais, a principal finalidade da educação tecnológica (2002).

Já o conceito de educação tecnológica elaborado pelos CEFETs coloca que esta se vincula “à referida articulação entre ensino médio e profissional e, ainda, aos princípios ligados à omnilateralidade da formação humana; à interlocução entre a formação para a cidadania e a capacitação profissional; a uma visão de tecnologia que ultrapasse o reducionismo da sua aplicação prática; à consistência teórico-conceitual integrada a uma prática efetiva e eficiente” (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Mesmo que explicitando o objetivo de articular a formação profissional e formação humana, os CEFETs iniciam uma retomada a esta tendência ao reducionismo da aplicação prática. É o que ocorre, por exemplo, em 1997, no Decreto n. 2.208, que, segundo FRIGOTTO, “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET”. (FRIGOTTO, p. 11). O artigo 5º do referido decreto estabelece que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. Com isto, fica demarcada uma ruptura da educação profissional com a básica, minando-se com a integração de ambas. Deste modo, a formação profissional está afastada da formação básica e torna-se eminentemente técnica.

## 2.2 Subjetividade, formação para o trabalho e novas configurações para a educação profissional

A partir de um novo quadro político iniciado com a substituição do governo FHC, de inclinação neoliberal, pelo governo Lula, surgem outros olhares para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, culminando, em 2008, na sanção da Lei nº 11.892. Com esta Lei são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A rede é expandida e os Institutos Federais são afirmados enquanto política pública. De acordo com o MEC, além de estar vinculada a orçamentos e recursos de origem pública, “a política pública assenta-se em outros itens obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo” (MEC, 2008, p. 10). Isto denota, especialmente, uma preocupação com o público a quem está voltada a educação promovida pelos Institutos Federais. A trajetória da educação profissional no Brasil carrega a marca de ser destinada a um público específico, marcado por desvantagens sociais, o que pode ser constatado já na orientação inicial de uma educação voltada à profissionalização, com um forte caráter assistencialista e de manutenção de classe. A educação no Brasil há décadas mantém uma tensão envolvendo a educação profissional e uma “outra educação”, que de maneira geral é voltada à continuidade dos estudos em nível superior. A educação profissional surge e é mantida como uma educação para classes desfavorecidas, desvinculando-se, no entanto, do caráter assistencialista, de amparo e assumindo um compromisso enquanto política pública para transformação social.

A Educação Profissional assinala, portanto, uma divisão de classes, marcando a profissionalização enquanto orientada às camadas populares, em oposição à preparação intelectual voltada às elites. Atualmente, esta divisão de classes continua colocada, e os Institutos Federais assumem, enquanto política pública, a formação profissional de modo a incluir as classes historicamente em

desvantagem social quanto ao acesso à educação. Assim, há uma preocupação especial em ter como público as pessoas que historicamente estiveram afastadas ou da educação formal, como as pessoas com necessidades educacionais especiais, negros, indígenas, apenados, agricultores, pescadores, ou enfim, jovens e adultos que por algum motivo tiveram dificuldades em manter-se na escola anteriormente.

Ao longo da história também a educação profissional no Brasil vai encontrando-se com transformações do mundo produtivo e do capitalismo. Atravessa diferentes modos de conceber a educação e o trabalhador, colocando-se por muitas vezes como produtora de mão-de-obra de um trabalhador assujeitado, a partir de uma educação tecnicista, conteudista, com ênfase na execução de tarefas. Atualmente, no entanto, incorpora, enquanto política, a construção de uma sociedade “menos desigual, mais autônoma e solidária” (MEC, 2008, p. 10). Afirmar-se enquanto política pública diferencia-se assim do modo assistencialista como a educação profissional colocara-se em outros tempos, demarcando um lugar voltado à transformação social.

Diante do propósito de desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva colocado para a Educação Profissional no Art. 39º da LDB, cabe-nos então analisar o papel fundamental que o trabalho tem, de modo a construir uma reflexão da educação profissional vinculada aos objetivos que esta propõe, tendo em vista que a imersão em discussões acerca da educação profissional nos coloca também no interior de discussões sobre o mundo do trabalho.

A educação profissional esteve por muitas vezes voltada para uma determinada concepção de formação do trabalhador, concebendo esta educação enquanto formadora de mão-de-obra. Segundo o MEC, “as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos; em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica” (MEC, 2008, p.22). Por outro lado, o MEC coloca que a educação profissional “ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de forças entre setores que sempre a tomaram



como um braço a favor da acumulação capitalista (MEC, 2008, p. 22). Ao mesmo tempo foi tecido em seu interior propostas de inclusão social, “um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades” (MEC, 2008, p. 22).

Assim, é colocada como principal função da nova configuração dos Institutos Federais

a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que, historicamente, foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (MEC, 2008, p. 22).

Esta configuração que os Institutos Federais estão dando à Educação Profissional e Tecnológica diferencia-se do enfoque dado pelo Sistema S, que surge na Era Vargas e continua sendo forte referência de profissionalização na atualidade. O Sistema S, amplamente difundido, oferece uma formação técnica especialmente voltada ao treinamento da técnica. Diferencia-se, assim, dos Institutos Federais, a partir da proposta destes em colocar-se como um instrumento de redução das desigualdades e resgate da cidadania, sendo isto atingido não apenas através da preparação técnica, capacitando o trabalhador enquanto mão-de-obra, mas também a partir da formação humanística que existe nesta proposta.

Ainda, aparece como importante diferença trazida pela constituição dos Institutos Federais a interiorização da Educação Profissional. Tradicionalmente disponibilizada apenas em grandes centros, através dos CEFETs ou de escolas técnicas ligadas a Universidades, tem-se agora a proliferação de *campi* de Institutos Federais em lugares até então afastados desta possibilidade de educação. O campus em que trabalho, e de onde partem os primeiros

questionamentos que me levaram a esta pesquisa, é fruto desta interiorização, trazendo então esta novidade para uma região até então sem nenhuma instituição federal de ensino, nem em nível técnico, nem em nível superior.

A partir da política de interiorização há a tentativa de acolher para os propósitos da Educação Profissional e Tecnológica estas populações distantes de grandes centros. Reside aí uma tentativa de levar outras possibilidades a estes lugares, criando perspectivas locais, diminuindo o deslocamento para os grandes centros.

As mudanças de perspectiva que ocorrem na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente sublinhadas com a criação dos IFs trazem-nos a reflexão acerca do que diferentes modos de conceber a profissionalização implicam enquanto modos de produção de subjetividade. Neste contexto a ideia, tal como colocado por Geisler, de uma relação do trabalho e educação profissional articulados à autonomia, sendo esta operando na transformação de objetos e forças da natureza em produtos e na plena realização de individualidades, o que está relacionado então a uma construção cidadania, tomando esta em um sentido de pertencimento.

No contexto destas mudanças, alguns diálogos se fazem imprescindíveis. Consideremos dois principais eixos que circundam a educação profissional na atualidade: o debate que se coloca para a educação profissional diante do cenário que se configura para o trabalho (e sua relação com a subjetividade), postas as tensões e transformações que este vivencia e as discussões acerca das perspectivas de educação, enfatizando um deslocamento da ênfase tecnicista que acompanhou a trajetória da educação profissional até então.

Para Ramminger e Nardi, “a raiz não só da palavra, mas, sobretudo, do conceito “subjetividade”, remete à experiência de sermos sujeitos, no duplo sentido da palavra (aquele que é submetido e aquele que realiza a ação), em cada tempo e em cada contexto” (2008, p. 340).

Ferreira Neto afirma que

A subjetividade não é um ponto de partida, mas é resultado de múltiplos processos, agenciamentos coletivos. Comporta uma complexa

montagem, decorrente de elementos variados provenientes do campo social, que, além da família, envolve os meios de comunicação de massa, a publicidade, a organização das cidades, as alterações e novas exigências do mundo do trabalho, a presença de variados recursos tecnológicos no cotidiano, entre outros (2000, p. 107).

A seguir complementa: “Existe uma indissociabilidade entre o social e a produção de subjetividades. A subjetividade não é o outro do social, mas é constituída por ele” (FERREIRA NETO, 2000, p. 107).

A subjetividade está então relacionada a um movimento de criar e ser criado, de estar submetido à experiência, sendo também produtor desta. Na perspectiva deste estudo, o trabalho é trazido à discussão com um papel central na produção de subjetividade, central então na produção de modos de existência do humano.

Para Nardi (2006), o trabalho não tem ao longo do tempo e em diferentes sistemas o mesmo sentido, adquirindo, em diferentes momentos históricos, sentidos diversos. Nestes diferentes momentos, e em diferentes contextos, o trabalho estará relacionado à produção de modos de existência. De acordo com Nardi

pensar a subjetividade nas suas conexões com o trabalho implica compreender os processos através dos quais as experiências do trabalho conformam modos de agir, pensar e sentir, amarrados em dados momentos – mais ou menos duráveis - que evocam a conexão entre diferentes elementos, valores, necessidades e projetos. Do mesmo modo, implica nas diferentes possibilidades de invenção e criação de modos de trabalhar, na forma das transgressões, ou mesmo, das resistências-potências na conexão dos diversos elementos e dos modos de produzir e trabalhar (NARDI, TITTONI E BERNARDES, 2002, citado por NARDI, 2006, p. 22).

Cabe-nos analisar, ainda que de modo precário, o modo como está estruturado o trabalho na contemporaneidade e também no contexto da estruturação da educação profissional no Brasil, sendo que esta discussão nos dará embasamento para compreender o que está colocado atualmente aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em Frigotto, lemos que

o trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1986, citado por FRIGOTTO, 2008, p. 29).

Assim, o trabalho não está colocado apenas como uma atuação sobre a natureza que, em contrapartida, atuará sobre o humano.

A partir de Samborski, corrobora-se a ontologia marxiana,

que concebe o trabalho como estruturante do ser social e afirma que o salto ontológico entre as esferas animal e social é operado pelo trabalho. Nenhuma explicação mística ou dádiva dos deuses seria responsável pelo surgimento do homem como ser genérico, a não ser a sua própria história. O trabalho é categoria fundante da sociabilidade e não apenas um simples fator de produção como os outros (2007, p.18 ).

Marx definiu o trabalho como

... um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX citado por Navarro e Padilha, 2007, p.19).

É nesta perspectiva que Frigotto afirma que “Pensar o sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano” (2008, p. 30).

Assim, tal como afirmado por Samborski,

todo ato de criação, toda experiência vivida não é apenas um ato, mas uma complexa relação que não se explica apenas pelas mudanças aparentes (materiais) e tampouco pelas alterações subjetivas (idéias) que produzem na natureza e no homem, num processo circular, já que nenhuma sociedade pode parar de produzir e consumir. As necessidades humanas de alimentar-se, vestir-se, abrigar-se não cessam nunca. Independentemente das diferenças existentes nesses aspectos em cada

sociedade, o trabalho é uma condição eterna para a existência humana (2007, p.19).

O padrão industrial que se iniciou na Revolução Industrial, sustentando um imaginário de que o crescimento era ilimitado e poderia fornecer a condição de pleno emprego para todos, começa a apresentar seus limites. Nesse contexto, o trabalhador esperava que a escolarização lhe garantisse uma vida melhor, sendo que, depois de um período de trabalho, poderia se aposentar, porque os sistemas de seguridade do Estado garantiriam sua velhice. Estas garantias, agora ruíram e, de acordo com Batista,

A partir da década de 1970, quando a crise se instala nos países economicamente hegemônicos, o mundo vem presenciando um "complexo de reestruturação produtiva" que altera de maneira profunda a materialidade do capitalismo. A reestruturação produtiva, cujo "momento predominante" é o toyotismo conduz inevitavelmente a uma precarização das relações de trabalho, constituindo-se numa nova ofensiva do capital no campo econômico, social, político e cultural, visando constituir um novo patamar de acumulação capitalista, debilitando o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na forma de agir, pensar e viver dos trabalhadores, afetando radicalmente sua subjetividade (ANTUNES, 1995; ALVES, 1999, citado por BATISTA, 2008, p. 2).

Segundo Navarro e Padilha (2007), as inovações científicas e tecnológicas trouxeram importantes transformações para o trabalho humano. Essas mudanças aparecem especialmente na virada do século XX para XXI, que tem a marca do desemprego e da precarização do emprego.

Neste contexto de mudanças o capitalismo toma novos contornos, impondo novas relações com o sistema produtivo, com a própria formação, com o consumo. Nesta composição, marcada pela flexibilidade, autonomia, criatividade, todas estas amparadas pelo consumo, surge um trabalhador vulnerável, que convive com o fantasma de que sua formação e suas habilidades estão sempre em vias de defasagem, o que o torna facilmente substituível. Este descarte iminente do trabalhador o faz conviver com a constante ansiedade da inutilidade e do desemprego, ao mesmo tempo em que com a ansiedade de responder a este sistema, mantendo-se preparado para ele.

Richard Sennet (2008) é um dos autores que melhor discute as consequências do “novo capitalismo”. Ele traz que a sensação de insegurança permanente e a impossibilidade de planejar o futuro em longo prazo (decorrentes do novo modelo produtivo) corroem o “caráter” dos trabalhadores, fazendo com que estes se sintam desorientados e inseguros em relação ao padrão moral de comportamento das futuras gerações por se sentirem incapazes de fornecer parâmetros do que é certo e errado.

Para Sennet “Nas instituições modernas, especialmente em instituições dinâmicas, a busca de talento efetivamente funciona num contexto de inclusão social. Os mesmos testes e avaliações que recompensam os melhores servem de base para descartar outros, abaixo de um determinado nível de excelência (2008, p. 106). É neste ambiente que surge uma corrida sem linha de chegada, contexto que, amparado por ideais neoliberais, coloca como individualizada a responsabilidade sobre as próprias condições. Assim, o desemprego ou mesmo trabalhos precários são muitas vezes justificados pela falta de trabalhador preparado, criando-se, assim, ao mesmo tempo a condição imposta ao trabalhador, e erigindo-o enquanto culpado por esta condição.

Na perspectiva de Paro (2001), neste novo momento histórico de acumulação de capital, criam-se, de forma sutil, novos conceitos para justificar o desemprego, a miséria, os trabalhos precários e terceirizados, sendo que a responsabilidade desta situação social é transferida ao próprio trabalhador por não ter se qualificado, se preparado para as mudanças que estão ocorrendo, não estar apto e não estar empregável, pois não atende os requisitos exigidos para o trabalho.

É nesta conjuntura do modelo capitalista que estão inseridos os Institutos Federais e a educação profissional e tecnológica, tornando-se necessária a consideração desta conjuntura para pensarmos acerca da educação, sendo que esta poderá acabar assumindo um papel de mantenedor das condições vigentes. O compromisso colocado pelos Institutos Federais é, no entanto, a transformação da sociedade, e a prática educativa necessariamente deverá ser coerente com esta postura.

Arroyo fala em reafirmar uma visão universal da educação, construída ao longo da história em uma visão global. E acrescenta:

Universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano (...). A essa concepção e prática mais universal se contrapõe a concepção propedêutica, preparatória para (na estreiteza da propaganda do governo: aprender para vencer), transmissiva, utilitarista e reducionista de educação apenas para inserir na vida e competir no mercado de trabalho (ARROYO, 2008, p. 155).

Nesta concepção, que a visão universal da educação busca superar, há um focar sobre o fazer especificamente, uma elevação da técnica como “algo em si”, podendo sob esta perspectiva considerar o trabalho como mera ação, não havendo consideração da produção de subjetividade colocadas na técnica e no trabalho.

Assim, a pura transmissão da técnica e o treinamento para executá-la não estarão ignorando o próprio ato político que é a técnica. Pensa-se que a partir disso, o aprendizado da técnica de modo isolado não poderá ser o foco da educação profissional, tendo em vista que esta técnica não está isolada de todos os aspectos da vida e, em especial, do contexto atual do trabalho. De acordo com estas concepções, a educação profissional e tecnológica não poderá ser pensada de modo descolado do contexto do trabalho; e o trabalho, de modo algum dissociado da vida como um todo, considerando que ele abarca esta em sua totalidade.

Batista reitera que, atualmente, “para a escola são atribuídas novas funções como preparar para o trabalho, possibilitar a formação da força de trabalho e assim viabilizar a inclusão social, eliminando a exclusão social. Novos atributos para a escola, criando esperanças de uma sociedade mais justa” (2008, p.12). No entanto, ainda segundo o autor, trata-se de um equívoco justificar a baixa escolarização e a pouca qualificação como barreira para a ascensão social, alegando-se que os trabalhadores não estariam preparados para o trabalho. Esta ideia, segundo Paro (2001),

não resiste à menor análise, pois supõe que a escola possa criar os empregos [...] que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar, a não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, esse argumento deveria ter sua importância bastante relativizada nas discussões sobre o papel da escola (p. 23).

Partindo destas considerações, vê-se a educação profissional e tecnológica e, por conseguinte, os Institutos Federais, imbuídos de uma certa esperança de futuro, compreendendo a expectativa criada então em relação à escolarização e seu poder de empregabilidade. Este papel pode ser assumido dentro do contexto da educação profissional, construindo-se assim mais uma referência de que se está ali dando os meios necessários e, a partir de então, depende de um “esforço individual” o que sucederá depois desta formação. Mas, por outro lado, pode-se recusar este papel, e colocar-se de modo crítico diante dessa realidade e do próprio papel que se atribui à escola, trabalhando de modo a construir posicionamentos mais críticos diante da realidade do trabalho na contemporaneidade, não apenas reafirmando o que está dado pela ideologia neoliberal, deslocando a responsabilidade social para a responsabilidade individual, conforme lembra Frigotto (2008). Ou, tal como afirma Batista acerca da proposta neoliberal: “a responsabilidade de empregar-se ou não, de inserir-se no mercado ou não é estritamente do trabalhador. O “fracasso” ou “sucesso” dependerá do esforço individual de cada trabalhador” (2008).

Este é o cenário que está colocado para nossa pesquisa e, principalmente, para nossa atuação profissional nos Institutos Federais. Olhando para este contexto, percebo que, no momento, a educação profissional está cerceada por um novo contexto do capitalismo, que cria novas condições para o trabalho, produzindo outro modo de ser trabalhador. Os contextos que circundam o mundo do trabalho estão colocados enquanto questionamento da prática da educação profissional, atuando-se, muitas vezes, a partir de uma perspectiva neoliberal, que garante lugar “apenas para os melhores”, confirmando assim o caráter individualista de que aquele que não está “dentro” é simplesmente porque não está entre os melhores.



### **3. A Psicologia entrando nesta história...**

No documento disponibilizado pelo CRPRS acerca das atribuições profissionais dos psicólogos no Brasil, encontramos a especificação de Psicólogo Educacional como aquele que “Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais”. Embora exista discussões sobre diferenciações entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, neste trabalho iremos usar os termos indistintamente. No decorrer da pesquisa estes dois termos foram utilizados pelos psicólogos para fazer referência a sua área de atuação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atuação esta que compõem o campo de interesse desta pesquisa.

Para colocar o contexto de trabalho do psicólogo que atualmente trabalha na interface Psicologia - Educação, considero necessário revisitar o surgimento da inserção do psicólogo na escola, pois entendo que os primórdios desta história refletem-se ainda nas práticas atuais. A psicologia surge no contexto do pensamento positivista, assumindo o perfil de neutralidade, objetividade, experimentação e tecnicismo, de acordo com Nascimento, Manzini, Bocco (2006). A partir de Yazlle, podemos ressaltar que a psicologia surgiu na atmosfera dos trabalhos de Darwin e Galton, carregando assim a perspectiva da investigação científica da época, direcionando a busca do conhecimento sobre “formas de adaptação dos organismos ao meio e sobre as formas de controle desta relação adaptativa (YAZLLE, 1997, p. 13)”.

Marcada por estas características, a Psicologia entra no ambiente escolar, trazendo um profissional preocupado com a neutralidade e tendo como norte uma perspectiva adaptacionista. Esta perspectiva, quando levada para a escola, cria e fortalece as ideias de “dificuldades de aprendizagem” e práticas de culpabilização da criança por seu rendimento escolar, bem como as patologizações no contexto da aprendizagem. Sobre estas bases, construíram-se, na educação, práticas excludentes que, por muito tempo, estiveram naturalizadas. De acordo com Bock,

temos construído muitas teorias sobre o desenvolvimento das crianças, teorias estas descoladas da realidade social na qual esse

desenvolvimento toma sentido, ou melhor, na qual, de nossa perspectiva, ele se constitui. Mas temos feito isto sem qualquer dificuldade. E nossos saberes vão então instruir práticas, de profissionais da Educação, que se tornam, com elas em mãos, verdadeiros vigias do desenvolvimento “normal”, isto é, se tornam vigias do desenvolvimento desejado, dominante na sociedade, tomado então como natural (2000, p. 30).

Assim, a psicologia construiu saberes acerca da aprendizagem e legitimou um discurso acerca do aluno, contribuindo para a construção de um lugar de patologização dentro do ambiente escolar e por muito tempo permaneceu distante de discussões acerca da dissociação feita pela escola entre ensinar e aprender. Lazarotto observa que “O que deveria designar o fracasso das formas de ensinar constituídas pela estrutura da organização-escola, muitas vezes acaba por se visibilizar de forma individualizada como um problema de aprendizagem” (2003, p. 227).

Consideremos ainda na constituição deste cenário da Psicologia Escolar a própria regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil e o modelo de formação que acompanhou este momento. Na perspectiva de Souza,

Este modelo foi fortemente centrado no caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, tendo, como centro da formação, disciplinas que enfatizam os conteúdos relativos ao Psicodiagnóstico, às Psicoterapias e às Técnicas de Exame Psicológico, priorizando o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico de consultório (MELLO, 1978, citado por SOUZA, 2009, p. 179).

A demanda colocada pelas instituições escolares, diante das dificuldades que surgiram para os processos de aprendizagem combinadas à perspectiva clínica que acompanhava a prática da psicologia, esteve presente na construção de uma psicologia escolar voltada para a patologização de dificuldades de aprendizagem e comportamento. Deste modo, acaba-se por privilegiar um enfoque clínico e individualizante para esta atuação. No entendimento de Martins,

Sob a perspectiva da “psicologia escolar clínica”, o trabalho do psicólogo tem como papel evitar desajustes ou desconexões do aluno. Estes, por sua vez, são equacionados em termos de saúde x doença, o que, na escola, é retraduzido como problemas de ajustamento e adaptação. A escola, como instituição, é tomada como adequada, cumpridora dos objetivos ideais que foram propostos (2003, p. 40).

A escola foi, deste modo, em uma perspectiva de adaptação, culpando o aluno pelo que se convencionou chamar fracasso escolar. Não responder àquele sistema era fracassar, sendo inerente ao aluno esta possibilidade de responder ou não ao sistema. Bock questiona como podemos pensar que em um processo de ensino-aprendizagem, apenas uma das partes pode ser responsabilizada pelo fracasso, no caso, o aluno. E acrescenta:

Por que não pensar que há dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e que professores, alunos e todos os aspectos e pessoas envolvidas devem ser incluídos na busca da solução? Mas não tivemos dúvidas... Construimos uma série de conhecimentos e saberes para ajudar a criança a se “puxar pelos seus próprios cabelos e sair do pântano” (2000, p. 30).

A psicologia entrou na escola com a perspectiva de que o aluno pudesse ser adaptado a aprender e passasse então a responder ao sistema escolar. Esta adaptação, centrada na modificação do aluno e na permanência do modo de educar, construiu a expectativa de tirar o aluno da sala de aula, adaptá-lo e então devolvê-lo. Uma prática tendo o aluno como foco de intervenção, não havendo nenhum envolvimento ou questionamento institucional referente às práticas educativas.

A figura do psicólogo nesta perspectiva de atuação aparece enquanto um legitimador de uma suposta normalidade do aprendizado e da conduta, e estes engessados em um modelo de aluno “que não dá trabalho”, um aluno que, segundo Eizirik, não precisa da escola e aprenderia de qualquer maneira. Para esta autora, “A escola não sabe lidar exatamente com os que dela necessitam” (2001, p. 131).

Na década de 80, no entanto, este modelo de atuação da psicologia escolar começa a ser colocado em questionamento. Segundo Martinez,

No país se apreciam mudanças graduais na atuação dos psicólogos vinculados ao sistema educativo as que têm sido influenciadas pelo debate crítico iniciado na década de oitenta em relação às formas de atuação orientadas por um modelo clínico - terapêutico que não corresponde às demandas que a realidade social coloca à Psicologia, assim como pela

crescente sensibilização dos psicólogos com as transformações sociais que o país demanda (MARTINEZ, 2009, p. 170).

Abre-se agora espaço para outros lugares possíveis e necessários de atuação do psicólogo no contexto educacional. Esta nova perspectiva irá problematizar além da realidade social que envolve o aluno, a função de produção do aluno que a escola exerce, construindo assim outros olhares para a escola, questionando a naturalização das posturas anteriores que colocavam o indivíduo aluno enquanto responsável por sucessos ou fracassos escolares.

Ao tomar os processos que ocorrem na escola enquanto produzidos naquele contexto, entende-se que a escola inventa moldes de um aluno desejado (tal como se todos fossem iguais e pudessem todos chegar a um mesmo resultado, em um processo homogeneizante). No entanto, tal como afirma Oliveira “Ninguém nasce aluno, o ser aluno se faz no cotidiano, nessa rede de intercessões. Ser aluno é prática” (2007, p. 71). Assim, é dentro da escola que nasce o aluno, sendo que não há esta vivência anterior. A criança provém de outras redes de relações, as mais diversas, muitas vezes marcadas por desigualdades. Na escola, tomando a posição de aluno, é submetida a uma mesma lógica de educação (além de uma mesma lógica econômica, social, política), que nega suas condições e possibilidades diferentes. Temos assim que a escola, primeiramente pensada e direcionada às elites, ao receber as camadas populares não conseguiu proporcionar os mesmos resultados. Evidenciamos com isso o caráter individualizante com que foram sendo naturalizadas as dificuldades na escola, construindo-se, assim, de acordo com Aguiar e Rocha, “o olhar sobre cada aluno, em lugar de favorecer o pensar a turma enquanto coletivo: sua diversidade, sua dinâmica, suas relações com a escola e com seus dispositivos; bem como a condição de aluno que, nesse conjunto de relações, se institui” (2009, p. 40).

São outras posturas e compromissos que estão agora colocados ao psicólogo, de modo a romper com a antiga tradição adaptacionista. Martinez afirma ser compromisso central para os psicólogos que trabalham em contextos educativos “*a transformação dos processos educativos, com a efetivação das*

*mudanças necessárias que demanda a melhoria da qualidade da educação no país”* (2009, p. 169, grifo da autora).

Coloca-se assim, a partir desta crítica a um percurso histórico que a psicologia construiu dentro da escola, juntamente com questionamentos acerca do papel que a escola assume na contemporaneidade, a construção de novas possibilidades de práticas do psicólogo no ambiente educacional. Estas práticas se voltam para todo o contexto institucional; do foco sobre a aprendizagem (ou sobre a não-aprendizagem), a psicologia propõe-se a envolver-se nesta aprendizagem como um processo, que implica também o ensinar, as relações dentro da escola, as relações com a comunidade, as relações com a própria política educacional vigente.

O envolvimento com as políticas públicas da educação, dentro desta proposta de atuação, é essencial ao psicólogo, de modo que em sua prática estará relacionando todos os envolvidos com a instituição, bem como situando estas relações diante das propostas e de concepções que balizam este educar. Porém, de acordo com Martinez, a implementação das políticas públicas não tem sido foco de ação intencional dos psicólogos na instituição escolar. Para ela, é a partir de um olhar para a dimensão psicossocial da vida escolar (e não apenas para a dimensão psicoeducativa) que possibilita clareza da importância do trabalho do psicólogo na implementação de políticas públicas (2009).

Apesar do movimento de questionar a legitimidade de uma atuação centrada no atendimento clínico dentro do ambiente escolar, bem como o questionar de uma atenção voltada pontualmente para o aluno, deslocando este apenas como responsável por sucessos ou fracassos no processo educativo, bem como a ampliação da ideia de educar, que não estará fundada apenas na aprendizagem de conteúdos, mas carregando um compromisso de transformação social, os psicólogos ainda não se apropriaram das políticas públicas em educação para suas práticas de modo a vislumbrar como norte a garantia do que propõem tais políticas.

Zanella lembra que, apesar destas transformações nas perspectivas de trabalho do psicólogo,

as solicitações de professores e demais profissionais que atuam nas escolas não se modificaram na mesma proporção. Embora não sejam unânimes, muitos desses profissionais procuram ajuda da psicologia para resolver situações diversas que surgem em sala de aula, predominantemente denominadas “dificuldades de aprendizagem” (ZANELLA, 2003, p. 20).

Deste modo, o psicólogo dentro da escola se encontra na delicada situação de inventar modos de atuar mais críticos, envolvendo todas as relações que perpassam a escola, ao mesmo tempo em que se torna uma de suas difíceis tarefas o trabalho com os educadores, no sentido de que estes também têm fortemente enraizado em si um papel para o psicólogo na perspectiva da adaptação, do ajustamento e, muitas vezes, da punição. De acordo com Fernandes,

romper com esse processo [individualizante, patologizante, excludente] é um caminho que requer a afirmação de outros compromissos e deve estar marcado por uma luta pela transformação social e contra a injustiça. É necessário desconstruir os processos de produção de fracasso. É necessário desmontar práticas focalizando os mecanismos que se engendram no cotidiano escolar para, a partir de sua recusa, inventar novas alianças com outros saberes (2006, p. 147).

Fernandes, a partir de Lourau, coloca uma perspectiva de intervenção que “aponta para a construção de um campo de múltiplos atravessamentos onde sujeitos e objetos se criam, assumindo que a instituição que atravessa, cria e forma os grupos” (FERNANDES, 2006, 162). Esta perspectiva institucional para a psicologia na escola está ligada ao conceito de instituições de Lourau, o que envolve “articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos, coletividades, por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro (LOURAU, p. 71). Ainda, para Lourau a instituição “atravessa todos os níveis dos conjuntos humanos e faz parte da estrutura simbólica do grupo, do indivíduo (LOURAU, p. 71). Sob este enfoque, pensamos a educação enquanto instituição que atravessa todos os segmentos envolvidos.

E neste contexto, voltando o olhar para a instituição, é necessário operar uma desnaturalização da demanda que nos está sendo apresentada. Lançar mão

do conceito de analisador, também proveniente da Análise Institucional, de René Lourau, permite traçar possibilidades à psicologia. Assim, cenas, falas, acontecimentos, colocam a instituição em análise, pois levantam questões que operam na instituição, estão presentes nas falas, nos fazeres, embora não de modo consciente. Estes analisadores trazem material para pensar o impensado institucional. Os analisadores se colocam de modo a decompor, tal como coloca Lourau: “Não se trata de construir um discurso explicativo, mas de trazer à luz os elementos que compõem o conjunto” (LOURAU in ALTOÉ, 2006, p. 70). Para Lourau, a ação é analisador. A ação no contexto educacional estará assim produzindo analisadores acerca da instituição. A presença do psicólogo na escola produz também analisadores, considerando que mobiliza expectativas, mobiliza uma história da psicologia, mobiliza desejos.

Fecha-se esta pequena retomada de uma história da psicologia junto à educação, retomada esta que visa sobretudo sublinhar a presença da perspectiva de intervenção produzida por muitos anos de história na atualidade da atuação do psicólogo na educação. A atuação que em geral é esperada do psicólogo é aquela que foi historicamente construída. Esta pequena trajetória, por fim, destaca alguns novos olhares que objetivam desnaturalizar as demandas que outrora foram construídas.

#### 4. Método

A partir da história e da política da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da história e das atuais perspectivas de atuação do psicólogo escolar, são tomados os fazeres e dizeres dos psicólogos que agora atuam nos Institutos Federais. Propõe-se, então, que estes fazeres sejam analisados coletivamente, de modo a levantar como estas histórias, políticas e perspectivas estão perpassando as nossas práticas enquanto psicólogos.

Meu ingresso como psicóloga na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e os pedidos de intervenção daí decorrentes, delinearam, portanto, os questionamentos desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que se busca levantar possibilidades de atuação do psicólogo diante do diálogo com a política da Educação Profissional, procura-se ouvir o que já estão fazendo os psicólogos que atuam nos Institutos Federais.

Tem-se, nesta pesquisa, o posicionamento de questionar a dicotomia sujeito-objeto na produção de conhecimento. Parte-se, então, de uma concepção de que sujeitos e objetos são forjados em um mesmo plano. O que se tem em vista é que os limites dos territórios “sujeito” e “objeto” estarão borrados, dados que o próprio sujeito é constituído no mesmo processo em que se constitui o objeto. Assim, não se tem um sujeito do conhecimento colocado enquanto “aquele que conhece” e nem objetos “a serem conhecidos”, mas ambos pertencendo a um mesmo plano de produção, a partir da relação entre eles. É nesta perspectiva que Rocha afirma que

Parâmetros como os de verdade, neutralidade, objetividade, universalização de saberes são questionados e as mudanças que se processam ao longo da/na pesquisa, implicam em transformações também dos sujeitos envolvidos e das práticas estabelecidas quer para a população participante na pesquisa, quer para os pesquisadores (2006, p. 169).

Apresenta-se aqui um questionamento da tradicional neutralidade científica, para colocar o fazer científico enquanto um ato político. Assim, não se defende uma relação de neutralidade entre sujeito e objeto, mas afirma-se que não há



mera observação, e sim transformação a partir de toda relação. Trabalha-se então em uma perspectiva de pesquisa-intervenção.

A pesquisa-intervenção, ou apenas a intervenção, como procedimento de aproximação com o campo, mostra-nos que ambos – pesquisador e pesquisado, ou seja, sujeito e objeto do conhecimento – se constituem no mesmo momento, no mesmo processo (BARROS, 2007, p. 232).

Ambos, sujeitos e objetos, transformam-se ao entrarem em contato, o que coloca em estreita relação o conhecimento e a transformação, sendo estes também inseridos em um mesmo processo no qual transformar precede o conhecer. “A pesquisa afirma, assim, seu caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer”” (COIMBRA, 1995, citado por ROCHA, AGUIAR, p. 67).

É a experiência de entrada enquanto psicóloga em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que traz as primeiras inquietações que movem esta pesquisa. Este lugar ocupado enquanto pesquisadora e também psicóloga reafirmam o acima exposto por Rocha e Aguiar, destacando-se que não há tentativas de uma pretensa neutralidade, afirmando-se aqui que, enquanto sujeito, coloco-me entre os “objetos”, partilhando com eles de muitas angústias e dificuldades, o que certamente permeia este trabalho. Afirma-se então uma dupla implicação na pesquisa: a participação enquanto psicóloga de um IF, além da já implicada participação enquanto pesquisadora que se coloca a dialogar com um grupo de psicólogos. Lourau corrobora esse entendimento, ao afirmar que

A implicação deseja pôr fim às ilusões e imposturas da “neutralidade” analítica, herdadas da psicanálise e, de modo mais geral, de um cientificismo ultrapassado, esquecido de que, para o “novo espírito científico”, o observador já está implicado no campo da observação, de que sua intervenção modifica o objeto de estudo, transforma-o. Mesmo quando o esquece, o analista é sempre, pelo simples fato de sua presença, um elemento do campo (LOURAU, in ALTOÉ, 2004, p. 83).

Movida então pelas questões já colocadas, alimento o desejo de um debate que coloque em interface os fazeres dos psicólogos com as políticas da Educação Profissional. Inicia-se então a constituição do campo da pesquisa a partir de um rastreamento de endereços eletrônicos dos psicólogos que atuam nos Institutos Federais. Todos os psicólogos dos quais se conseguiu contato são convidados a participar da pesquisa. Assim, provoca-se inicialmente um pensar individual acerca desta atuação, a partir de um questionário, enviado a cada psicólogo (anexo I). Este questionário traçou questões que buscam uma reflexão a partir do cotidiano das práticas nos IFs. A ideia era mobilizar um pensamento acerca das demandas que surgem na instituição, bem como acerca da transformação destas demandas e das dificuldades colocadas por estas transformações. Após esta etapa, foi criada outra possibilidade de diálogo a partir de uma ferramenta virtual de discussões, onde os psicólogos envolvidos na pesquisa puderam conversar entre si.

Este trabalho de pesquisa insere-se na perspectiva do paradigma ético-estético-político. Ético, pois está relacionado a uma ética da existência, à potencialização da vida. Estético, porque remete à constante criação. Político, porque a pesquisa, enquanto construção de conhecimento, não é um campo neutro, estéril, mas um lugar onde se encontram diversas forças, onde linhas se cruzam e constituem outros lugares (imprevisíveis!), um espaço de implicação. “A política afirma a responsabilização frente aos efeitos produzidos nas práticas e os compromissos e riscos implicados com as tensões e as posições assumidas” (ROCHA, p. 171, 2006).

É nesta perspectiva que um grupo de psicólogos é convidado a protagonizar este trabalho, promovendo um pensar coletivo acerca de suas práticas e trazendo alguns fragmentos institucionais, os quais compõem este estudo.

A partir da motivação disparada pelos primeiros contatos narrados anteriormente, com a política da Educação Profissional e Tecnológica, com os caminhos que construíram a Psicologia Escolar e as conversas com o psicólogo que atua também em um Instituto Federal, construiu-se esta pesquisa.

O que os psicólogos estão desenvolvendo em suas práticas nos Institutos Federais? Para começar a desenvolver esta questão, formulou-se um questionário a ser respondido por estes psicólogos. Este questionário, além de levantar alguns fazeres e posturas dos psicólogos, está colocado como uma espécie de “aquecimento” para o próximo passo da pesquisa, que compreende um fórum virtual de encontro e discussão. A etapa do questionário, muito além de ser uma simples forma de coleta de dados, está aqui neste trabalho colocada como um momento de reflexão de cada psicólogo acerca de sua própria atuação e do contexto no qual está inserido.

Foram elaboradas então quinze questões que exploravam especialmente as demandas para o psicólogo em sua chegada à instituição e no momento atual, em que respondiam às perguntas. Também, procurou-se conhecer as principais dificuldades que estes psicólogos julgam encontrar no trabalho e os principais desafios que vislumbram para sua prática. Tem-se este capítulo então como um resultado desta etapa, que se propôs a ouvir estes profissionais e, aqui, aventurase a dialogar com eles, tentando mostrar um pouco, através de recortes de falas retiradas do questionário, do que estes psicólogos fazem e querem.

A maneira possível para entrar em contato com os psicólogos dos Institutos Federais, tendo em vista a dispersão dos Institutos por todo território nacional, foi através de correio eletrônico. Através da página do MEC na Internet, conseguiu-se o email da maioria dos *campi* em funcionamento em todo o país. Assim, escrevi para estes *campi*, solicitando o contato eletrônico do psicólogo ou psicóloga da instituição. Alguns destes emails não foram respondidos, outros responderam que não contavam com psicólogos em seu quadro de servidores. Foram 37 *campi* que me enviaram o email do psicólogo que atuava em sua instituição.

Assim, foram contatados estes 37 psicólogos convidando-os a participar da pesquisa e enviando-lhes o questionário. Já neste momento de envio dos questionários também mencionou-se a intenção de realizar um fórum de discussões virtual. As respostas chegaram aos poucos... dispersas ao longo de 4 meses. Dos psicólogos contatados, 21 responderam ao questionário. Um dos

arquivos estava com problemas, não podendo ser aberto. Foram então 20 questionários que compuseram esta etapa da pesquisa.

## 5. Psicólogos dos Institutos Federais: seus fazeres, seus dizeres, seus querereres

A partir do questionário realizado com os psicólogos dos IFs foram levantadas três grandes categorias de análise. A primeira é a própria caracterização dos psicólogos que estão atuando nos Institutos, suas formações, experiências e a iniciação enquanto psicólogo escolar no Instituto Federal, apontando para uma crise na atuação do psicólogo em âmbito escolar. A segunda categoria inclui a análise das demandas e dificuldades que surgem na prática da psicologia nos IFs e que levam a múltiplas criações por parte dos psicólogos. Por fim, a terceira categoria apresenta os desafios que os psicólogos lançam à própria prática na Educação Profissional.

### 5.1 A atuação do psicólogo nos Institutos Federais: crise

Esboçam-se aqui algumas características dos psicólogos que participaram deste trabalho, respondendo ao questionário e participando do fórum virtual de discussões, voltando um olhar para a formação destes profissionais e ao modo como conceberam sua atuação ao ingressar no IF<sup>6</sup>.

No grupo de psicólogos que respondeu esta pesquisa há psicólogos de todas as regiões brasileiras, sendo assim distribuídos: Região Norte: 1; Região Centro-Oeste: 2; Região Nordeste: 7; Região Sudeste: 6; Região Sul: 4. Destes, indiferente do tempo em que estão formados psicólogos, são 16 os que atuam há menos de três anos na Rede Federal. Tem-se assim, neste quadro, um colega com 28 anos de profissão e que na rede está há apenas dois anos.

A partir destes dados, visualiza-se o incremento do quadro destas instituições, trazendo o profissional da psicologia para o ambiente escolar (além de outros profissionais como enfermeiros, assistentes sociais, médicos). Este grande número concentrado nos últimos três anos se deve especialmente à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que conta agora com *campi*

---

<sup>6</sup> Ou instituição que se tornou posteriormente um Instituto Federal.

em muitos locais diferentes, não se concentrando apenas em grandes centros, como foi ao longo de sua história. A lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006 dispõe sobre a criação de cargos efetivos para constituição das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e novas instituições federais de ensino superior. Foram então criados 57 cargos de psicólogos em todo o Brasil, já constando a previsão de vaga para estas novas unidades da expansão da Educação Profissional e Tecnológica que ainda não estavam em funcionamento, dentre estas, para a unidade onde trabalho e a de alguns dos participantes desta pesquisa. O psicólogo, na maioria dos casos, não fez parte da história que a educação profissional carrega; mas agora está fazendo parte de suas transformações.

Para este trabalho, utilizamos como referência enquanto área de atuação do psicólogo a Psicologia Educacional/Escolar, por tratar-se de vivência profissional em instituições educacionais, embora saibamos que nestas instituições o psicólogo poderia estar atuando em outras áreas, dada a complexidade de um Instituto Federal, que tem sua estrutura mais próxima à de uma universidade do que de uma escola básica. A partir disso, surge o interesse em saber destes psicólogos qual sua área de atuação, segundo seu modo de concebê-la.

Muitos dos psicólogos caracterizaram a sua área de atuação a partir da descrição de atividades ou do foco da atividade, colocando de maneira geral o que seu trabalho abrange. Outros caracterizaram com o nome da área de atuação a qual acreditam estar filiados. A partir das respostas específicas a esta pergunta e ao que é trazido ao longo do questionário e, posteriormente, no fórum, percebe-se quase que maciçamente o trabalho dos psicólogos nos IFs como no campo da Psicologia Educacional/Escolar.

Nas descrições de atuações surgiram os mais diversos focos de intervenção. Surgem enquanto atuações a atenção dirigida ao aluno, tal como os projetos de “orientação profissional, orientação sexual e de formação cultural” desenvolvidos pela Psicóloga 5. Além de trabalhos em grupos, são citadas as escutas individualizadas, orientações a pais, orientação e apoio aos docentes e equipe pedagógica.

Chamou-me a atenção a formação e experiência dos psicólogos participantes. Algumas formações e especializações são nas áreas de educação especial, psicopedagogia, educação de jovens e adultos, mestrados em educação ou psicologia social. Outros têm formações complementares que se afastam um pouco mais da especificidade do ambiente escolar: Psicologia Hospitalar, Jurídica, Gerontologia, formações em psicanálise são alguns exemplos. Os poucos psicólogos que não realizaram nenhuma outra formação além da graduação são apenas os recém-formados. Nenhum dos psicólogos tem alguma especialização específica em Psicologia Educacional/Escolar.

Em relação à experiência enquanto psicólogo na área de educação, três realizaram estágio nesta área durante o curso de Psicologia, mas apenas um já havia atuado enquanto profissional nesta área. Os outros, ao entrar na instituição, vivenciaram sua primeira experiência em Psicologia Escolar. Estes dados indicam que, em muitos casos, a Psicologia Escolar não fez parte de um percurso profissional e de formação, mas esteve colocada a partir da entrada na instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, este ingresso na instituição traz consigo os primeiros impactos com a própria atuação nesta especificidade da psicologia.

O Psicólogo 1<sup>7</sup> diz: “Meu impacto não foi com o fato de ser (ou não) uma instituição de educação profissional e tecnológica. Meu impacto foi o que fazer enquanto psicólogo escolar.(...) a formação em psicologia escolar que recebi na educação universitária foi tipicamente de negativização da função (psicólogo escolar não tem um lugar definido; não é reconhecido; não tem mercado; é um profissional sem identidade, etc).

O questionamento “O que fazer enquanto psicólogo escolar” perpassa diversas falas dos psicólogos e destaca uma crise no âmbito da psicologia escolar, crise esta que remonta à problematização da atuação, baseada especialmente nos questionamentos que se estabeleceram no interior da psicologia escolar a partir da década de 1980. Tomamos enquanto crise um momento de rompimento,

---

<sup>7</sup> Os números indicam diferentes psicólogos, sendo que cada profissional está associado a um número, numeração esta que permanece ao longo deste trabalho.

sendo que operamos um afastamento de antigos modelos, permanecendo um espaço em invenção. Assim, no momento em que entra em crise a atuação nos moldes de ajustamento, de individualização, de patologização do aluno, o que fica enquanto fazer para o psicólogo escolar?

Reconhecer que a psicologia não mais poderia estar dentro da escola ocupando uma função de promotora de exclusão, de afirmação que a aprendizagem é apenas de responsabilidade do aluno coloca agora ao psicólogo um compromisso com a invenção de novas práticas, de novos modos de atuar dentro da escola.

A formação recebida pelo psicólogo 1, tal como ele a descreve, foi concluída, em nível de graduação, no ano de 1985. Neste momento, já iniciara um olhar para a Psicologia Escolar sob outras abordagens, sendo que o modelo de ajustamento sofria então muitas críticas. Ao mesmo tempo, eram nascentes outras formas de intervenção em ambiente escolar. Talvez daí parta a negativização da função que o Psicólogo 1 assistiu em sua formação: a psicologia destituía-se de uma prática e tentava criar outras, habitando um espaço ainda não instituído, não delimitado. As práticas, vistas enquanto “pouco claras” para a escola, acabaram por ser vistas e difundidas de modo negativo. Esta visão negativa da psicologia escolar provém, segundo o Psicólogo 1, dos próprios psicólogos que fizeram parte de sua formação.

Surgem as dificuldades do próprio psicólogo em encontrar-se com a psicologia escolar e suas possibilidades. A Psicóloga 11 coloca sobre a importância de “saber delimitar o que realmente faz parte da atuação do psicólogo em locais como este”. A Psicóloga 14, por sua vez, desabafa: “Tive dificuldade em entender quais seriam minhas atribuições, uma vez que não havia nada definido e julgavam que minha atuação seria como psicóloga clínica. (...) ainda hoje, restringem o meu trabalho a intervenções com alunos (...)”.

Foi manifestada muitas vezes, especialmente nos questionários, a vontade de que haja “definição da atuação”, uma maior delimitação e clareza do que constitui a prática do psicólogo Escolar. Enquanto analisadores, estes dados trazem visibilidade para alguns pontos. Vislumbra-se que, ao ingressar na rede



federal, a maioria dos psicólogos, assim como eu, não tinha nenhuma experiência ou formação específica para a psicologia no âmbito educacional. Assim, é com poucos recursos teóricos e práticos que entramos para atuar em Psicologia Escolar. Ao ingressar, imediatamente esbarramos com diversas demandas, colocadas enquanto urgências pela instituição, trazendo-nos dificuldades de analisar o que de fato está sendo demandado a cada pedido. Muitas vezes o referencial que trazemos de outros âmbitos de atuação é que acaba por nos apontar direções, servindo-nos de apoio, enquanto percebemos a psicologia escolar como “carente de definições”.

Assim, de um modo geral, as estréias que fizemos na escola ocorreram com pouco suporte teórico e prático e, na maioria das vezes, também sem o contato com algum outro profissional que pudesse nos apoiar, trazendo um clima de ansiedade diante da demanda produzida pela presença do psicólogo. Surge então a necessidade, da parte dos próprios psicólogos, de construir definições mais claras para a sua atuação no âmbito escolar.

Percebe-se aqui que as mudanças na perspectiva da atuação do psicólogo no ambiente escolar criaram um campo não instituído para a atuação, não mais amarrada aos antigos modelos. Uma prática não prescrita, eis o que se desenhou para a psicologia escolar, apesar de ainda estarem mantidas as antigas expectativas em relação ao trabalho do psicólogo na escola.

Este campo por fazer, tal como colocado e vivenciado por nós, psicólogos, e, repentinamente, psicólogos escolares, gera algumas ansiedades e buscas por referências mais concretas para a prática.

## 5.2 A atuação do psicólogo nos Institutos Federais: criação

Emerge como analisador neste trabalho a questão da demanda ao psicólogo, sendo esta atrelada a uma determinada expectativa que existe em relação ao seu trabalho, que é, tal como observado ao longo das respostas dos psicólogos ao questionário, a intervenção individualizada dirigida ao aluno. Isso coloca algumas dificuldades ao psicólogo que busca problematizar as práticas individualizantes da psicologia e busca uma abordagem dos atravessamentos institucionais nos processos educativos, apostando também em outros modos de intervir.

Aquilo que inicialmente é apresentado ao psicólogo está colocado como um problema com o qual a escola não está conseguindo lidar. Esta demanda, no entanto, parte de um imaginário acerca de como deve ser a atuação do psicólogo na escola. É assim apresentado ao psicólogo um olhar fragmentado, muitas vezes alienado, acerca das problemáticas vividas pela instituição, pois muitas vezes não há uma reflexão acerca do que está jogando em torno destes problemas.

Interessou-nos perceber com que expectativas a instituição encontrou-se com este novo profissional, isto a partir da percepção do próprio psicólogo. Tentamos retomar com os psicólogos as demandas que lhes eram feitas em sua chegada. Percebeu-se que havendo ou não um profissional da psicologia ali anteriormente inserido, a psicologia de algum modo já estava presente, e práticas individualizantes de ajustamento ou exclusão que anteriormente configuraram a oferta da psicologia estavam agora sendo demandadas. Os primeiros pedidos estão então colocados como partindo de um imaginário do que poderia ser a atuação do psicólogo, bem como de situações que se configuram enquanto problemas para a instituição. O que está colocado enquanto problema acaba muitas vezes por desviar a atenção do que atravessa a instituição. Esta demanda inicial para nós é importante ponto de análise.

O Psicólogo 1, quando diz “Era para medicar alunos; para punir alunos”, ou na fala da Psicóloga 10, “as principais demandas eram os atendimentos individuais”, fica parecendo que a expectativa de trabalho inicialmente, na

chegada do psicólogo na instituição, não ultrapassa os problemas individuais. Praticamente todos os psicólogos trazem alguma consideração acerca da expectativa, por parte da instituição, de realizarem alguma atividade da clínica individual na escola, sendo que esta é ainda muitas vezes vista como o único modo de intervenção possível do psicólogo. Nesta expectativa, o que encontramos é a já referida herança que a própria psicologia deixou à educação a partir da oferta que ela fez à escola de uma intervenção adaptacionista.

Que lugar é atribuído ao psicólogo que trabalha nos Institutos Federais? O que muitos dos psicólogos trouxeram nos questionários são posições extremas das instituições: ou um psicólogo desacreditado, ou o psicólogo enquanto um mago, capaz de resolver qualquer problema. É levantada também pelos psicólogos a expectativa por parte da escola de que o psicólogo também deve intervir em questões de indisciplina, inclusive esperando que este seja um agente punidor.

É muitas vezes salientado por este grupo de psicólogos que na escola, em geral, existe uma confusão ou falta de conhecimento acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar. A Psicóloga 4 lembra a falta de informação em relação à atuação do psicólogo. A Psicóloga 9 coloca que “A comunidade escolar como um todo não está acostumada com o psicólogo atuando na instituição; fazendo ideias diferentes do que seja o trabalho do psicólogo educacional”.

Percebe-se nestas falas que circula um sentimento de que na escola não há conhecimento sobre a atuação da psicologia, ou ainda, que há um equívoco a respeito de como é esta atuação. Este “pouco conhecimento” que a instituição tem acerca do psicólogo vem, no entanto, carregado de expectativas. Ao mesmo tempo em que tratamos este lugar como pertencente a um imaginário, sabemos que este foi um lugar construído pela psicologia e que é necessário agora um esforço por parte dos psicólogos para que a concepção que a psicologia construiu na educação possa ser desnaturalizada.

Como os psicólogos dos Institutos Federais ocupam este lugar atribuído a partir do imaginário institucional? O modo de ocupar-se das demandas trazidas, o posicionamento diante destas e a produção de outras demandas, enfim, o modo

como ocupam o lugar que primeiramente lhes é atribuído e como transformam este lugar, é apontado pelos psicólogos.

Em geral, o posicionamento dos psicólogos pesquisados é que depende do psicólogo o modo de ocupar o lugar que lhe é atribuído na instituição. A forma que muitos encontraram para abrir seu espaço e não se limitar às primeiras expectativas foi divulgando possibilidades da psicologia escolar. É o que está fazendo a Psicóloga 10, a qual diz que tem “trabalhado intensamente para divulgar as atribuições do psicólogo escolar junto a servidores e alunos” (Psicóloga 10). O Psicólogo 1 também atribui mudanças nas demandas às suas intervenções, “delimitando onde posso (e onde não posso) ajudar”.

Também nesta perspectiva de explicitar as possibilidades da Psicologia na escola trabalha a Psicóloga 14, que diz que “As discussões com os coordenadores de curso e gerência sobre quais as atividades que podem ser desenvolvidas de acordo com a demanda trazida apresentada pelos estudantes contribuíram para que ocorressem mudanças”.

A partir destas colocações é apontada a importância da instituição conhecer as possibilidades da psicologia escolar, visto que o não conhecimento acerca desta área de atuação acaba sendo o gerador das maiores dificuldades dentro da escola. A mudança de paradigmas que a psicologia está construindo vai aos poucos sendo trabalhada na escola. Estas mudanças não operam simplesmente na prática do psicólogo, mas na própria concepção de educação, podendo ser visualizado pelos professores que a educação não está definida apenas por um esforço do próprio aluno.

De modo geral, os psicólogos que já puderam sentir mudanças nas demandas trazidas pela instituição concordam que sua própria postura é que proporcionou estas mudanças e que, seja explicando, seja mostrando na prática, é importante trazer para a instituição possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Isso pode ser visualizado na fala do Psicólogo 13: “O surgimento dessas “novas” demandas está intimamente associado com a postura profissional e desdobramento epistemológico que venho, gradativamente, tentando construir na relação com minha prática de Psicólogo Educacional dessa instituição”.

Parece haver na ação destes psicólogos um movimento afirmativo da prática do psicólogo escolar, no sentido de trazer propostas de intervenção não esperadas, criar e mostrar diferentes possibilidades de atuação, e não apenas recusar demandas que julgam não ser de sua competência. Acerca dos modos que encontrou para intervir diante das primeiras demandas da instituição, a Psicóloga 5 afirma: “Acho que a forma como propus trabalhar aqui desde que cheguei, com uma preocupação abrangente com relação ao trabalho, tentando implementar grupos, organizando eventos, procurando articular setores, participando de reuniões de planejamento. Sinto que, de alguma forma, as pessoas, que se surpreenderam/assustaram no começo com essa possibilidade de trabalho do psicólogo, agora me cobram isso”.

Este modo de posicionar-se perante a instituição demonstra estar trazendo bons resultados, algumas modificações na expectativa estereotipada que existe nas instituições escolares acerca dos trabalhos possíveis do psicólogo.

Alguns psicólogos, no entanto, afirmam que estas modificações na demanda ainda são bastante pequenas, outros colocam que não há ainda nenhuma mudança, o que ocorre principalmente entre os psicólogos que estão há dois anos ou menos na instituição.

Criar novas demandas está associado a provocar mudanças, provocar rupturas, podendo as coisas serem vistas de outros modos. A busca por outros olhares possíveis parece permear o trabalho da maioria dos psicólogos na educação profissional. É de modo lento, porém, que este processo parece ocorrer na maioria dos casos, demonstrando como são arraigadas as estereotípias em relação ao trabalho do psicólogo; o que nos diz também de uma estereotípia do modo de conceber o aluno e a própria educação, que é muitas vezes encarada apenas como transmissão de conteúdos.

A questão aqui colocada não é apenas a divulgação do trabalho do psicólogo, mas o que tradicionalmente se configurou como atividade do psicólogo e as concepções que sustentavam esta atuação e que trabalho é este que se quer colocar em prática agora, sustentado por concepções diferentes das anteriores.

Tomar este novo trabalho como possível vincula-se, então, a assumir as concepções que sustentam estas intervenções.

Surgem, porém, diversas dificuldades. Para a Psicóloga 6, “Ter que trabalhar com uma gestão que não vê a importância do nosso trabalho” é uma das dificuldades. A desvalorização do profissional da psicologia dentro da instituição é indicada em algumas respostas. E o peso desta desvalorização reflete na dificuldade de conseguir inserir-se nas equipes, conseguir trabalhar estes diferentes olhares para uma prática mais ampla. Está diante de um desafio ainda maior o psicólogo inserido em uma equipe que “não ouve”, não valoriza o trabalho do psicólogo. Neste caso, a divulgação das possibilidades da psicologia escolar torna-se mais limitada. Do modo como as colocações são feitas, parece não haver reconhecimento do trabalho do psicólogo. No entanto, podemos perceber que o que está aí colocado é que não é o psicólogo que não é reconhecido; o que não é visto como legítimo são as concepções que agora norteiam a prática profissional, do psicólogo ou de outros profissionais envolvidos com a educação. A desvalorização aparece quando a postura do psicólogo vai de encontro ao que tradicionalmente está colocado enquanto concepção.

Mas esta postura de desvalorização vai perdendo espaço a partir da inserção nas equipes, dos trabalhos integrados e coletivos. Este trabalho é colocado como importante para os psicólogos participantes, ficando claro que o trabalho não deve estar isolado do contexto da instituição, não se caracterizando como um trabalho individualizado, mas que possa olhar para aquilo que é institucional e que também está atravessando a ordem individual. De acordo com a Psicóloga 18, há a necessidade da “psicologia se colocar como saber educacional e institucional”.

A parceria entre os diferentes profissionais que compõem o cenário escolar está então surgindo enquanto potência para o trabalho. O Psicólogo 13 afirma que encontrou “no diálogo transdisciplinar junto às demais integrantes do Núcleo Pedagógico (Pedagogas e Assistente Social) uma possibilidade de construção de projeto de trabalho”. São citadas boas alianças encontradas para trabalhos coletivos, especialmente os trabalhos integrados com pedagogas, enfermeiras e

assistentes sociais. São tentativas de projetos multidisciplinares que procuram criar lugares alternativos para o psicólogo na escola.

No fórum virtual, foram sendo descritos muitos trabalhos integrados com outros profissionais, mostrando experiências positivas na criação do espaço do psicólogo. Um dos psicólogos<sup>8</sup> coloca ao fórum: “no momento estou atuando com as turmas dos terceiros e quartos anos dos cursos técnicos integrados sobre a temática “Preparação para o ingresso no mundo do trabalho”, em que os alunos expõem suas dúvidas sobre esse ingresso e desenvolvem uma visão crítica a respeito do trabalho”.

Outro dos psicólogos relata: “Busco trabalhar em redes com os demais setores, gerência de ensino, pedagoga, assistente social. Estamos realizando uma pesquisa sobre evasão escolar, atuamos em reuniões de pais, administrativas, de alunos, e também participamos de eventos da cidade, como conferências, realizamos palestras em escolas municipais, projeto de intervivência, enfim, buscamos o setor psicossocial no qual faço parte com A., colega assistente social, ampliar nosso foco de intervenção, construindo/fortalecendo o trabalho interdisciplinar”.

As parcerias e tentativas de criação, entretanto, algumas vezes esbarram naquilo que foi colocado como um não reconhecimento do trabalho do psicólogo em abordagens distintas da clínica. E, considerando uma abordagem clínica, que é o principal modo que a instituição pede por intervenções, ainda assim, alguns psicólogos se deparam com dificuldades, como por exemplo, a falta de local para seus atendimentos. Também são citadas a falta de materiais, de cursos, formações, enfim, de um maior amparo para a prática.

Há um suposto saber sobre a atuação do psicólogo entre os gestores e os servidores em geral, que tenta definir como deve ser a atuação do psicólogo na educação. Problemas que não se sabe como resolver, e que então são encaminhados ao psicólogo com a expectativa de que estes sejam resolvidos através do atendimento individual ao aluno. É também um suposto saber sobre a atuação do psicólogo que define em que setores este deverá atuar. Sublinhamos

---

<sup>8</sup> Os psicólogos do fórum não serão identificados com a mesma numeração que os identificava anteriormente.

como um importante ponto desta análise o setor de lotação dos psicólogos nos Institutos Federais e os modos de atuação que são desenvolvidos.

Não existe um padrão em relação ao organograma dos Institutos Federais, sendo que setores com propósitos semelhantes têm denominações diversas. Geralmente, os psicólogos estão lotados nas “Diretorias de Ensino”<sup>9</sup>, alguns em coordenações ou setores mais específicos dentro desta, principalmente recorrente está a lotação em setores de assistência ao estudante. Há nestas lotações uma pista acerca da expectativa de atuação do psicólogo, sendo esta então voltada para o atendimento ao aluno. A escola é de fato voltada para o aluno, eles é que são o alvo de todas as propostas que a educação traz. No entanto, localizar o psicólogo apenas voltado ao estudante pode estar trazendo pressupostos de que são eles que necessitam assistência, de que é ali que existem problemas a serem resolvidos.

A lotação em um setor com olhar voltado especificamente ao estudante surge, então, como um importante analisador, revelando o que é demandado ao psicólogo, ao mesmo tempo em que aponta para possíveis dificuldades de trabalhar com esta demanda. A psicologia, tendo sagrado sua atuação dentro da escola atuando diretamente com os alunos “problema”, participou da construção da perspectiva de que problemas estão localizados especificamente no aluno e é a partir da intervenção diretamente com estes que se fazem as mudanças. Nesta perspectiva, o psicólogo é alijado da atuação em uma perspectiva institucional. Aceitar uma perspectiva institucional para o trabalho do psicólogo de certa forma coloca a escola consciente de seu papel de produção de subjetividade, produção do aluno, inclusive do “aluno problema”. Acredita-se então que voltar a atenção ao aluno envolve impreterivelmente o cuidado à instituição como um todo.

Percebeu-se que, ainda que lotados em setores que têm sua atuação voltada para os alunos, a maioria dos psicólogos conseguem transbordar sua atuação, criando outras possibilidades. É o que ocorre, por exemplo, com a Psicóloga 12, lotada em um setor denominado “apoio acadêmico”. Ela traz que

---

<sup>9</sup> Este nome será utilizado de modo genérico para referir-se aos setores de denominação semelhante que ocorreram na pesquisa: Gerência de Apoio ao Ensino, Departamento de Desenvolvimento Educacional, Gerência .de Ensino, Direção de Ensino, Setor de Ensino, Departamento de Ensino



atualmente suas principais demandas são “Orientação aos professores, discussão de temas específicos com os alunos (autoestima, aprendizagem e afeto, entre outros), reflexões com a equipe pedagógica”. Existe uma conquista de espaço que escapa a uma localização dos problemas ou do modo de resolver os problemas apenas com intervenções diretamente com os alunos. Também, o trabalho na “Coordenação de Assistência aos Estudantes” não parece estar impedindo diferentes possibilidades para a Psicóloga 10, quando esta nos traz que ao ingressar na instituição “as principais demandas eram os atendimentos individuais e solicitações de intervenções psicológicas nas turmas “trabalhosas”. No entanto, no momento da pesquisa, as demandas apontadas pela Psicóloga 10 são: “Planejamento e execução de atividades junto com a pedagogia e o serviço social, voltadas para os alunos e para os professores; atividades sócio-educativas com grupos; facilitar o diálogo entre pais, alunos e professores, em parceria com a pedagogia; atendimento individual, na perspectiva de uma escuta pontual para o aluno; participação de atividades em parceria com os professores em sala de aula”. Está presente na demanda inicial a visão de que aquilo que não anda bem deve ser trabalhado apenas junto aos alunos, sendo estes os responsáveis pelo que está problemático. Mas percebe-se a partir de sua prática um transbordar dos limites aparentes que existem em um setor voltado ao estudante, ampliando essa visão e expandindo a atuação para outros atores do contexto educacional. A intervenção com docentes, ou com servidores em geral da instituição, também está voltada para o aluno, sendo que aquilo que é visto como problema/dificuldades deste pode estar sendo sustentado por outros partícipes do processo educativo.

A questão da lotação do psicólogo explicita a demanda destinada a este e, ao mesmo tempo, aponta para dificuldades que as expectativas em relação ao psicólogo vão desenhando para a sua prática. Podemos perceber que, em geral, as dificuldades vividas pelos psicólogos nos Institutos Federais estão relacionadas a algumas das questões que estão atravessando a instituição, em especial, o olhar que se construiu em torno do aluno, o que acaba por refletir nas demandas

aos psicólogos, limitando suas intervenções e trazendo a estes a sensação de que há um equívoco da instituição em relação a sua atuação.

Este “equivoco” de como é esta atuação, como já sinalizamos, geralmente é trazido pelos psicólogos como expectativa de intervenções pela vertente clínica em problemas vistos como individuais. Soma-se a isso a ilusão de que o psicólogo poderá resolver alguns problemas quase que magicamente, tal como colocado pelo Psicólogo 13: “[A principal demanda é: a atuação clínica (diagnóstico x prognóstico = resultados, ou seja, o psicólogo como mago”. Esta expectativa gera um sentimento de que há um desconhecimento por parte da instituição a respeito do trabalho do psicólogo escolar. A entrada do psicólogo “como mago” está intimamente atrelada à chegada do psicólogo na escola de certo modo desbancando o saber do educador e construindo uma prática individualizante, não operada coletivamente com a escola. Ou seja, o problema era tratado como individual do aluno, e a escola não era envolvida na resolução desses problemas, pois esta era a atribuição do psicólogo – intervir e solucionar o problema, ou então, detectar a impossibilidade desta solução, excluindo o aluno do ensino regular.

Muitas vezes é evocada uma clínica por parte da escola para nossas práticas, e, tal como é colocada, refere-se ao atendimento individualizado. Como a clínica está colocada neste espaço de saber, educacional e institucional?

A abordagem individualizada é frequentemente questionada pelos psicólogos, sendo apontada como um dos problemas com o qual precisam lidar no contexto escolar. É insistentemente lembrada a expectativa, por parte da instituição, pela intervenção clínica individual; e visualizamos que esta demanda que surge sob o nome “clínica” é uma demanda por ajustamento. A superação de uma abordagem individualizada é mencionada como experimentação e desafio. Durante o fórum virtual de discussões, a clínica aparece muitas vezes sob outro enfoque, da necessidade e inclusive de uma certa potência. Há uma contradição nestas falas?

Uma psicóloga diz: “Não dá para fugir da clínica, o que por vezes torna-se muito bom, pois permite auxiliar os docentes em situações diversas”. Outra traz o

seguinte comentário em sua apresentação: “realizar pronto atendimento (serviço oferecido a toda comunidade do campus) e suporte em psicoterapia breve para os alunos (suporte clínico que avalio ser necessário no serviço)”.

Como se conciliam falas como esta com a concepção de que a psicologia precisa se colocar “como saber educacional e institucional, e não clinicamente (...)”, tal como respondido no questionário?

Em um momento no qual o fórum já “esfriava”, postei um retorno sobre os questionários (anexo III), os quais traziam posicionamentos sobre a clínica e a seguinte provocação: “Estamos lançados na tensão: responder a esta demanda clínica ou criar outros modos de intervir?”.

A esta minha questão um dos psicólogos indaga: “Você sugere: “responder a esta demanda clínica ou criar outros modos de intervir”. Por que ao invés do “ou” não se pode colocar “e”?” Este questionamento nos traz à realidade de que se corria o risco de estar construindo uma dicotomia, risco de estabelecer duas maneiras mutuamente excludentes de intervenção, colocando enquanto necessária a escolha entre uma ou outra. Alguns comentários sugeriam esta lógica binária, que eu de certa forma reafirmava, mantendo a possibilidade de intervir de uma forma ou de outra.

A partir da argumentação do psicólogo a respeito destes modos de intervir, percebemos que não há contradição entre as posições colocadas no questionário e afirmadas no fórum: precisamos ter um cuidado para com as formas que a instituição traz a demanda clínica e esta precisa ser problematizada, tendo em vista a possibilidade de inferir como problemas individuais aquilo que pertence ao contexto institucional e merece reflexão coletiva. Precisa-se questionar, antes de tudo, isto que vem intitulado “demanda clínica”. Confundida com a necessidade de uma atuação clínica dentro do ambiente escolar está a expectativa de adaptação, de ajustamento. No entanto, existe também uma demanda clínica, individual ou não, já que é tempo de também colocarmos a “clínica” não apenas circunscrita aos atendimentos individuais (embora a expressão “clínica”, quando trazida pelos psicólogos, parece ser um modo de remeter a esta modalidade de atendimento).

Uma certa “demonização” dos “atendimentos individuais” coloca-nos numa lógica de pensamento de que o individual é uma oposição ao institucional. Cabe frisar que a clínica não precisa estar a serviço da corroboração das visões patologizantes sobre o aluno, não havendo contradição entre a clínica com o trabalho de questionamento, de desnaturalização dos problemas que a escola coloca, tais como os problemas de aprendizagem e de indisciplina. Reafirma-se, assim, o que dizem Passos e Barros: “Queremos afirmar que toda propriedade de si guarda um fundo de impropriedade, de impessoalidade que faz da experiência clínica uma prática nunca completamente privada ou particular, mas pública, isto é, atravessada pela *polis*, pela política” (2009, p. 162).

Aponto assim para um desvio de uma clínica de ajustamento, sublinhando uma clínica da vida, uma clínica de potencialização da vida, “um modo de clinicar e de viver que expresse a potência e o desejo, deixando, dessa maneira, a vida exceder-se” (ROMAGNOLI, 2006, p. 54).

Martins fala da escuta clínica na instituição escolar “entendida como uma forma de acompanhamento, um acompanhar da realidade escolar em sua historicidade, resgatando-se o vivido, o experienciado. Aponta então para a criação de espaços “onde as vivências escolares possam ser ditas e escutadas (MARTINS, 2003, p. 44).

Buscamos assim escapar de um pensamento binário, que diz que nossa prática será individual ou institucional, pois o que está colocado em nossa prática é um plano de co-engendramento destas instâncias, colocando-nos o desafio de criar mecanismos de resistências a práticas que separem o plano individual do institucional.

### 5.3 Tecendo desafios

Trabalhando a partir da questão “Para você, quais os principais desafios para a psicologia na educação e, em especial, na educação profissional e tecnológica?” busquei a percepção dos psicólogos acerca do que está colocado enquanto desafio para a psicologia na educação profissional e tecnológica.

Neste espaço, retomaram-se algumas questões já colocadas, como o conhecimento acerca das atribuições do profissional da psicologia na escola, de modo a modificar preconceitos que existem em relação à atuação. Neste contexto, o Psicólogo 1 nos traz que o principal desafio do psicólogo em qualquer escola é “Inventar o espaço de um psicólogo”.

Ainda está fazendo pouco sentido à instituição que o psicólogo pode construir ali diversos modos de intervenção e que podem ser construídos diversos modos também de ver o aluno. A presença do psicólogo, ao despir-se de sua veste de mago, já não faz sentido à instituição?

Temos, assim, por um lado a expectativa de atuação colocada enquanto distorcida e que acaba por nos ocupar, seja pelo atendimento desta demanda, seja pelo trabalho de apontar outros modos de conceber as questões da escola, transformando esta demanda. Mas temos, ao lado desta dificuldade, um campo por inventar, uma estrada para abrir, onde se possam acolher possíveis e diferentes destinos aos quais ela pode levar. A partir da dificuldade em lidar com as expectativas dominantes em relação ao trabalho do psicólogo, surge uma ânsia por definições na atuação. Isso é trazido pelo Psicólogo 8 quando diz que temos como desafio “definir áreas de atuação”. Ao definir as possíveis atuações do psicólogo, podemos acabar por ter nossas possibilidades circunscritas, continuando em um ambiente de restrição, tal como o desconhecimento acerca de nossa profissão acaba causando. No entanto, partindo de muitas colocações, parece-nos que é tempo de esboçar alguns contornos dos quereres dos psicólogos em sua atuação.

Ao pensarmos em ressignificar as possibilidades do psicólogo na escola, não colocamos a questão apenas como mudanças em conceber a psicologia. O

que está colocado à psicologia enquanto desafio é a mudança no modo de conceber o aluno, de conceber a educação. Diante deste desafio, está sendo importante o trabalho de cada psicólogo, na medida em que vai mostrando outras possibilidades na escola, e que vai proporcionando outra oferta, criando então, aos poucos, outras demandas.

“O trabalho da psicologia na educação não é um trabalho ortopédico com a finalidade de consertar aquilo que está “estragado”, “quebrado”, diz a Psicóloga 14. Provocados por esta colocação, lembramos que existe a expectativa de que façamos um trabalho no sentido de “consertar” alguns alunos já tidos muitas vezes como “sem jeito”. Aí entram alunos ativos demais, passivos demais, tímidos demais, bagunceiros demais, com problemas em casa, enfim, são diversos os modos como eles, supõe-se, podem estar precisando de nós psicólogos, sem qualquer questionamento do que a instituição está produzindo.

Considerando este contexto, quando falamos em não trabalhar com o “conserto de algo que está quebrado”, queremos apontar outros olhares para este aluno, muitas vezes visto como algo “estragado”. É possível criar outros modos de ver o outro e também de produzi-lo, tendo em vista que o modo de conceber o outro acaba por produzir aquele modo de ser.

Nesta perspectiva, a Psicóloga 20 lembra que é preciso tornar o trabalho da psicologia um trabalho de ações preventivas. Nesta direção também está o posicionamento da Psicóloga 7, que demonstra o interesse em trabalhar na promoção da saúde quando afirma que “É preciso que nos apresentemos como profissionais de saúde, tirando o pensamento da doença e focalizando na saúde”.

Surge o desafio de operar em grupos: “Ampliar a área de atuação do individual para o grupal, trabalhar em redes, em sintonia com os demais setores da instituição e da sociedade em geral, e romper com o isolamento clínico”, nos diz a Psicóloga 15. A Psicóloga 18, por sua vez, traz o importante desafio de a psicologia se colocar enquanto saber educacional e institucional.

O desafio que de fato está colocado aí é poder operar coletivamente e não apenas de forma “agrupada”, o que estaria preservando o caráter individualizante

da intervenção. Assim, estamos convidados a formar parcerias, tecer redes e colaborar na construção da ideia da instituição saber-se produtora da realidade.

Surgem, também como um desafio ao psicólogo, as questões referentes à “humanização da educação” da qual, para nossos psicólogos, a psicologia deverá se ocupar. Neste ponto, há a colocação que um dos desafios é “lidar com uma educação que preza apenas a transmissão de informações e não a formação pessoal” (Psicóloga 6), ou ainda “Ser um agente que trabalhe com a subjetividade num contexto onde a técnica é bastante enfocada” (Psicóloga 2).

A educação profissional e tecnológica, por carregar esta incumbência da formação técnica, e prezar fazê-la com qualidade, acabou por criar uma relação de distância com a “formação humana” (“social, estética, ética, cidadã” (Psicólogo 5). Exemplificamos isso a partir da afirmação da Psicóloga 12, que diz que uma de suas dificuldades é “Lidar com alguns professores que carregam uma visão muito técnica da aprendizagem e deixam de lado a importância do emocional na relação ensino-aprendizagem”.

Pensamos que a técnica é tida como um “à parte” da formação humana destes alunos, há uma dicotomia destas formações e um comprometimento com apenas uma delas. Consideramos, no entanto, que a técnica não está isolada, mas faz parte da vida, na medida em que é constitutiva do humano, transformando-o. Essa articulação de aspectos culturais e sociais (no cotidiano institucional caracterizados por “humanos”) com a técnica (que não costuma levar o adjetivo “humana”) passa a ser considerada nas concepções que norteiam a educação profissional e tecnológica atualmente.

Assim, o fazer aprendido para tornar-se um técnico é parte de um processo de transformação da realidade, não sendo de forma alguma um ato isolado. Ao vislumbrarmos a técnica desligada dos aspectos culturais e sociais, estamos ignorando que ela é produzida e também é produtora do homem. Sendo assim, o fazer humano, as técnicas que o homem compõe para chegar a determinados fins, podem ser colocadas como ato político e podem ser assumidas como tal no contexto da educação profissional e tecnológica.

Nesse sentido, a reflexão acerca da produção de subjetividade que está colocada na formação para o trabalho poderá compor a formação destes estudantes. Para isso, é indispensável que os aspectos de produção do humano colocados pelo trabalho possam ser pensados dentro do contexto institucional.

A Psicóloga 2 observa que devemos ser “um agente de transformação social”. Acrescentaria que nosso comprometimento poderia buscar que a instituição fosse um agente de transformação social, e não de reprodução daquilo que já está dado, atuando como mantenedora de processos excludentes, de injustiças, de exploração e de abstenção por responsabilidades em geral. Hoje, praticamente todas as crianças e jovens passam pela escola (embora nem sempre permaneçam); temos a possibilidade nas mãos de tentar construir novas formas de relacionar-se (mais humanas, digamos), temos condições de aos poucos construir possibilidades menos individualizantes de vida.

Quando falamos em transformação social é importante que nos mantenhamos atentos àquilo que nossas práticas estão produzindo. Levantar estas questões e mantê-las contínuas na instituição, bem como a apropriação destas reflexões para as nossas intervenções pode nos aproximar (nós e a instituição como um todo) da tarefa de transformação social.



## **6. A constituição de um novo espaço**

Pensamos os questionários como um modo não de simplesmente “levantar dados”, mas como uma intervenção no sentido de levar à reflexão sobre a própria prática nos Institutos Federais. Após esta primeira etapa, lançamos um fórum virtual de discussão – um espaço para que pudesse haver diálogo entre nós, psicólogos.

A ferramenta utilizada para criar o fórum foi um recurso de “grupos” oferecido gratuitamente por um serviço de e-mail. Apostou-se nesta ferramenta por considerá-la um recurso simples e, portanto, mais acessível para a pesquisa. Consideramos que não haveria meios de realizar nenhum tipo de treinamento para utilizar a ferramenta de discussão, então, a fácil acessibilidade foi o fator mais importante para a escolha.

A partir do preenchimento dos questionários, um desejo de compartilhar foi mobilizado. O fórum poderia proporcionar outro tipo de relação que não a relação linear pesquisadora – psicólogos, pois ele abria a possibilidade de uma perspectiva de coletivo. Concebemos que o funcionamento do fórum é já um efeito desta pesquisa, um efeito da provocação iniciada pelas próprias questões contidas no questionário. Pudemos neste fórum começar a tecer uma rede entre os psicólogos dispersos na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Iniciamos o fórum abrindo dois diferentes tópicos: um chamado “Apresentação” e outro “1ª Proposta de Discussão” (anexo II). No tópico “1ª Proposta...” postei três trechos, um deles sobre as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e dois sobre Educação e o trabalho do psicólogo neste contexto. Também neste tópico, solicitei um voluntário para propor material para a discussão na semana seguinte. Nunca foi realizada nenhuma postagem neste tópico.

Por outro lado, o tópico “Apresentação” foi imediatamente povoado, trazendo muitos relatos sobre a prática cotidiana nos IFs. As experiências narradas no fórum tiveram uma importante diferença em relação às trazidas nos

questionários: neste tópico, não foram muito abordados aspectos negativos ou dificuldades no trabalho.

Surgiu logo nas primeiras apresentações a expectativa dos psicólogos de, a partir da rede, obter mais elementos para a construção de seu lugar e de sua prática na instituição: “Esta é a minha primeira experiência na Educação (...). Conto com a ajuda de todos pra elaborar melhor esta prática”, diz um psicólogo.

No fórum, retomamos o que surgiu nos questionários, o que gerou alguma discussão, surgindo divergências e acordos quanto ao que eu colocava. Havia elencado nesta devolução três grandes grupos de assuntos que surgiram nos questionários<sup>10</sup> fazendo um breve comentário sobre cada um deles, de modo que ficavam abertos questionamentos sobre estes assuntos, na intenção de que seguisse o debate daqueles temas que pareciam tão delicados e que surgiam reiteradamente nas respostas ao questionário. O surgimento destas divergências apontou para a heterogeneidade entre nós, psicólogos, e para a necessidade de um cuidado para não haver generalizações, pois “a maioria” não são todos, havendo também que se cuidar para manter o espaço daqueles que não estão agrupados nestas respostas insistentes. Mas, além disso, deu-me uma sensação de não ser compreendida, pois nem sempre aquilo que era argumentado conferia com o que eu imaginava estar dizendo. No entanto, é neste momento também que surgiu a importante colocação sobre a clínica, que alertou para a visualização desta possibilidade enquanto algo a somar, e não algo que dependeria de exclusão de outros modos de intervir.

Foi neste tópico que surgiu pela primeira vez uma colocação que mudou muito os rumos do fórum: “Mudando de assunto, Juliana, gostaria, desde meu ingresso no IFXX, de criar um encontro de psicólogos dos IFs para que pudéssemos discutir presencialmente todas as questões inerentes ao nosso trabalho, bem como fortalecermos nossa classe e instituir nossas ações. O que acha? Caso concorde, podemos viabilizar através deste mesmo fórum”. A partir de

---

<sup>10</sup> Os três assuntos que compunham esta devolução eram o atendimento clínico individual na escola, o enfoque tecnicista na educação profissional e o que chamei de um “não saber” sobre a atuação, o que envolvia tanto o não saber que a escola tinha sobre a atuação do psicólogo, quanto a inexperiência na área por parte do psicólogo, vide Anexo III.

então este foi o principal assunto do fórum, levando à abertura de sete tópicos para discussão do assunto.

O primeiro tópico aberto sobre o assunto, intitulado “Encontro Presencial de Psicólogos de IFs” é iniciado. O psicólogo que abriu o referido tópico coloca que no ano de 1989 tentou organizar um encontro, mas que este não foi possível na época “por motivo de falta de verbas para o transporte e diária dos psicólogos”. E acrescenta: “Fico pensando se agora não seria a hora de novamente tentarmos organizar este encontro (...). Gostaria muito de ver agora, pegando carona neste fórum, o sonho de realizar um encontro nacional de psicólogos de IFs”. O encontro presencial não se torna assunto absoluto, embora os tópicos tenham nomes referentes a ele, são entremeadas conversas sobre projetos desenvolvidos, comentários sobre as práticas. Mas o encontro presencial foi a linha condutora das conversas, de modo que o fórum foi utilizado para pensarmos como realizar este encontro, desde o planejamento de sua estrutura até como seria trabalharmos com a principal dificuldade para realizar o encontro: o financiamento.

Foram levantadas questões como o compartilhamento da ideia do encontro com os reitores, a fim de que se pudesse conseguir apoio para a concretização da mesma. O lugar para ocorrer o encontro também foi uma questão levantada, com algumas sugestões de regiões mais estratégicas. E enfim, o encontro em si, seu formato, seus objetivos, organizadores, constituiu o debate acerca da organização do encontro presencial.

O que queremos deste encontro? “Acho que muito temos que aprender uns com os outros psicólogos dos IFs, acho que muito temos a falar de nossas experiências que isoladamente temos, para falar de nossos problemas e soluções encontradas, compartilhar, dividir isso tudo com os outros colegas dos IFs. Dividir as angústias, as criações, as alegrias”, traz um dos psicólogos.

Outro psicólogo coloca que acredita que o objetivo do encontro seria “discutir as possibilidades práticas da nossa atuação na educação profissional”. E propõe um formato simples para o encontro, não tal como um congresso, “seria realmente um encontro sem formalidades de eventos maiores”. Surge ainda nestas discussões possibilidades de trazermos alguém da psicologia escolar para

conversar conosco ou um encontro “só nosso”, um momento entre nós psicólogos para compartilhar as nossas experiências.

Existe um desejo de se encontrar pedindo passagem e, ao mesmo tempo, já existe ali um encontro. De maneira geral, a possibilidade de termos um fórum para trocar ideias foi muito apreciada, havendo muitos momentos em que era explicitada esta alegria em poder compartilhar: “só o fato de estarmos com este fórum a funcionar já há uns 3 meses (...) já acho um fator de imensa alegria, solidariedade e força que não estou acostumado: em poder dividir assuntos nossos com os colegas da categoria de outros estados, como estamos fazendo de uns meses para cá”. Ou então como colocado por outro colega: “Entendo como fundamental essa unidade e fortalecimento que estamos buscando, e certamente um encontro nacional poderia constituir-se em um dos vários pontos desse movimento”.

Seguiu-se assim, findando o período em que as discussões do fórum comporiam este trabalho, sem ainda a definição se o encontro presencial realmente ocorrerá e como exatamente será organizado, caso aconteça. No entanto, houve grande aceitação desta ideia dentro do fórum e de que ela seja ampliada, envolvendo assim quem ainda não participa do fórum.

A realização deste grande encontro nacional talvez seja um marco para nós, psicólogos dos Institutos Federais, considerando o grande momento de diálogo que poderíamos ter, além de firmar-nos enquanto um coletivo. No entanto, independente da realização deste encontro, podemos considerar que desde o início deste trabalho até o momento atual, já houve acontecimentos. Já houve múltiplos encontros, que nos colocaram em contato um com os outros, foram construindo uma consistência entre nós, um sentimento de que já não estamos sozinhos, mas que somos uma rede, que somos um “coletivo profissional”, com desafios, com angústias, com problemas, com possibilidades em comum, apesar das especificidades de cada região, de cada Campus, de cada Instituto.

Muitos dos psicólogos em resposta aos questionários colocaram-se como primando pela intervenção grupal. Pois este fórum mesmo é uma tentativa de entrada grupal, ouvir enquanto coletivo este conjunto de profissionais ligados por

uma mesma rede de educação. Tecer uma rede. O que se tentou com isso? E afinal, o que tomamos por rede? Valemo-nos do conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari, para pensar a constituição da rede virtual de psicólogos. Um rizoma, então, não obedece a uma linearidade, não obedece a uma hierarquização. São linhas cruzando-se em todos os sentidos. Em outro momento, foi colocado que a própria prática da psicologia na escola poderia ser pensada enquanto rizoma. E assim, a própria constituição deste fórum, a problematização coletiva das diferentes atuações pode ser colocada como prática destes psicólogos.

O fórum virtual, provocado pela pesquisadora de modo que possa levar à discussão as práticas do psicólogo na educação profissional, balizada por problematizações da atuação em psicologia escolar e das políticas da educação profissional leva a outras discussões não esperadas, que “fugiam ao interesse”, se considerados de maneira “dura” os objetivos da pesquisa. Neste momento, o que se tornou interesse de discussão foi a organização de um possível encontro presencial. É interessante pensar que é neste momento, onde o fórum “descamba” para rumos que a pesquisa não previa, que de fato se lança no movimento que o grupo está compondo. Tão arraigada em nós é a busca por verdades, por respostas, que em qualquer desatenção, é fácil trair aos propósitos da pesquisa e acabar por não olhar para as composições que estes psicólogos estão fazendo.

Assim, estes diversos psicólogos entram em cena para a discussão com os mais variados olhares para as próprias práticas, para a instituição na qual atuam. Compõe-se assim um “nós”, e cria-se um desejo comum: um encontro. Certamente, nesta pesquisa não podemos encontrar indícios de neutralidade: já desde o questionário, houve mobilizações, as questões não eram neutras, delas já partiram alguns movimentos e questionamentos. Houve um disparo que seguiu com o fórum virtual. A cada postagem, de cada colega, novas mobilizações, novos arranjos. E enfim, nós psicólogos já não estamos mais cada um sozinho em sua prática, agora estamos enredados.

Até o momento, construímos um pequeno grupo de psicólogos interessados em discutir suas experiências na atuação enquanto psicólogos nos Institutos

Federais, buscando com isso repensar suas práticas e colaborar com as práticas dos colegas em outras instituições. Para isso funcionar, precisamos estar atentos, olhando e ouvindo de fato o que o outro tem a nos dizer e tecendo assim uma rede, um coletivo de psicólogos que, mesmo com as particularidades de suas instituições e de suas abordagens, sabe-se e sente-se parte de um grupo com anseios em comum, como possibilidade de discussão e criação de outros olhares para a própria atuação.

## 7. Esboçando uma finalização

Como ponto de partida, teve-se um questionamento, a partir do qual procurou-se nortear a pesquisa. Quais são os fazeres dos psicólogos dos IFs e como estes estão dialogando com as políticas públicas para a educação profissional? Por aí se deu a largada, o salto e, enfim, o mergulho nas vozes destes psicólogos. Esta pesquisa não é composta por todas as vozes, não falam aqui todos os psicólogos que trabalham em Institutos Federais. Mas muitos psicólogos falam, falas intensas e também acontecimentos intensos... Pode-se assim tecer um diálogo e acompanhar alguns encontros e movimentos.

Pesquisa e intervenção. Já desde o primeiro contato com cada psicólogo algo estava acontecendo, algo estava sendo mobilizado. O fórum enfim tornou real a possibilidade de uma rede dos psicólogos da educação profissional. E eu, ao mesmo tempo em que ocupava um lugar de pesquisadora, também era uma psicóloga ali, imersa no mesmo contexto dos colegas. Era, do mesmo modo que a maioria ali, novata na educação profissional; uma aprendiz de psicóloga, ao mesmo tempo em que experimentava também a pesquisa-intervenção como ferramenta de investigação.

Olhando para o percurso desenvolvido neste trabalho, percebo importantes marcas a serem retomadas. A principal delas é o próprio acontecimento do fórum de discussões e a apropriação deste por parte dos psicólogos. Esta apropriação surge principalmente quando propomos os trechos para serem discutidos – a intenção era trazer aqueles trechos, que falavam sobre psicologia escolar e sobre educação profissional e que estes suscitassem diálogos. No entanto, não houve “sucesso”, os trechos não foram discutidos. Porém, em um tópico chamado “apresentação” houve muitas postagens. Nestas, como já discutido em outro momento, cada um falava um pouco da sua prática, falava um pouco de sua instituição.

A partir desta situação, chegamos a alguns pontos para pensar, enquanto psicólogos, os lugares que usamos, que criamos, que abandonamos ou que

redesenhamos. Ao olharmos para o processo desta pesquisa, é possível acompanhar criações de territórios e desestabilizações em outros.

O modo de colocar-se no fórum virtual foi um modo de transbordar alguns limites que inicialmente a pesquisa estava colocando. A proposta inicial partia de dois tópicos, sendo que a ideia era que em um deles fossem feitas apresentações e, no outro, discussões disparadas por trechos teóricos. Logo esta estrutura ruiu, um tópico, o dos trechos teóricos, jamais foi utilizado. Já no tópico apresentações iniciou-se o debate. E depois, foram abertos muitos tópicos. O mesmo assunto, ou outro assunto... mas, enfim, os participantes haviam se apropriado daquele espaço e transitavam por ele. E o tópico onde se imagina que haveria de começar a discussão permaneceu vazio até o final. A pesquisa propôs um espaço para instalar-se. De certa forma, este espaço foi acatado, mas foi habitado de outro modo, não tal qual a pesquisa propunha, mas de maneira singular. Agora eu estava desabrigada do espaço que julguei seguro para realizar meu trabalho e precisei entrar neste outro espaço que ali estava sendo criado. Este fórum se tornou não apenas um local de discussão para a pesquisa, mas um território transformado por estes psicólogos, inicialmente “sujeitos” da pesquisa.

Estes momentos demarcaram algumas fraturas, pois foi preciso abandonar um modo como se tentava ouvir estes psicólogos para permitir-se mergulhar no modo como eles se diziam. Houve assim, já no modo de iniciar este fórum de discussões, uma criação de um modo de dizer, uma criação de um modo do grupo existir, traçando uma liberdade em seus modos de expressão, uma liberdade para criar dentro do fórum, que foi logo crescendo a partir de novos tópicos. Nesta criação enquanto grupo, mostrou-se algo que foi compondo um modo próprio de funcionar, que não se deixou limitar pela minha proposição de qual seria a sistemática de funcionamento do fórum. Houve ali um deslocamento de para quem estas falas se destinavam. No momento do questionário, que pode ser visualizado como uma relação linear estabelecida com cada pesquisado, eles diziam algo a uma pesquisa. Já neste momento do fórum, onde aquilo que “a pesquisa” pedia não era respondido, mas eram criados outros dizeres, surgindo outras discussões, houve um deslocamento deste dizer, uma apropriação destes encontros, que não



estavam subordinados à pesquisa, mas, disparados por ela, inventavam seus desejos. E neste momento, para que este processo pudesse ser olhado, é que também foi necessário não mais estar, enquanto pesquisadora, subordinada a um propósito de pesquisa, foi necessário despojar-se de expectativas para mergulhar num grupo que inventou seus próprios querereres e que segue acontecendo...

A ação nesse território, no entanto, permite mobilizar outras linhas, outras composições, que subvertem as estruturas rígidas e fazem novas configurações, ainda que estas não sejam levadas à estrutura oficial da instituição. Estas possibilidades levam a fronteiras mais flexíveis, havendo constantemente uma desestabilização de lugares fixos e composição de novas possibilidades de viver a estrutura burocraticamente colocada.

Deste modo, a própria pesquisa pode ser colocada como um dispositivo (que dentro de si trouxe outros dispositivos) que disparou um movimento dentro de seu público de “pesquisados”, o que nos faz olhar que estes de modo algum foram “objetos de pesquisa”, mas agentes de um movimento que, de dentro de uma pesquisa, geraram acoplamentos e inventaram um lugar.

Tem-se em vista que os limites dos territórios “sujeito” e “objeto” estão borrados, dados que o próprio sujeito é constituído no mesmo processo em que se constitui o objeto. Neste processo é também explícita a oposição à tradicional neutralidade científica, para colocar então o fazer científico enquanto um ato político. O trabalho não esteve fundado em uma suposta relação de neutralidade entre sujeito e objeto, mas na transformação a partir desta relação. Ambos transformam-se ao entrarem em contato, ao se misturarem, sendo que não se mantêm os mesmos ao final do processo, sendo inclusive final de processo um final fictício, que marca apenas o final de um tempo, de um cronograma. Barros e Kastrup lembram que “Sujeito e objeto se fazem juntos, emergem de um plano afetivo” (2009, p. 73).

Atenção e sensibilidade constante foram as principais “ferramentas” utilizadas (“ferramentas” ou um modo de se colocar na pesquisa!), para que se pudesse olhar os encontros que se davam, os acontecimentos que foram disparados, as forças que ali estavam em jogo. Deste modo, ferramentas

conceituais e metodologia estão imbricadas uma na outra, não dizendo apenas de um modo de pesquisar, mas também de um modo de conceber a existência.

Estes momentos funcionaram como uma fratura, algo como uma rachadura no caminho, e eis que dali não podia haver continuidade, a não ser inventando uma nova rota, criando quem sabe algum desvio.

Esta pesquisa propunha-se conhecer os lugares que os psicólogos estão construindo para a sua prática nos IFs. No entanto, ao olhar para nossas práticas, causamos ali algumas transformações. A intenção não foi saber sobre uma prática, saber sobre os lugares dos psicólogos, mas saber com eles, olhar coletivamente para estes lugares, talvez inventando novos lugares. Acompanhar estes movimentos de dentro do próprio movimento foi nossa tentativa.

É, porém, nos detalhes, no acompanhar cada pedacinho desta trajetória, que se percebe que foi em incontáveis movimentos que se desdobrou esta pesquisa! Isso mostra um pouco da possibilidade de vida, de potência que a pesquisa carrega em si. Não mais um saber sobre, um conhecer algo, a apreensão de um objeto para desvendá-lo. A pesquisa aqui foi criando outras possibilidades, foi trazendo mudanças, disparando movimentos em todos os envolvidos. Chegando a um suposto fim, não temos respostas a um objetivo inicial, mas temos diversas criações, diversos encontros. Talvez a resposta que cabe a nossa indagação inicial, quanto aos lugares do psicólogo na educação profissional, é que tais lugares estão sendo inventados e transformados.

Ao iniciar este trabalho, havia uma questão que norteava o seu desenvolvimento e dava algumas pistas do que se queria seguir. No entanto, esta questão tomou caminhos não calculados, não imaginados. Foram surgindo movimentos estranhos, durante este percurso, ocorreram reviravoltas no processo. Assim, cabia, a cada passo, uma ressignificação da proposta a partir da experiência que o grupo construía. Houve a produção de disparadores, o próprio questionário e o fórum virtual dispararam acontecimentos que já não se podia prever onde levariam. E a estes acontecimentos é que cabia acolher, entrar junto nesse movimento que se produzia, abandonar muitas vezes aquilo que se havia programado, estruturado para se lançar naquele agenciamento que ali se dava.

Construímos assim uma pesquisa-intervenção, onde, desde o início, houve produções de efeito em um determinado território. E nesse movimento, também, deu-se a criação de novos territórios, que abrigam novos desejos e novas paisagens. Pode-se demarcar acima de tudo, nesta tentativa de conhecer os lugares da psicologia na educação profissional e tecnológica, que se pode acompanhar a criação de um lugar.

A questão da individualização do olhar para o aluno, extraindo-o do contexto social, político, econômico e cultural no qual ele se situa, é sublinhada por muitas vezes durante a pesquisa. Isso surge principalmente no desejo de coletivizar as práticas na escola, no desejo de que se possa ter um olhar da instituição que atravessa a ordem individual.

Do mesmo modo, buscamos coletivizar nosso olhar sobre nossas práticas. Partindo do isolamento profissional (enquanto uma categoria), houve a criação de um encontro, criação de discussões, partiu-se do individual para uma experiência política, onde se abria para uma sensibilidade dos atravessamentos políticos em nossas práticas, ainda que estas pudessem estar se dando em um campo individual. E a pesquisa foi um disparador desse movimento, convidando à discussão, trazendo alguns temas ao debate, criando um ambiente virtual para facilitar estas trocas, embora nada disso se sustentasse se não houvesse ali, entre os psicólogos participantes, um desejo de que acontecessem estas conversas, um desejo de que bons encontros pudessem provocar o pensar destes lugares que eles ocupavam. Mobilização de desejos, eis o que se produziu.

É possível, e se mostrou neste trabalho, a partir dos diferentes dizeres que o compõem, trabalhar em pequenas brechas. As entradas possíveis em geral estão nas pequenas mobilizações, nas pequenas oscilações que se podem produzir dentro do espaço, nas pequenas oscilações que se conectam e nos levam a outros modos de funcionar.

E a minha intenção de pesquisa? E minhas propostas lançadas ao fórum? E a problematização que queria fazer acerca do trabalho, da formação profissional, de um lugar para a psicologia nas políticas públicas para a educação profissional? Ao longo do trabalho, pudemos traçar algumas pistas destes

encontros que a psicologia está fazendo com estas questões. Não houve no fórum uma discussão específica de como as políticas da educação profissional estão norteando a prática dos psicólogos. Pode-se, no entanto, perceber estas políticas permeando estas práticas.

A interface do trabalho do psicólogo com as políticas para a educação profissional se expressa nos próprios objetivos dos IFs de resgate da cidadania e transformação social. Trata-se de, portanto, de dar visibilidade ao diálogo que vem sendo feito entre as práticas da psicologia e a política de inclusão<sup>11</sup> proposta pelos Institutos Federais.

A própria postura que os profissionais da psicologia estão adotando diante das demandas de intervenção para “alunos-problema”, desnaturalizando um modelo ideal de aluno, está demonstrando aproximação e comprometimento com os objetivos da educação profissional. Ao trazer para a escola este público diversificado e historicamente excluído, é primordial despojar-se de ideais de alunos, ideais de condições, a fim de que se possa contribuir com estes sujeitos singulares, considerando suas realidades.

Ainda que a questão das políticas da educação profissional, científica e tecnológica não tenha sido explorada com maior profundidade durante as discussões no fórum, entendemos que esta questão está diretamente atravessada no campo de atuação dos psicólogos que trabalham nas IFs.

O trabalho realizado nesta pesquisa serviu como um disparador de novos quereres e de novas produções de sentido, tanto para mim quanto para os psicólogos dos outros IFs que me acompanharam neste percurso.

---

<sup>11</sup> Inclusão aqui referindo-se a todos os grupos em desvantagem social e historicamente afastados da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27 (04), p. 648-663, 2007.

AGUIAR, Kátia Faria; ROCHA, Marisa Lopes da. As práticas da psicologia social com (o) movimento de resistência e criação. In: BONAMIGO, Irme Salete; TONDIN, Celso Francisco; BRUXEL, Karin (Orgs.). Porto Alegre: Abrapso Sul, 2008.

ALTOÉ, Sônia (Org). **René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARAGÃO, Elizabeth Andrade Maria; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de (Orgs.). **A (re)invenção da escola**: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo. Vitória: Saberes Instituto de Ensino; 2007.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. O Psicólogo Escolar. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br>>. Acesso em 10 Nov. 2009.

BARROS, L. P. ; KASTRUP, V. . Cartografar é Acompanhar Processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 1 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2009, v. , p. 52-75.

BARROS, R. D.: Benevides Dispositivos em Ação: o Grupo. In PELBART, Peter Pál, ROLNIK, Suely. **Cadernos de Subjetividade**. N.E.P. Subjetividade – P.E.P.G.P.C. PUC-SP, 1996.

BARROS, Regina Benevides de. **Grupo**: A afirmação de um Simulacro. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2007.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BATISTA, Eraldo Leme . A Ideologia da Educação para o Trabalho: Análise dos anos 90. In: **VI SEMINÁRIO DO TRABALHO**, 2008, Marília/SP. Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As Influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício, PROENÇA, Marilene, ROCHA, Marisa Lopes (orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRANDÃO, Márcia Serôa da Mota. Panorama histórico da educação profissional no Brasil. LEITE, Elenice Monteiro; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (orgs). **Centros públicos de educação profissional**: teoria, propostas, debates e práticas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 125-136.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v., n. p. , 4 out. 1988. Seção 1, pt. 1.

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília.

Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul - CRPRS. Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil. Disponível em: <<http://www.crp07.org.br>>. Acesso em 10 Nov. 2009.

COSTA, Sylvio de S. Gadelha. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes (Org). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Cap. 1, p. 15 – 36.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola**: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

EIZIRIK, Marisa Faermann, COMERLATO, Denise. A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

ESCÓSSIA, Liliana da. Por uma ética da metaestabilidade na relação homem-técnica. **Cadernos de Subjetividade**: O reencantamento do concreto. São Paulo: Hucitec; Educ, 2003. p. 177-186.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Revista Psicologia em Estudo**. Vol. 10, Nº 2, Mai/Ago, 2005.

FERNANDES, Ângela Maria Dias et al. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes (org). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap 7, p. 145 – 166.

FERREIRA NETO, João Leite. Subjetividades contemporâneas: algumas contribuições de Deleuze. **Cadernos de Debates Plural**: A revolução tecnológica e o cotidiano, Belo Horizonte, Ano VI, Nº 13. Belo Horizonte, Plural, março 2000. p. 105 – 114.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25 – 54.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HEBERT, Fábio. Os caçadores de Portos. In: ARAGÃO, Elizabeth Andrade Maria; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de (orgs). **A (re)invenção da escola**: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo. Vitória: Saberes Instituto de Ensino; 2007. p. 21-30.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Desafios metodológicos para a pesquisa no campo da psicologia: o que pode uma pesquisa? In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes (org). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Cap. 5, p. 87 – 116.

HESS, Remi e WEIGAND, Gabriele (trad. Roberta M. A. Abreu). A escrita implicada. **Cadernos de Educação** - Reflexões e Debates n. 11. São Bernardo do Campo, Editora Metodista, 2006.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), p. 15-22, jan/abr, 2007.

LAZZAROTTO, G. D. R. . Trabalhar para educar, educar para trabalhar: compondo outros lugares de diálogo entre educação e trabalho.. In: Cleci Maraschin; Lia B. L. Freitas; Diana C. de Carvalho. (Org.). **Psicologia e Educação: Multiversos sentidos, olhares e experiências..** 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, v. 1, p. 225-232.

MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes (org). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Cap. 6, p. 117 – 144.

MANFREDI, S. M. . **Educação Profissional no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARASCHIN, Cleci. Psicologia e Educação: pontuações temporais. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). **Psicologia e Educação: Multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 233-241.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**./ Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.- v. 13, n. 1. 2009 -Campinas : ABRAPEE, 2009. p. 168-178.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In:TANAMACHI, Elenita de Rício, PROENÇA, Marilene, ROCHA, Marisa Lopes (orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Concepção e Diretrizes**. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia. Junho de 2008. Disponível em: <[http://www.ctu.ufjf.br/ifet/CONCEPCAO\\_DIRETRIZES.pdf](http://www.ctu.ufjf.br/ifet/CONCEPCAO_DIRETRIZES.pdf)> Acesso em 27 de outubro de 2008.

NASCIMENTO, M.L. BOCCO, F.; MANZINI, J. . Reinventando as práticas psi. **Psicologia e Sociedade** v. 18, p. 15-20, 2006.

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, trabalho e subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NAVARRO, Vera Lucia, PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**; 19, Edição Especial 1: 14-20, 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o ensino profissional**: O processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Sônia Pinto et al. Nas luzes da tarde: cor e calor na experiência do fazer-pesquisa no turno vespertino. ARAGÃO, Elizabeth Andrade Maria; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de (orgs). **A (re)invenção da escola**: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo. Vitória: Saberes Instituto de Ensino; 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo, Xamã, 2001.

PASSOS, E. ; BARROS, R. D. B. Benevides de Barros,R . Por uma política da narratividade. In: Eduardo Passos;Virigina Kastrup; Liliana da Escóssia. (Org.). Pistas do método da cartografia. 1a ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, v. , p. 150-171.

PAULON, Simone Mainieri. Clínica ampliada: que(m) demanda ampliações? In: FONSECA, Tania Mara Galli, ENGELMAN, Selda (Orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PELBART, Peter Pál. Elementos para uma cartografia da grupalidade. Disponível em: <<http://www.rizoma.net/interna.php?id=189&secao=mutacao>> Acesso em 02 de março de 2009.

RAMMINGER, Tatiana; NARDI, Henrique Caetano. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, v. 12, p. 339-346, 2008.

ROCHA, Marisa Lopes da. Educação em Tempos de Tédio: um desafio à micropolítica. In:TANAMACHI, Elenita de Rício, PROENÇA, Marilene, ROCHA, Marisa Lopes (orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ROCHA, M. L. . Psicologia e práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico (PUCRS)**, v. 37, p. 169-174, 2006.

ROMAGNOLI, Roberta C. Algumas reflexões acerca da clínica social In: **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 18 – n.2, p. 47-56, Jul./Dez. 2006.

SAMBORSKI, Tarcísio. Superar a difusão: desafio e dilema para os extensionistas rurais. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, T. T. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**. / Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.- v. 13, n. 1. 2009 -Campinas : ABRAPEE, 2009. p. 179-182.

SOUZA, Mériti de. **Fios e furos**: a trama da subjetividade e a educação. Revista Brasileira de Educação, Maio /Jun /Jul /Ago 2004 N. 26. p. 119 – 183.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. Agenciamentos tecnosemiológicos e produção de subjetividade: contribuição para o debate sobre a trans-formação do sujeito na saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2001 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232001000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232001000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 Mar. 2009.

TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Legislação e educação profissional no Brasil. In: LEITE, Elenice Monteiro, SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (Orgs.). **Centros públicos de educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 297-306.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar. Alguns dados históricos. CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando Cunha [et al]. **Psicologia na escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ZANELLA, Andréa Vieira. Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana Carvalho de (org). **Psicologia e Educação**: Multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 19-32.

# ANEXO I

## Questionário



### INSTITUTO DE PSICOLOGIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

1. Setor em que está lotado:
2. Ano de conclusão do curso de psicologia:
3. Outras formações:
4. Tempo em que está atuando em instituição de educação profissional:
5. Já havia atuado em instituição de ensino, como psicólogo?
6. Quais seus primeiros impactos ao entrar na instituição de educação profissional e tecnológica?
7. Qual você julga ser sua principal área de atuação no Instituto?
8. Você é o primeiro psicólogo a chegar na instituição?
9. Havendo mais de um psicólogo, existe diferença nas atividades, atuam em diferentes setores?
10. Quais as principais demandas ao psicólogo quando você entrou na instituição?
11. Hoje, quais as principais demandas ao psicólogo?
12. Você nota modificações nessa demanda?
13. Caso sim, a que atribui essas mudanças?
14. Quais foram/são suas maiores dificuldades no trabalho na educação profissional e tecnológica?
15. Para você, quais os principais desafios para a psicologia na educação, e em especial, na educação profissional e tecnológica?

## ANEXO II

### Primeira Proposta de Discussão no fórum virtual

[O Instituto Federal] Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

(...) Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (Setec, 2008, p. 21).

“À educação cabe a tarefa de produção de sujeitos sociais: criação e reprodução. Nada de novo. Querendo ou não, sabemos dessa dupla direção. Podemos então perguntar: o que estamos produzindo? Que sujeitos estamos construindo? Mas o que entendemos por produção? Que tipo de produção queremos? Como se recolocam nossos papéis de educadores dentro desse momento histórico?” (EIZIRIK, 2001, p. 50)

“Não há uma prescrição sobre o que devemos ser ou fazer. Há o que somos e fazemos, saltos e travessias nessa realidade concreta, muitas vezes vertiginosa e asfixiante, que nos obriga a oscilar entre o equilibrista, o apagador de incêndios e o inventor de mundos. Muito de nossa força vem de nossas palavras, que produzem, nos espaços porosos das relações, impactos e mudanças da ordem da invenção”(EIZIRIK, 2001, p. 174).

EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e escola: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal – Concepções e Diretrizes. Junho de 2008.

## ANEXO III

### Um pequeno retorno acerca dos questionários respondidos

Lancei há algum tempo algumas questões sobre o nosso fazer e diante dos retornos obtidos até o momento considero importante dividir com vocês alguns pontos que surgiram, e que percebo ser questões para muitos de nós psicólogos dos Institutos. Em geral, as respostas remetem a três questões com relação à atuação do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica: 1) um “não saber” sobre a atuação (tanto “não saber o que fazer” quanto um “não saber” por parte da instituição; 2) a imposição da atuação clínica por parte da instituição; 3) as concepções de educação que norteiam as práticas docentes.

Segue um breve comentário sobre cada um destes pontos:

1) Pode-se perceber na maioria das respostas nos questionários que existe uma tensão no fazer do psicólogo nos Institutos. Essa tensão geralmente está colocada em um “não saber o que fazer”, “não poder fazer” ou “ter que fazer algo que não é o desejo”. Muitas vezes foi trazida a questão da indefinição do papel do psicólogo na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica, algumas vezes, esta surgindo como empecilho para o trabalho, outras vezes, consta como potência, sendo esta indefinição pensada em sua dimensão criativa, possibilitando invenções no modo de trabalhar. A incompreensão do trabalho do psicólogo por parte da equipe docente e diretiva é também abordada e posta como uma dificuldade. Mas quais são nossos desejos? Como acreditamos que poderia ser nossa atuação? Que mobilizações gostaríamos de provocar? Ao mesmo tempo, existe também um desejo da instituição em relação a nossa atuação, muitas vezes fruto de uma angústia de também não saber o que fazer. Que composições tornaram-se/tornam-se possíveis destes nossos desejos enquanto profissionais psi e o desejo institucional?

2) Sabemos do conflito existente com relação à clínica, colocada como atendimentos individuais. Este modo de intervenção é a forma como a instituição se manifesta e direciona seu pedido, mesmo que essa abordagem não seja sempre desejada pelo psicólogo, este dificilmente consegue escapar deste modo de intervenção. É interessante ressaltar que nossa formação enquanto psicólogos traz a forte marca da clínica. Historicamente, levamos a atuação da psicologia enquanto clínica para as instituições educacionais, construindo esta expectativa de atuação. Estamos lançados na tensão: responder a esta demanda clínica ou criar outros modos de intervir?

3) Outro ponto recorrente é acerca da concepção de educação em vigor em nossas instituições – apontada como tecnicista, conteudista, e que o trabalho do psicólogo estaria então relacionado a discutir essa educação, pensando-a como possibilidade de transformação social, de “formação humana”. A Educação Profissional e Tecnológica é historicamente marcada por um viés tecnicista. No entanto, há uma problematização deste modo de educação, que refletiu nas recentes mudanças nos Institutos. Você percebe na sua prática esse tensionamento? Que modos de intervir vislumbra para estas questões?

Fiquem à vontade para fazer quaisquer considerações.

Abraços!