



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE CAMPUS FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ANTONIO ALAN VIEIRA CARDOSO

ANÁLISE CRÍTICA DOS ENTRAVES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR
E EDUCACIONAL NO IFCE: PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO

FORTALEZA

2019

ANTONIO ALAN VIEIRA CARDOSO

ANÁLISE CRÍTICA DOS ENTRAVES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E
EDUCACIONAL NO IFCE: PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Orientadora: Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C268a Cardoso, Antonio Alan Vieira.
Análise crítica dos entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE : perspectivas de superação / Antonio Alan Vieira Cardoso. - 2019.
139 f.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Elenilce Gomes de Oliveira. .
1. Atuação do Psicólogo. 2. Psicologia Escolar e Educacional. 3. Psicologia Histórico-Cultural. 4. Institutos Federais. I. Título.

CDD 378.013

ANTONIO ALAN VIEIRA CARDOSO

ANÁLISE CRÍTICA DOS ENTRAVES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E
EDUCACIONAL NO IFCE: PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Aprovado em: 14/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Antonia de Abreu Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Verônica Moraes Ximenes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria do Socorro e Luiz Wanderley, pelo esforço e luta cotidiana que me fizeram chegar até aqui.

Às minhas irmãs, Helena e Alana, pelo compartilhar dos desafios e alegrias da vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira, pelo acompanhamento sereno, generoso e incentivador.

À Profa. Dra. Antonia de Abreu Sousa pelos ensinamentos e contribuições no meu processo formativo.

À Profa. Dra. Verônica Moraes Ximenes, eterna orientadora, na academia e na vida, desde os tempos do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC.

Às minhas amigas e colegas de IFCE, Germana Vieira e Carmen Laenia, pelo incentivo, parceria e amizade.

Aos amigos do PROFEPT, Elaine Vieira, Francisco Torres, Francineuma Guedes, Amanda Coelho, Marcelo Vieira, pela amizade e pelo compartilhar dos sabores e sabores do mestrado.

Ao IFCE *Campus* Morada Nova, em especial, à Diretora-Geral Maria Beatriz Claudino Brandão, pelo apoio imprescindível para que eu pudesse participar do mestrado.

Aos colegas psicólogos e psicólogas do IFCE que tão prontamente contribuíram com essa pesquisa e que realizam um trabalho fundamental para a construção de uma educação pública de qualidade.

Enfim a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que mais essa etapa da minha vida fosse alcançada.

“Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam - Isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que corre o sangue em que o arbítrio tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza. Não digam nunca: Isso é natural, a fim de que nada passe por imutável” (BRECHT, 2000, não paginado).

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise dos entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica. Como objetivos específicos, apresentam-se os seguintes: Caracterizar a atuação dos psicólogos escolares no âmbito do IFCE e Identificar as possibilidades de superação dos desafios e entraves da atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal do Ceará. O referencial metodológico adotado foi o Materialismo Histórico e Dialético. As informações, processos e questões de análise da investigação foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica e documental, além da realização de entrevistas semi-estruturadas com os psicólogos escolares do IFCE. No sentido de caracterização da atuação dos psicólogos, conclui-se que o modelo de atuação se encontra em processo de transformação. Os acompanhamentos individuais ainda se mantêm como os mais característicos da atuação dos psicólogos. Entretanto, são nitidamente problematizados pela maioria dos profissionais, que buscam transitar para outras formas de atuação, como grupos e participação em vários espaços do IFCE. Com relação aos principais entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE, foi possível identificar a partir das entrevistas os seguintes: a) Expectativas institucionais em relação ao papel do psicólogo; b) Limitações das redes de políticas públicas de saúde mental; c) Alta demanda por atendimentos em relação à capacidade de acompanhamento pelos psicólogos; d) Desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino e; e) Organização e gestão do trabalho do psicólogo no IFCE. Por fim, compreende-se que os Psicólogos e Psicólogas do Instituto Federal do Ceará têm refletido sobre suas práticas e problematizado espaços tradicionais de atuação. Estes profissionais movimentam-se construindo práticas cada vez mais diversas, ressignificando o papel do psicólogo na educação. Entretanto, esse processo é embaraçado pela própria organização dos espaços educativos do IFCE, que ainda não é capaz de estabelecer com clareza os lugares em que pode se posicionar o psicólogo e demais trabalhadores da Assistência Estudantil, principalmente considerando-se a participação desses profissionais na formação dos estudantes e na consolidação da proposta pedagógica da instituição. Como possíveis estratégias de superação dos entraves da atuação - é apontada a relevância de se revisar e avaliar os referenciais da atuação do psicólogo no IFCE, além de promover discussão na instituição de uma forma ampla sobre o papel dos profissionais da Assistência Estudantil, entre eles, o psicólogo, no contexto da formação dos estudantes. Os percursos e análises da pesquisa foram sintetizados em artigo científico que constitui o produto educacional do trabalho.

Palavras-chave: Atuação do Psicólogo. Psicologia Escolar e Educacional. Psicologia Histórico-Cultural. Institutos Federais.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the constraints of the performance of the school and educational psychologist in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), from the Historical-Cultural Psychology and Critical School Psychology. As specific objectives, the following are presented: To characterize the performance of school psychologists within the scope of IFCE and to identify the possibilities of overcoming the challenges and constraints of the performance of school psychologists at the Federal Institute of Ceará. The methodological reference adopted was the Historical and Dialectical Materialism. Information, processes and research analysis questions were obtained through bibliographic and documentary research, as well as semi-structured interviews with school psychologists from IFCE. In order to characterize the performance of psychologists, it is concluded that the performance model is in the process of transformation. The individual accompaniments still remain as the most characteristic of the performance of psychologists. However, they are clearly problematized by most professionals, who seek to move to other forms of action, such as groups and participation in various IFCE spaces. Regarding the main constraints to the performance of the school and educational psychologist at IFCE, it was possible to identify from the interviews: a) Institutional expectations regarding the role of the psychologist; b) Limitations of public mental health policy networks; c) High demand for care in relation to the ability of psychologists to follow up; d) Disarticulation between the Student Assistance and Teaching sectors and; e) Organization and management of the work of the psychologist at IFCE. Finally, it is understood that the Psychologists and Psychologists of the Federal Institute of Ceará have reflected on their practices and problematized traditional spaces of performance. These professionals move around building increasingly diverse practices, redefining the role of the psychologist in education. However, this process is hampered by the own organization of IFCE educational spaces, which is not yet able to clearly establish the places in which the psychologist and other Student Assistance workers can position themselves, especially considering the participation of these professionals on students education and in the consolidation of the institution's pedagogical proposal. As possible strategies for overcoming the barriers to performance - the relevance of reviewing and evaluating the references of the psychologist's performance at IFCE is pointed out, besides promoting a broad discussion in the institution about the role of Student Care professionals, among them, the psychologist in the context of student education. The research paths and analyzes were synthesized in a scientific article that constitutes the educational product of the work.

Keywords: Psychologist Performance. School and Educational Psychology. Historical-Cultural Psychology. Federal Institutes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Abrangência geográfica dos <i>campi</i> do IFCE.....	62
Figura 2 -	Matrículas no IFCE por Nível de Ensino.....	63
Figura 3 -	Expansão da Rede Federal.....	65
Figura 4 -	Despesas totais, considerando todas as fontes de receitas, das Instituições Federais de Educação Profissional (1996-2016), valores em reais, a preços de janeiro de 2017 (IPCA).....	65
Figura 5 -	Dotação Orçamentária IFCE, valores em reais (2014-2018).....	66
Tabela 1 -	Cursos de nível Básico e Técnico.....	64
Tabela 2 -	Cursos de Graduação e Pós-Graduação.....	64
Tabela 3 -	Quantitativo de psicólogos nos diversos <i>campi</i> do IFCE.....	67
Tabela 4 -	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	73
Quadro 1 -	Temática: Práticas desenvolvidas pelos psicólogos.....	74
Quadro 2 -	Temática: Entraves da atuação.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COLDIR	Colégio de Dirigentes
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFECT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Caminhos Metodológicos.....	15
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE A ADAPTAÇÃO RESIGNADA E A CRIAÇÃO DO NOVO.....	21
2.1	Crise do capital e transformações da estrutura econômica mundial.....	21
2.2	Relação Trabalho e Educação.....	24
2.3	Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: percurso de submissão, contradições e gestão do novo.....	29
3	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO.....	39
3.1	Psicologia Histórico-Cultural: conceitos principais e perspectivas para a atuação do psicólogo.....	39
3.2	Psicologia Escolar e Educacional: constituição e desafios.....	48
3.3	Atuação de psicólogas e psicólogos na Educação Profissional e Tecnológica....	56
4	LÓCUS DA PESQUISA.....	62
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	72
5.1	Participantes.....	72
5.2	Caracterização da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE.....	74
5.3	Identificação de entraves da atuação do psicólogo escolar no IFCE.....	84
5.4	Perspectivas de enfrentamento e superação dos desafios.....	91
6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	94
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PSICÓLOGOS ESCOLARES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE.....	110
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	110
	APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL.....	114
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	137

1 INTRODUÇÃO

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), em 2008, abriu novos horizontes para a educação pública brasileira. Esse ato representou a estruturação de uma rede de amplitude nacional, interiorizada e gratuita, com foco em uma educação profissional e tecnológica qualificada. Foram criados 38 IFECTs abrangendo todos os estados da federação a partir de uma nova institucionalidade que aglutinava os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Agrotécnicas Federais. No estado do Ceará o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), nasceu da incorporação do CEFET-CE e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e Iguatu.

As novas instituições da Rede Federal nasciam com uma proposta pedagógica distante das experiências anteriores de educação profissional públicas. Tanto pela amplitude de sua extensão pelo país, quanto pela perspectiva de atuar em diversos níveis de ensino. Além disso, os IFECTs tinham uma concepção de educação profissional ampla, fundamenta na integração entre educação, ciência e tecnologia e na formação de profissionais para atuar em setores diversos da economia, com ênfase no desenvolvimento regional. É importante situar que, mesmo com uma proposta de educação mais aprofundada, os Institutos Federais são geridos no interior de uma sociedade capitalista, que prescreve os rumos e tendências das propostas educativas oferecidas pelo Estado, dessa forma, em última instância, as novas instituições visavam à formação de trabalhadores para a inserção nos processos produtivos vigentes.

Para a composição das equipes de trabalhadores que atuariam na execução da proposta pedagógica dos Institutos Federais foram sendo realizados concursos públicos para a contratação de docentes e técnicos administrativos em educação, com carreiras próprias e níveis salariais em geral acima dos de estados e municípios. Entre os técnicos administrativos se inseria o cargo de psicólogo. Este profissional já aparecia nos quadros de servidores de CEFETs, mas em número muito inferior ao que foi obtido após a criação dos IFECTs. Abre-se assim, de forma concreta, um campo de atuação novo para a Psicologia.

A entrada de psicólogas e psicólogos nos IFECTs foi então marcada por processos de construção de espaços e perspectivas novas de atuação. Na sua formação em psicologia esses profissionais não vislumbravam esse campo de atuação e, portanto, sua entrada nas novas instituições dialoga com a falta de perspectivas e referenciais de atuação. Além disso, esse espaço de atuação não é definido de maneira objetiva pelas próprias instituições. Ao longo dos anos os próprios profissionais de psicologia começam a produzir pesquisas sobre essa nova

interface buscando produzir dados e discussões que contribuam com a prática da psicologia nos Institutos Federais (PREDIGER, 2010; FEITOSA, MARINHO-ARAÚJO, 2016; FEITOSA, 2017; DAVID, 2017; TITON, ZANELLA, 2018).

O campo da psicologia em diálogo com a educação apresenta-se de forma também desafiadora. A área de Psicologia Escolar e Educacional vive e consolida no Brasil processos de transformação de suas práticas e referências epistemológicas. Com uma atuação inicial fundada na avaliação, diagnóstico e atendimento psicológico às queixas escolares, essa área foi se transformando e passando por processos de críticas, principalmente a partir da década de 1980, aos fazeres tradicionais da psicologia que agiam no sentido de ajustamento e uniformização dos fenômenos psicológicos no âmbito da educação. O movimento de crítica problematiza as práticas tradicionais e aponta no sentido de redefinir o objeto do trabalho do psicólogo, que sai do estudante e transfere-se para a instituição educacional como um todo, compreendendo o fenômeno psicológico nas instituições educacionais a partir de determinações históricas e culturais. Esse processo tem se consolidado ao longo dos anos e vem se inserindo lentamente nos processos de formação em psicologia, nas pesquisas acadêmicas e nas práticas profissionais (PATTO, 1999; TANAMACHI, MEIRA, 2003; ANTUNES, 2008; GUZZO *et al.* 2010; MARINHO-ARAÚJO, 2010; BARBOSA, SOUZA, 2012).

É importante destacar, a partir dos referenciais contemporâneos da área, que a atuação da psicologia no âmbito educacional deve ser compreendida como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano, entendendo que a função das instituições educativas é socializar o conhecimento historicamente construído e possibilitar o reencontro das pessoas com a capacidade de pensamento crítico (TANAMACHI; MEIRA, 2003). Essa perspectiva se ancora no fundamento da Psicologia Histórico-Cultural que compreende o ser humano e seu processo de desenvolvimento como historicamente determinado, na medida em que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir das relações sociais mediadas, sobretudo, pela linguagem humana (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2004).

Esse espaço de atuação novo, com pouco mais de 10 anos de existência, sinaliza a relevância de serem construídos estudos que abordem as perspectivas de atuação do psicólogo no contexto dos IFECTs, objetivando sistematizar as experiências desenvolvidas, bem como evidenciar desafios desse novo campo de atuação do psicólogo, e possíveis estratégias de superação. Esta pesquisa se insere nessa finalidade de ampliar as discussões a partir da produção de novas sistematizações sobre a psicologia nos Institutos Federais. Tais instituições apresentam estrutura administrativa e políticas institucionais que são sensíveis ao trabalho da psicologia escolar e educacional, entretanto, esses espaços ainda não foram capazes de construir

diretrizes consolidadas para orientar práticas mais institucionais e amplas de fomento à formação acadêmica e profissional dos estudantes (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Além disso, é fundamental apresentar o meu lugar enquanto um dos psicólogos de um dos Institutos Federais, especificamente do IFCE. Esse processo se inicia em 2014 com minha aprovação no concurso público para o IFCE e o início do trabalho, no mesmo ano, em dos *campi* da instituição no interior do estado. Recém-saído da faculdade de psicologia, sem nenhum tipo de experiência anterior como psicólogo, sou lotado em *campus* novo, com dois anos de fundação e que não tinha, até a minha entrada, contado com profissional de psicologia em seu quadro de servidores. Nem a instituição e tampouco eu tinha compreensão de como efetivar esse trabalho, e qual a sua dimensão. Assim, configurou-se um processo desafiador tanto pela inexperiência quanto pela falta de diretrizes para a atuação. Aos poucos, o contato com outros psicólogos do IFCE foi apontando alguns lugares para a atuação e determinado caminho a trilhar.

A expectativa dos colegas servidores do *campus* pelo atendimento psicológico individual era bem forte no início e, aos poucos, fui buscando abordar esse tema, tentando apontar que esse não era o objetivo principal da minha atuação no IFCE. Entretanto, uma pergunta pairava no ar, tanto para mim quanto para a instituição: Qual é, então, o objetivo do seu trabalho no IFCE? Essa pergunta trouxe muita angústia e continuamente é feita por mim. A resposta a ela eu tento dar buscando estar em espaços diversos da instituição, junto com outros profissionais dos setores da Assistência Estudantil e do Ensino, principalmente, objetivando atuar na promoção da formação humana dos estudantes.

O próprio IFCE foi construindo ao longo dos anos documentos que foram trazendo algumas diretrizes que ajudaram a situar melhor as finalidades e objetivos da atuação do psicólogo. Entretanto, fui percebendo a partir de leituras na área da psicologia escolar e educacional e dos próprios documentos institucionais que meu fazer tinha uma amplitude reduzida, principalmente considerando as várias possibilidades de atuação com diferentes espaços e atores da instituição. Foi-se construindo, assim, a passagem de um momento de indefinição para um momento de entraves e obstáculos. Eu já sabia mais ou menos para onde seguir e como fazer, mas percebia dificuldades de colocar em prática as novas ideias.

O estudo de Oliveira (2017), colega psicóloga do IFCE, sobre a atuação do psicólogo no contexto da instituição, apontou alguns resultados também experienciados por mim. Segundo a autora o trabalho do psicólogo tem um alcance pequeno em relação ao número de alunos, ainda atua de maneira mais tradicional, no sentido de atendimento individual, e não é compreendido por muitos dos estudantes.

Esse contexto mais amplo e a minha experiência profissional levantam a problemática central dessa pesquisa a partir das seguintes indagações: Quais os entraves da atuação do psicólogo escolar no IFCE? Por que ela se desenvolve de forma predominantemente tradicional e tem baixo alcance com relação aos estudantes? O que impede o alinhamento com os referenciais institucionais da atuação dos psicólogos?

Para tentar responder a esses questionamentos, esta pesquisa elabora o seguinte objetivo geral: Analisar os entraves da atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica. Para tentar alcançar esse objetivo, são lançados como objetivos específicos: Caracterizar a atuação dos psicólogos escolares no âmbito do IFCE e Identificar as possibilidades de superação dos desafios e entraves da atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal do Ceará. Outro objetivo específico da pesquisa é: Divulgar as análises e percursos da pesquisa por meio de artigo científico, que constituirá o produto educacional¹ requerido como parte das exigências para obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Com esses objetivos espera-se poder contribuir para a qualificação das práticas dos psicólogos escolares no contexto do IFCE, além de se constituir em mais uma contribuição para o conhecimento científico em torno da relação da educação profissional e tecnológica com a perspectiva da psicologia escolar e educacional.

É importante não perder de vista que esse intento de avanço e qualificação nas práticas dos psicólogos, também influencia positivamente a qualidade da educação profissional de uma forma geral e, de maneira específica, atua na formação humana dos estudantes, com foco na promoção do processo de ensino e aprendizagem, numa apropriação crítica dos conhecimentos, não se esquecendo do horizonte sobre a importância de uma educação pública de qualidade para a mitigação das desigualdades sociais.

A dissertação está estruturada em sete capítulos, considerando-se esta Introdução e as Considerações Finais. O capítulo de “Introdução” apresenta a pesquisa de uma forma geral e seus referenciais metodológicos, detalhando a perspectiva utilizada para analisar e interpretar os resultados.

O segundo capítulo intitula-se “Educação Profissional e Tecnológica: entre a adaptação resignada e a criação do novo” e busca apresentar a conjuntura socioproductiva do sistema

¹ “Produtos educacionais podem ser categorizados, segundo os campos da plataforma Sucupira, como: (1) Desenvolvimento de material didático e instrucional [...] Material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos) [...]” (BRASIL, 2016, p. 19).

capitalista em seu estágio atual, além de compreender a relação entre trabalho e educação nessa conjuntura e contextualizar as iniciativas de formação de trabalhadores no contexto brasileiro.

No capítulo três “Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar e Educacional e Atuação do Psicólogo nos Institutos Federais de Educação” é abordado o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, a construção do campo da Psicologia Escolar e Educacional no contexto brasileiro e produções científicas sobre a atuação do psicólogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT).

O quarto capítulo intitulado “Lócus da Pesquisa” apresenta, de maneira breve, o contexto geral do IFCE e aborda os documentos da instituição em que a atuação do psicólogo é discutida, além de resgatar os pontos mais relevantes do estudo de Oliveira (2017) sobre a atuação do psicólogo no IFCE.

O capítulo cinco “Resultados e Discussões” aborda os resultados e análises dos entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e de autores do campo da Psicologia Escolar Crítica. Isso é feito em quatro tópicos: Participantes; Caracterização da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE; Identificação de entraves da atuação do psicólogo escolar no IFCE e Perspectivas de enfrentamento e superação dos desafios.

No sexto capítulo “Produto Educacional” é descrito o artigo científico elaborado a partir da pesquisa. O sétimo e último capítulo “Considerações Finais” sintetiza os resultados e análises do estudo, bem como apresenta algumas indicações para o enfrentamento dos entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE.

1.1 Caminhos Metodológicos

Inicialmente deve-se considerar que a pesquisa, de uma forma geral, é a atividade básica da ciência no seu movimento de aproximação da realidade. As tarefas e questões colocadas à pesquisa partem de interesses e circunstâncias que são socialmente determinadas, revelando formas distintas de inserção na vida social, a qual é a fonte dos seus motivos e objetivos (MINAYO, 2015). Compreende-se assim que o trabalho científico, tanto nas ciências sociais e humanas, quanto em qualquer ciência, não é neutro, visto que está vinculado necessariamente a interesses e visões de mundo historicamente criadas.

Nesse sentido é oportuno considerar a perspectiva levantada por Vigotski (2004, p. 346), segundo a qual “[...] o método, ou seja, o caminho seguido é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos os seus pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a

prática reestrutura toda a metodologia da ciência”. A finalidade do trabalho de pesquisa, historicamente situado, é que baliza a natureza do método e a constituição de teorias dele decorrentes.

O método reflete o caminho que se deve percorrer para chegar a um determinado fim. Na ciência ele indica - segundo Gil (2008), um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que são adotados para se atingir um conhecimento. A indicação dos referenciais teórico-metodológicos permite que o conhecimento produzido por determinado esforço de pesquisa seja situado no campo científico, abrindo-se a possibilidade de problematização, refutação ou continuidade pelos demais investigadores.

A metodologia indica o pensamento e a prática exercida em determinada abordagem da realidade e, “[...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2015, p. 14).

Gil (2008) aponta que a pesquisa científica no campo das Ciências Sociais se utiliza de métodos que indicam as bases lógicas - que devem traçar o caminho para a investigação científica da realidade, possibilitando aos investigadores definir o alcance de sua investigação, as regras para a explicação dos fatos, bem como a validade de suas generalizações. Tais métodos se vinculam a correntes filosóficas que explicam como se processa o conhecimento da realidade, além de se referirem a quadros teóricos de referência que orientam a escolha dos procedimentos metodológicos. Nessa pesquisa, buscou-se a fundamentação do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx.

O Materialismo Histórico e Dialético constitui-se inicialmente como uma crítica da sociedade capitalista burguesa e tem como ponto central a premissa que o modo de produção da vida material define tanto a estrutura econômica, que é base da produção social, como condiciona a superestrutura social, política e jurídica. Os “interesses materiais”, que na sociedade capitalista são interesses de classe, são fatores explicativos do movimento social como um todo, visto que estão na base das decisões jurídicas, políticas, culturais etc. (MALAGODI, 1988). Isso não significa que o pensamento materialista dialético reduz tudo a um determinismo econômico, visto que ele parte da compreensão de uma relação dialética entre infraestrutura e superestrutura. Segundo Malagodi (1988), Marx não reduz a ação política, os movimentos sociais, o direito etc. à economia, tais esferas da atividade humana não perdem o seu valor próprio ao serem relacionadas ao movimento de produção da vida material, na verdade, essa vinculação permite que não sejam consideradas de forma mistificada ou deslocadas da realidade social.

É importante considerar que no Materialismo Histórico e Dialético a realidade é histórica, ou seja, é fruto da atividade social da humanidade e, portanto, não é imutável ou fixa. Assim, para compreendê-la; faz-se necessário demonstrar o seu movimento real. Além disso, a história é dialética, na medida em que as realidades sociais se desdobram e dão origem a novas realidades. A dialética é, ao mesmo tempo, algo inerente ao movimento da história humana e a concepção metodológica que permite captar tal movimento (MALAGODI, 1988).

Para Konder (2008), a dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo para que possamos compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. A compreensão dialética dos fenômenos sociais parte do princípio de que eles são marcados por mediações e contradições, ou seja; são mediatizados, estão em relação a outros fenômenos e diversas ações humanas e estão em conexão íntima com aquilo que não são. Segundo Konder (2008, p. 47), a contradição é entendida pela dialética como o “[...] princípio básico do movimento pelo qual os seres existem”. A realidade, portanto, transforma-se por forças das suas contradições internas.

A principal função do método dialético é justamente proporcionar o conhecimento da “coisa em si”, isto é, da essência dos fenômenos. Ainda que o ser humano exista e atue em um mundo concreto, a percepção que este tem da realidade é uma imediata intuição prática da realidade. Não há, portanto, uma correspondência entre a “existência real” e a forma fenomênica da realidade - como ela se nos apresenta - sendo muitas vezes completamente contraditórias (KOSIK, 1976). É essa discrepância que cria a necessidade do conhecimento humano, da filosofia e da ciência, que deve buscar o fundamento oculto das formas fenomênicas.

Segundo Kosik (1976), a práxis utilitária imediata e o senso comum dos seres humanos em sua existência concreta permitem que eles possam se orientar no mundo e familiarizar-se com este, mas não proporcionam uma compreensão efetiva das coisas e da realidade. Tal práxis é fragmentária e historicamente determinada pela divisão social do trabalho, pela divisão da sociedade em classes e pela hierarquia de posições sociais que essa divisão produz. É a partir disso que se caracteriza o que Kosik (1976, p. 11) chama de pseudoconcreticidade, a qual é constituída, nas palavras do autor, pelo “[...] complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência humana dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]”.

Esse tipo de compreensão da realidade toma os produtos da atividade social dos homens e mulheres como se fossem condições naturais, como se fossem em si aquilo que manifestam por sua aparência externa. O pensamento dialético é aquele que é capaz de destruir a pseudoconcreticidade, na medida em que por meio dele as formas reificadas do mundo objetivo são diluídas e perdem o seu caráter fixo e natural para poderem se mostrar como fenômenos derivados e como produtos da práxis social da humanidade (KOSIK, 1976).

O pensamento dialético deve operar por meio do método de ascensão do abstrato ao concreto. Para Kosik (1976, p. 29):

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, (mediante) cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido.

Para que possa conhecer a realidade o ser humano tem que ser capaz de fazer um desvio (*détour*), já que o conhecimento imediato se mostra caótico e obscuro. O concreto se torna compreensível por meio da mediação do abstrato - que é a “[...] negação da imediatez, da evidência e da concreticidade sensível” (KOSIK, 1976, p. 30).

Tentando sintetizar, a partir de Chagas (2011, p. 69), o método dialético de Marx é o “[...] método da reconstrução do real por meio do pensamento e da exposição (ou apresentação) crítica desse próprio real”. Marx compreendia dois momentos inseparáveis do método: o método da investigação e o método da exposição (KOSIK, 1976). Nos termos de Chagas (2011, p. 57):

A investigação, ou o método de investigação (*Forschungsmethode*), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (*Darstellungsmethode*), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto.

O pensamento dialético busca então alcançar uma exposição ideal do movimento do real, de sua dinâmica interna. A opção pelo Materialismo Histórico e Dialético situa a pesquisa no entendimento de que a realidade social é historicamente determinada e que os fenômenos sociais são partes que se relacionam à totalidade concreta, concebida como um todo estruturado, dialético, que se desenvolve e cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1976).

Além disso, é fundamental explicitar que no materialismo dialético o conhecimento implica em transformar a sociedade. Não se trata, pois, de denunciar que a aparência das coisas é falsa ou que a sociedade capitalista cria formas alienantes de explicar o mundo, mas de transformar a própria realidade que produz estas falsas aparências (MALAGODI, 1988).

Com relação ao delineamento, esta pesquisa utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental. Em relação à primeira, Gil (2008) aponta que é desenvolvida a partir do material científico já elaborado, principalmente em livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica garante uma aproximação da temática geral do trabalho investigativo, permitindo ao pesquisador cobrir uma gama de fenômenos muito mais abrangente do que aquela que ele pode pesquisar de forma direta. Além disso, oportuniza a construção de um quadro teórico fundamental para o processo de interpretação dos dados e informações levantados pelo trabalho de campo.

A pesquisa documental segue os mesmos princípios da bibliográfica, com a diferença de que trabalham com fontes diferentes. A pesquisa documental lida com materiais que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2008). No estudo em tela foram utilizados, como materiais, documentos oficiais que estavam disponibilizados nos sítios eletrônicos das instituições.

Como ferramenta de levantamento de aspectos, informações e questões de análise foi utilizada a entrevista que, segundo Gil (2008), é uma forma de interação social em que o investigador se apresenta aos sujeitos de pesquisa em busca de dados que contribuam com sua investigação. A entrevista por pautas ou semi-estruturada, foi o formato escolhido. Esse tipo de entrevista é guiado por um conjunto de pontos de interesse que o pesquisador vai desenvolvendo ao longo de seu curso. O grau de intervenção do pesquisador deve ser sutil e capaz de permitir a espontaneidade do processo (GIL, 2008).

A entrevista semi-estruturada permite uma possibilidade de uma cobertura mais profunda das informações, visto que tem elasticidade quanto à duração e por favorecer respostas mais espontâneas devido à interação entre entrevistador e entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005).

As entrevistas foram realizadas em caráter presencial ou por meio de videoconferência e seu conteúdo foi gravado facilitando o processo de análise e sistematização das informações. O processo das entrevistas desenvolveu-se no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especificamente com os psicólogos escolares - os quais atuam em diversos *campi* da instituição - presentes em todo o Estado do Ceará. Segundo dados do Sistema Unificado de Administração Pública do IFCE (SUAP-IFCE) e do Portal da

Transparência (2019) do Governo Federal, são ao todo 30 psicólogos no IFCE. Destes, dois profissionais encontram-se cedidos para outros órgãos da Administração Federal e outros três atuam na Reitoria da Instituição, em cargos de gestão ou em função não relacionada diretamente à psicologia escolar e educacional. Excetuando-se o próprio pesquisador, o número previsto de participantes da pesquisa foi de 24 psicólogos.

A primeira parte da entrevista abordou questões relativas a dados gerais dos participantes, como idade, sexo e tempo que atuam no IFCE. O objetivo dessas informações é conseguir colaborar na caracterização da atuação da psicologia escolar e educacional no IFCE. No segundo momento a entrevista buscou contemplar a atuação propriamente dita, trazendo temas como as principais ações realizadas pelos psicólogos, as demandas institucionais e dos discentes, as ações que ainda não foram colocadas em prática, assim como quais os possíveis entraves dessa atuação e as suas formas de superação. O roteiro completo da entrevista semi-estruturada encontra-se na seção de Apêndices (Apêndice A).

As informações, fatos e processos oriundos das entrevistas foram objeto de análise e interpretação. A análise buscou organizar as informações de modo a permitir que respostas fossem encontradas para as perguntas da pesquisa. Já o processo de interpretação partiu em busca de um sentido mais ampliado das informações construídas, partindo da relação com os conhecimentos anteriormente obtidos na pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008).

Segundo Gomes (2015) - o processo de análise intenta ir além da descrição das informações levantadas, fazendo uma decomposição dessas informações de modo a encontrar as relações entre as unidades destacadas. Já na interpretação buscam-se os sentidos das falas e ações obtidas para se chegar a uma explicação que vai além do descrito e analisado. Esses dois momentos podem ocorrer de forma simultânea ou de forma separada, ao final do trabalho ou ao longo do processo de apresentação dos resultados.

O trabalho investigativo seguiu de forma integral as orientações do Conselho Nacional de Saúde, presentes na Resolução nº 466/12 (MEC, 2012), que orientam a pesquisa com seres humanos. Os participantes foram informados de todos os aspectos da pesquisa e manifestaram anuência assinando O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B). Além disso, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa do IFCE e obteve aprovação de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 2.902.552 de 18 de setembro de 2018 (Anexo A).

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE A ADAPTAÇÃO RESIGNADA E A CRIAÇÃO DO NOVO

Pensar na atuação de profissionais de psicologia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passa por compreender as condições sociais em que essas instituições são criadas, tanto em termos do quadro de produção da vida material e social hegemônico quanto da perspectiva de formação humana a ele vinculado. Partindo desse entendimento um objetivo inicial desse capítulo é apresentar, de maneira breve, a conjuntura socioproductiva do sistema capitalista em seu estágio atual, marcado por processos de reestruturação das suas forças produtivas, internacionalização da economia, hegemonia do sistema financeiro e suas crises.

Outra questão colocada é que compreender a relação entre trabalho e educação nessa conjuntura ajuda a traçar a gênese das políticas públicas em torno da educação profissional, além de oferecer maior poder explicativo sobre as práticas educacionais que balizam a atuação dos diversos profissionais os quais atuam na efetivação do projeto educacional dos Institutos Federais de Educação.

Após essa compreensão de abertura passa-se para o próximo passo que é contextualizar as iniciativas de formação de trabalhadores no contexto brasileiro, buscando situar as contradições em que são criadas e também as propostas de formação humana que tais iniciativas vislumbravam e que continuam a ecoar nas instituições de educação profissional contemporâneas.

2.1 Crise do capital e transformações da estrutura econômica mundial

O âmbito do trabalho e a sociedade de uma forma geral têm passado por uma série intensa e rápida de transformações nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1970. Esse período marca uma forte crise do sistema capitalista de produção, após um período (1950-1980) em que, a partir da luta de trabalhadores e sindicatos, alguns direitos sociais foram conquistados, como saúde, educação e previdência social, por meio do trabalho assalariado, sobretudo, para alguns setores dos países centrais do capitalismo mundial (Europa Ocidental e os Estados Unidos). As conquistas e direitos advindos do trabalho assalariado e da luta dos trabalhadores atingem de maneira marginal países da periferia do capitalismo mundial, como o Brasil, onde apenas uma pequena parcela da classe trabalhadora teve acesso aos direitos advindos das relações trabalhistas (FRIGOTTO, 2001).

Segundo Frigotto (2001), referenciado no materialismo histórico e dialético e na crítica da economia política de Karl Marx, a crise, anteriormente referida, traz em seu conjunto de determinações um fator de grande relevância que é a própria essência do sistema capitalista de produção a qual se baseia na concentração, acumulação, centralização e, como consequência, a exclusão de concorrentes e a exploração da força de trabalho. Essa tendência à autodestruição havia sido, entre os anos 1950 e 1980, controlada e contida pela força de uma esfera pública capitalista assentada no trabalho assalariado. Entretanto essa contenção exercida pelos Estados-Nação vai perdendo força, principalmente, a partir da ação de empresas que se espalham pelo mundo em busca de mercados onde a exploração da força de trabalho e dos recursos naturais lhes sejam mais vantajosos.

As formas de produção da sociedade do trabalho assalariado, caracterizadas principalmente pela produção em massa e por relativa estabilidade nas relações trabalhistas já não davam conta dos processos de expansão da competitividade empresarial e da exigência de incremento nos níveis de produtividade do trabalho. A saída encontrada pelo sistema capitalista para sua continuidade e expansão, deu-se com a flexibilidade das formas de produção, com a busca de modelos de organização do trabalho mais eficientes e dinâmicos, associada à reordenação dos fluxos mundiais de mercadorias e capitais. Como complemento social desse processo tem-se a redução dos direitos do trabalho, diminuição dos salários indiretos e expansão, sob variadas formas, da jornada de trabalho, resultando na expansão da mais-valia absoluta (ARRAIS NETO, 2016).

O quadro de reestruturação produtiva é incrementado por um processo de globalização ou mundialização do capital, sobretudo do capital financeiro e especulativo, que diminui ainda mais a capacidade dos estados nacionais de regular a própria economia (FRIGOTTO, 2001). Exige-se assim dos países uma série de reformas do Estado pautadas principalmente em perspectivas neoliberais de desregulamentação das economias nacionais e abertura ao capital estrangeiro por meio de privatizações, sobretudo nos países da periferia do capitalismo global, como forma de inserir suas economias e suas respectivas forças de trabalho no processo de produção mundial, capitaneado pelo mundo das finanças.

O cenário - que foi se constituindo com a hegemonia do capital especulativo, das políticas neoliberais e do desenvolvimento da ciência, tecnologia e informação - como forças de produção - caracterizou-se, segundo Robert Castel (1997 *apud* FRIGOTTO, 2001, p. 78), por desestabilização dos trabalhadores estáveis - por meio de intensificação da exploração e da constante ameaça do desemprego; precariedade dos empregos - através da flexibilidade do

trabalho, terceirização, entre outros; aumento crescente dos “sobrantes” - aqueles que não estão integrados e não são integráveis ao novo mundo produtivo.

A crise, a instabilidade e a volatilidade da economia adentram no século XXI com força. As soluções tomadas para a resolução da crise do capitalismo na década de 1970 parecem ter resultado na crise financeira do final dos primeiros dez anos do novo milênio. Segundo Chesnais (2013, p. 30), as respostas às contradições internas do capital, no fim do século XX, basearam-se em: políticas de liberalização e desregulamentação das quais derivaram a mundialização do capital; aplicação do “regime de crescimento” no qual o endividamento privado e público tornou-se central na sustentação da acumulação e; incorporação por etapas da economia chinesa aos mecanismos de acumulação mundial. Para o autor francês esse conjunto de medidas resultou em crise de superprodução, no processo de financeirização irrefreada da economia, com a subjugação dos governos aos ditames dos “mercados” e na fraqueza extrema dos instrumentos de política econômica de ter algum controle sobre as instabilidades financeiras.

A crise financeira iniciada nos Estados Unidos em 2008 - reflexo do quadro apontado acima, que depois foi tendo repercussões - por meio do sistema bancário norte-americano, em vários outros países, teve como consequências, segundo Arrais Neto (2016), a retração de programas sociais, de políticas públicas e o agravamento de desigualdades sociais fazendo recair assim nos ombros da classe trabalhadora desses países o preço pelo “salvamento” financeiro das economias nacionais. Para o autor, isso mostra uma vez mais como “[...] o capitalismo é reincidente em suas estratégias e procedimentos de apropriação privada dos rendimentos da produção social e a alternativa da distribuição social dos custos e do preço social dos momentos de crise” (ARRAIS NETO, 2016, p. 26).

Assim os interesses de países e suas populações são cada vez mais subordinados à lógica dos grandes grupos econômicos. Chesnais (2013, p. 33) aponta que

Os “mercados”, quer dizer, os bancos e os investidores financeiros, ditam a conduta dos governos ocidentais, tendo como eixo, como se vê claramente na Grécia, a defesa dos interesses econômicos e políticos dos credores, quaisquer que sejam as consequências em termos de sofrimento social.

As condições sociais, políticas e econômicas que emergem do sistema capitalista de produção em seu estágio atual revelam um elevado grau de instabilidade e de falta de controle do próprio sistema em gerir as crises criadas em seu movimento de “crescimento”. As tentativas

de recuperação, quando são viabilizadas, apostam em políticas de austeridade e diminuição de direitos das maiorias populares, que apenas adiam o surgimento de novas crises.

As perspectivas levantadas por Chesnais (2013) demonstram não existir nenhuma possível saída da crise para o capital no plano mundial, em um horizonte de tempo previsível. O que emerge é a ameaça das condições de reprodução das classes populares, que enfrentam o aumento da pobreza e da pauperização, ao mesmo tempo em que escutam dos governos e empresários que devem se adaptar aos novos tempos, em fazer o “sacrifício necessário”. Diante dessa conjuntura o autor reforça a importância da capacidade de jovens e trabalhadores de criarem espaços e “tempos de respiro” próprios, visto que “[...] outro mundo é certamente possível, mas ele somente pode se desenhar na medida em que a ação abra a via ao pensamento, ao qual, mais do que nunca, somente pode ser coletivo” (CHESNAIS, 2013, p. 36).

2.2 Relação Trabalho e Educação

Um ponto de partida importante para se compreender o contexto dos Institutos Federais de Educação é pensar sobre a relação entre trabalho e educação nas relações sociais capitalistas de produção. As formas como historicamente se articulam ou desarticulam essas categorias impactam nas propostas educativas que são desenvolvidas ao longo do tempo, sobretudo as de formação dos trabalhadores.

Inicialmente é necessário compreender que se parte nessa pesquisa da concepção de trabalho em sua dimensão criadora da vida humana, ontológica. A partir do trabalho os homens são capazes de interagir e transformar a natureza segundo suas necessidades, criando assim suas condições materiais de existência. Nesse processo criam relações sociais e, ao mesmo tempo em que intervêm e transformam a natureza, são transformados eles mesmos no processo. Assim a humanidade não tem uma essência a priori natural ou divina, precedendo sua existência concreta, ao contrário, a essência humana é produzida coletivamente pelos próprios homens e mulheres no processo de trabalho (MARX, 2013).

Entretanto, o trabalho assume historicamente formas específicas e determinadas conforme as diferentes relações sociais de produção construídas ao longo da história. Nas relações sociais capitalistas de produção o trabalho assume uma dupla dimensão: produtor das condições necessárias à satisfação das necessidades humanas, da vida, enquanto valor de uso; e produtor de valores de troca, de mercadorias necessárias à reprodução e valorização do capital (MARX, 2013).

Sob as relações capitalistas de produção o trabalho passa a ser, ele mesmo, uma mercadoria a ser vendida e incorporada ao sistema do capital. Esse processo de degradação do trabalho ocorre a partir da divisão da sociedade em classes, esta que em seu processo histórico de desenvolvimento teve seus meios materiais de produção da existência apropriados de forma privada por um grupo social, que passou a dominar as condições de existência das pessoas que não tinham tais meios (MARX, 2013). No capitalismo, ao ter que vender sua força de trabalho, os trabalhadores são expropriados das condições de produzirem de forma autônoma sua própria vida, configurando-se desse modo o trabalho alienado.

Inicialmente a relação entre trabalho e educação acontecia de maneira articulada e integrada, na medida em que os homens aprendiam com a experiência durante o próprio trabalho. Na interação com a natureza e com os demais seres humanos eram desenvolvidos formas e conteúdos de produção da existência que eram transmitidos às futuras gerações de acordo com as necessidades concretas da vida coletiva (SAVIANI, 2007). Os homens educavam-se no processo de trabalho e educavam as novas gerações.

Com o desenvolvimento histórico e o surgimento da separação da sociedade em duas classes fundamentais, dos que possuem os meios de produção da vida material e dos que não possuem - que são a base da sociedade e que sustentam, com o seu trabalho, a vida dos que não trabalham - opera-se uma cisão entre educação e trabalho, que se materializa com a criação de um processo educativo voltado para os membros da classe proprietária, objetivando o domínio de atividades intelectuais e outro, para a classe não-proprietária, com o foco na aprendizagem do domínio prático de atividades laborais e não sistemático (SAVIANI, 2007).

Sob o capitalismo esse processo de cisão se consolida, principalmente a partir do desenvolvimento de formas industriais de produção de mercadorias que passou a exigir, de forma cada vez mais universalizada, um processo de institucionalização dos atos educativos em instituições escolares, que deveriam dar as condições para os futuros trabalhadores se integrarem ao sistema produtivo.

As atividades com máquinas e as próprias formas de organização dos processos de trabalho, a partir de princípios científicos, criam a necessidade do desenvolvimento de funções mais sistematizadas teoricamente por parte da classe trabalhadora. Segundo Saviani (2007), com o desenvolvimento científico e a complexificação tecnológica dele decorrente foram necessários trabalhadores mais especializados, com um preparo específico a ser obtido em cursos profissionais, ofertados em instituições de ensino ou mesmo no âmbito das empresas. Os sistemas de ensino irão assim se bifurcar entre escolas de formação profissional, ligadas à

produção e direcionadas aos aspectos operacionais dos setores produtivos, e escolas de formação geral, com qualificação ampla voltada para o domínio de atividades intelectuais.

Consolida-se uma divisão social e técnica do trabalho: com ocupações direcionadas ao trabalho manual, limitadas ao exercício de tarefas mais ou menos delimitadas que seriam exercidas pelo contingente dos trabalhadores; e um grupo de profissões intelectuais com a exigência de domínio teórico amplo com a finalidade de formar as elites e futuros dirigentes. Configura-se assim um quadro em que existem escolas diferentes para cada classe social, reforçando-se uma dualidade estrutural entre trabalho e educação no sistema capitalista de produção.

A educação assume, portanto, um papel fundamental na reprodução do sistema capitalista de produção, visto que é por meio dela que as pessoas são disciplinadas e se convertem em peças fundamentais para o desenvolvimento das formas capitalistas de estruturar a produção da vida material e social no decorrer do processo histórico.

É importante frisar o que aponta Mészáros (2008) ao afirmar que a educação em sua forma institucionalizada além de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva também transmite um quadro de valores que atuam para legitimar os interesses dominantes, para que não haja nenhum vislumbre de alternativa à gestão da sociedade. Segundo o filósofo húngaro o sistema de educação formal funciona a partir das determinações gerais do capital, que tem como uma de suas questões cruciais “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44) do sistema capitalista, em um cenário cuja educação se converte numa questão de internalização pelos indivíduos “[...] da legitimidade da posição social que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

O desenvolvimento de formas diferenciadas de se organizar o trabalho no mundo capitalista opera conseqüentemente mudanças nas propostas de educação disponibilizadas à população, visto que, segundo Gramsci (1978 *apud* KUENZER, 2007), a partir de novas relações de produção e de novas maneiras de organização do trabalho - são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores.

No caso dos arranjos tayloristas/fordistas de organização do trabalho, que tiveram dominância na maior parte do século XX, eram delimitadas de forma precisa funções operacionais, técnicas e de gestão que se viabilizava a partir de um sistema educativo que definia de maneira clara as trajetórias formativas diferenciadas que atendessem às demandas de “disciplinamento” tanto dos trabalhadores quando dos dirigentes (KUENZER, 2007, p. 1156).

A separação entre escolas de formação geral e escolas profissionalizantes atendia assim à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista. Nesse tipo de processo produtivo o trabalho requeria uma educação especializada, parcial, com foco na ocupação específica a ser desempenhada, e direcionada para o cumprimento rígido de procedimentos repetitivos adquiridos por meio de processos pedagógicos que valorizavam a memorização (KUENZER, 2007). Esse tipo de contexto não demandava uma escolarização ampliada visto que não havia necessidade significativa de trabalho intelectual e existia uma primazia do conhecimento tácito, oriundo da prática e da experiência, sobre o conhecimento científico e sistematizado.

Nas décadas finais do século XX, com o processo de esgotamento do fordismo e das políticas keynesianas de mediação da relação capital/trabalho em manter os níveis de acumulação de capital, são gestadas alternativas de organização da produção social que irão dar forma ao regime de acumulação flexível (KUENZER, 2007). A nova flexibilidade nos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo vai demandar novo disciplinamento da força de trabalho. Os trabalhadores inseridos nesse contexto devem desenvolver subjetividades que possam se adaptar ao processo acelerado de construção e reconstrução de habilidades ocupacionais, aos níveis crescentes de desemprego estrutural, redução dos salários e enfraquecimento sindical (HARVEY, 1992 *apud* KUENZER, 2007).

A formação dos novos trabalhadores flexíveis não pode acontecer em cursos profissionalizantes com currículo rígido e específico, é necessária uma formação básica ampliada que desenvolva competências para se lidar com a solução de problemas gerados por sistemas tecnológicos complexos. Exige-se, portanto, a capacidade de trabalhar intelectualmente, articulando teoria e prática e não mais a divisão entre manual e mental.

Segundo Kuenzer (2007), os novos arranjos produtivos da sociedade da acumulação flexível poderiam vislumbrar a superação da dualidade estrutural, visto que é requerido pelas novas demandas materiais um trabalho que integra as capacidades de pensar e executar. Entretanto, a autora aponta que a dualidade não é resultado simplesmente da forma de organização dual do sistema educativo, na verdade tal estado de coisas é reflexo, como visto anteriormente, da contradição no sistema capitalista entre a propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho.

No mercado de trabalho as empresas, em busca da competitividade, empregam uma pequena parcela de trabalhadores bastante qualificados, com formação geral complementada e com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Fora desse núcleo restrito são incorporados os trabalhadores precarizados, que são facilmente encontrados no mercado de

trabalho tendo em vista os processos de universalização da educação básica de baixa qualidade, contratados de forma muitas vezes temporária (KUENZER, 2007).

Esse processo acima descrito pode ser explicado a partir do conceito de exclusão incluyente criado por Kuenzer (2007), que descreve um processo no qual os trabalhadores com baixa qualificação não conseguem se incorporar ao mercado de trabalho de maneira formal ou são incluídos em trabalhos precarizados e/ou temporários em arranjos de subcontratação com quase nenhum direito ou garantia trabalhista. Essa exclusão do mercado ocorre de forma dialética com o processo de inclusão excludente na ponta da escola, a qual proporciona uma formação de baixa qualidade, muitas vezes apenas certificatória, para que os estudantes tenham conhecimentos mínimos que os habilita apenas aos trabalhos mais desqualificados e que pagam muito pouco.

Assim, conforme Kuenzer (2007), a dualidade estrutural, mesmo negada no regime de acumulação flexível e das competências intelectualizadas, mantém-se e fortalece-se na onda dos movimentos de flexibilização. A educação continua a dar formações diferenciadas a partir da origem de classe dos estudantes. A classe dominante relega à classe trabalhadora o antigo ensino médio geral, característico do modelo humanista clássico, quando este já não se adequa às novas demandas da sociedade produtiva. Para seus filhos, não obstante, a burguesia proporciona uma educação mais atualizada com foco em conhecimentos em ciência e tecnologia, em um processo de “dualidade invertida” (GRABOWSKI; KUENZER, 2016, p. 26).

Além disso, a qualificação dos trabalhadores em si não é critério para sua integração aos mercados de trabalho, o que vai determinar isso são os arranjos produtivos, muitas vezes em integração mundial, que consome de forma flexível e volátil competências diferenciadas. O discurso da capacidade de adaptabilidade, com as competências cognitivas, comportamentais e de aprender a aprender ganha força, visto que ser mais ou menos qualificado cada vez mais tem menor impacto na empregabilidade. Para Kuenzer (2007) existe, nesse contexto, a valorização da produção de subjetividades que lidam com a dinamicidade, com a instabilidade e com a fluidez.

A partir do que foi exposto nessa seção pode-se compreender o que coloca Mészáros (2008, p. 45), quando afirma que a educação formal não “[...] é a força ideologicamente primária que consolida o sistema capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Em razão disso ele também aponta que as soluções na educação não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais, no sentido de substituir as formas profundamente enraizadas de internalização mistificadora da realidade por uma alternativa

concreta abrangente. A educação pode contribuir na ruptura desse processo de internalização e em um movimento de contra-internalização antecipar uma visão geral e ampla de uma nova forma de gerir as funções de decisão na sociedade.

Kuenzer (2007) aponta que a acumulação flexível ao mesmo tempo em que aprofunda e sofisticada as estratégias de exploração da força de trabalho, quando demanda o estreitamento das relações entre trabalho intelectual e operacional, produz o seu contrário, visto que essa demanda gera a ampliação da escolaridade como maneira de preparar os trabalhadores para o trabalho intelectual e, por isso, o papel da escola é reposicionado, assumindo um nível maior de importância. Sintetizando, Kuenzer (2007, p. 1175) afirma que:

Oferecer possibilidades de acesso em níveis cada vez mais ampliados a um número cada vez maior de trabalhadores tem conseqüências, uma vez que não há como controlar a energia liberada através da produção e circulação do conhecimento e da capacidade de análise crítica que este gera.

Aproveitar os espaços de contradição do sistema capitalista de relações sociais de produção, como apontado acima, é uma possibilidade de aumentar o nível de criticidade da classe trabalhadora e da conscientização das condições concretas em que é produzida sua exploração. Caminhado assim na direção de superação da separação entre trabalho e educação, vislumbrando a educação tecnológica no sentido proposto por Marx (1983 *apud* LIMA FILHO, 2010) de união da instrução com o trabalho social útil, que contemplaria as dimensões intelectual, corporal e tecnológica, como forma de proporcionar aos trabalhadores o domínio dos princípios gerais e científicos de todo o processo de produção. Tal formatação seria o germe da educação em outro modo de produção e organização da vida social.

2.3 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: percurso de submissão, contradições e gestão do novo

A história das políticas educacionais no Brasil é marcada por processos de limites e descontinuidades, na forma do Estado efetivar um projeto nacional em torno da educação (SAVIANI, 2008). A criação de uma estrutura de educação pública, com financiamento em longo prazo e assim a constituição de um projeto de Estado e não de governo, nunca foi uma prioridade para a classe dirigente brasileira. A resistência da elite brasileira em promover a educação pública se expressa na descontinuidade de medidas educacionais promovidas pelo Estado ao longo dos anos.

Com as novas exigências de expansão da escolarização dos trabalhadores no regime de acumulação flexível, os empresários começam a incentivar políticas um pouco mais robustas, sobretudo na educação básica, como forma de adequar a massa de trabalhadores às novas formas de consumo da força de trabalho pelas relações capitalistas de produção. Para Saviani (2008) esse contexto favorece o aumento de recursos para as políticas em educação no Brasil, especialmente na primeira década do século XXI. Entretanto, como se trata de um processo avalizado pelo grande capital nacional², tais políticas de aumento de financiamento não têm força para alterar o *status quo*. Os alunos são vistos como produtos para o mercado, em um processo pedagógico baseado em resultados, com o repasse de recursos muitas vezes atrelado ao desempenho das escolas em provas nacionais. O montante de recursos destinado à educação tem que ser o mínimo possível, para a formação de trabalhadores necessários à reprodução do sistema capitalista em suas novas formas de produção.

Esse cenário de descontinuidade das políticas educacionais no Brasil e a sua submissão aos interesses da elite política e econômica nacional são reflexos e, ao mesmo tempo, um dos determinantes do processo da dualidade estrutural na educação brasileira, que criou no decorrer da história diferentes escolas de acordo com a classe social dos estudantes - as escolas de educação geral, fundamentadas nas ciências, artes e letras, voltadas para a formação das elites dirigentes; e aquelas destinadas às pessoas em condição de pobreza, com um ensino mais instrucional vinculado a processos de trabalho simples.

No caso da educação profissional, as políticas públicas específicas são ainda mais escassas. As ações são espaçadas no tempo e com pouco impacto para o conjunto da população nacional. O germe da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aconteceu com a criação em 1909, de dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices instaladas em várias unidades da federação com o objetivo de “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual” e fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1). Portanto, a intenção desta iniciativa tinha um caráter moralizante e de contenção do desconforto social gerado pela pobreza.

Mesmo com um caráter assistencialista, até mesmo higienista, as ações em torno da educação profissional no país vão ser cada vez mais direcionadas a atender às necessidades

² Segundo Saviani (2008) um exemplo da influência do capital nacional na educação é expresso pelo projeto, criado em 2006, “Compromisso Todos pela Educação”, que se constitui como um conglomerado de grupos empresariais com seus representantes e patrocinadores que buscam exercer influência nos rumos da educação nacional, sob a perspectiva de adequação aos interesses do mercado.

emergentes dos campos da indústria e da agricultura (MOURA, 2007). Esse processo se intensifica nas décadas de 1930 e 1940 com o período dos governos de Getúlio Vargas e a mudança do centro da economia brasileira do setor cafeeiro para o industrial. A nova burguesia industrial não só influencia a criação de iniciativas governamentais no sentido de formação da classe trabalhadora, como ela mesma passa a ser executora das políticas de formação profissional, a partir da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, que deu origem ao atual Sistema S (MOURA, 2007). A iniciativa privada ficava responsável, portanto, por preparar a força de trabalho para a indústria em crescimento.

Nesse período o ensino superior era praticamente inacessível para a maioria da população, visto que os estudantes que cursavam a vertente profissionalizante do ensino secundário não eram habilitados para os cursos em nível superior. O caráter dual da educação brasileira se mantinha, a educação profissional era o destino dos filhos de trabalhadores, enquanto o ensino propedêutico era estruturado como forma de atender aos poucos que podiam passar mais tempo em formação e adquirir grau superior, que seriam os futuros dirigentes dos setores político e econômico do país.

Um próximo passo nesse percurso histórico é a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, que garantiu equivalência entre todos os cursos no mesmo nível de ensino, com isso os estudantes oriundos do ensino profissional e os do ensino colegial poderiam, igualmente, ter acesso ao ensino superior. Formalmente acabava-se com a dualidade de ensino. Entretanto, na prática; os currículos mantinham a dualidade, visto que apenas nos cursos propedêuticos eram oportunizados os conhecimentos necessários para passar nos processos seletivos de acesso ao ensino superior (MOURA, 2007).

No período da Ditadura Militar (1964-1985) a educação é concebida como a grande alavancadora do desenvolvimento econômico, por meio dela o país poderia ter as condições de se desenvolver. Nesse contexto, é promulgada a Lei nº 5.692 de 1971 que tem como um de seus principais pontos a tentativa de estruturar o ensino médio profissionalizante para todos, numa tentativa de atender aos anseios da população por acesso à educação e, ao mesmo tempo, impulsionar a reprodução de mão de obra para o processo produtivo. Entretanto, essa tentativa não conseguiu se efetivar na prática. As escolas privadas não deixaram o ensino propedêutico de lado, visto que este preparava para o acesso às universidades e o ensino profissionalizante no setor público não tinha condições de se sustentar por falta de financiamento e planejamento adequado (MOURA, 2007). Nos anos seguintes, uma série de legislações vai facultando a compulsoriedade da profissionalização do ensino médio. O ensino público vai sendo cada vez

mais desacreditado e a opção da educação privada vai sendo cada vez mais concretizada pelos setores de classe média - a dualidade continua.

As Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais eram nesse momento histórico as instituições que, a nível federal, atuavam no ensino profissional. Segundo Moura (2007) essas instituições contavam com melhor financiamento que as redes públicas estadual e municipal e com professores especializados, nesse cenário, tornaram-se referência de qualidade na formação de profissionais de nível médio técnico, que passavam a ser integrados ao quadro de empresas nacionais e internacionais e também tinham possibilidades reais de continuarem os estudos em nível superior. A qualidade era resultado também da não adequação estrita dessas escolas aos modelos instrumentalizados e restritos de formação profissional que foram estabelecidos pela Lei nº 5.692/1971.

No processo de redemocratização e de criação de uma nova constituição, em 1988, projetos societários em torno da educação entram em disputa. Autores e especialistas mais ligados ao materialismo histórico e dialético advogam a criação de um sistema educacional público, gratuito, laico e de qualidade para todos e que tenha, sobretudo no ensino médio, o trabalho como princípio educativo, como forma de permitir aos estudantes a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que oportunizam compreender e executar tarefas instrumentais e, ao mesmo tempo, situar a si e ao seu trabalho em relação ao conjunto das relações sociais das quais participa (KUENZER, 1989). Esse tipo de educação pública proporcionaria a democratização do acesso à cultura para os trabalhadores e atuaria como forma de superação do aprendizado profissionalizante estreito que era oferecido nos cursos de qualificação profissional.

Entretanto, a lógica de mercado em relação à educação prevaleceu na Constituição Federal de 1988 e na nova LDB (Lei 9.394/1996). A educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, sem distinção é preterida em relação a uma proposta de sistema de ensino baseado na redução de gastos, diminuição do poder do Estado e subsunção a lógica do capital (MOURA, 2007).

Na LDB a educação profissional aparece de forma desvinculada da estrutura regular da educação brasileira, como um apêndice, de forma ambígua, com possibilidades de integração e, ao mesmo tempo, de completa desintegração da educação básica. Com o Decreto 2208/1997 o governo de tendência neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, separa de forma concreta a educação profissional da educação básica, o ensino médio deveria ocorrer somente na forma propedêutica e os cursos profissionais passariam a ocorrer se forma subsequente ou concomitante a este. E com o discurso neoliberal de enxugamento das funções do Estado e

privatização, a oferta pública de cursos profissionalizantes é cada vez menor. Em contrapartida, no setor privado, aumenta-se o número de vagas, sobretudo em cursos aligeirados e de baixa qualidade (OLIVEIRA, 2008).

Ao mesmo tempo em que o governo neoliberal da década de 1990 reduzia a possibilidade de formação profissional na esfera pública, exigia-se do trabalhador que estivesse preparado para o mercado de trabalho, sob a premissa de que as condições de empregabilidade seriam maiores quanto mais capacitados fossem os trabalhadores. As pessoas deveriam desenvolver novas competências sociais e cognitivas que as habilitasse a entrar em um mercado de trabalho em constante transformação e completamente atravessado pelo desenvolvimento tecnológico. Segundo Ramos (2014, p. 57):

A pedagogia das competências foi a diretriz político-pedagógica desse projeto, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Por essa ótica, a construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo. Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferece.

Na década de 1990 as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais vão gradativamente transformando-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que passaram a ofertar, além de ensino médio técnico, cursos superiores na área de tecnologia e licenciaturas nas áreas de educação científica e tecnológica (RAMOS, 2014). Com a perspectiva neoliberal, os CEFETs foram sendo incentivados a mudar suas perspectivas de gestão e a buscar estratégias de autofinanciamento, numa clara tentativa de retração do papel do Estado na formação de trabalhadores (SOUSA, 2009). Além disso, é importante destacar que a educação profissional de nível médio oferecida nos CEFETs também foi alvo da administração neoliberal que, depois de muita resistência dessas instituições e de seus trabalhadores, permitiu que fosse ofertado apenas 50% das vagas para o nível médio técnico.

Com as mudanças no curso da política nacional a partir de 2003, com a eleição de Lula da Silva, são redirecionadas as estratégias em torno da educação profissional. O novo governo, mais alinhado às perspectivas de luta dos trabalhadores, acende a esperança de transformações mais amplas na condução das políticas públicas para a educação no país, sobretudo, com a realização de seminários nacionais sobre o ensino médio e a educação profissional (RAMOS, 2014).

Ganham força novamente as discussões em torno de uma educação ampla que permita o acesso de todos aos conhecimentos científicos e tecnológicos que caracterizam o trabalho produtivo e que traga condições de leitura crítica da realidade social e inserção digna e cidadã no mundo do trabalho. Segundo Moura (2007), a implantação de forma universal desse tipo de educação descrito acima (politécnica ou tecnológica) não encontraria uma base concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, com isso foi se desenhando o ensino médio integrado à educação profissional como uma solução alternativa. Para Moura (2007, p. 19), esse é

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira.

Nesse contexto é revogado o Decreto nº 2.208/1997 por meio da edição de um novo, o Decreto nº 5.154/2004, que tem como seu efeito principal o fim do impedimento de integração curricular entre o ensino médio e a formação técnica. Abre-se, assim, a possibilidade de serem criadas políticas de incentivo do ensino médio integrado à educação profissional. Porém, segundo Ramos (2014), as ações que se seguiram logo após a edição do novo decreto não focaram na política de integração, as discussões foram insuficientes para que a política do ensino médio integrado se tornasse hegemônica. As outras formas de execução da educação profissional (concomitante e subsequente ao ensino médio) e a possibilidade dos cursos de formação inicial e continuada continuaram a ser incentivadas, mesmo com as críticas que esses tipos de formação mais restrita ao mercado de trabalho sofreram nos seminários e discussões.

Uma inflexão importante nesse percurso histórico acontece a partir da metade do segundo Governo Lula, com medidas que impactaram de maneira substancial as políticas de educação profissional e tecnológica em todo o país e que se fundamentaram na integração entre a educação profissional e o ensino médio (RAMOS, 2014).

Os termos do Decreto 5.154/2004 foram incorporados a LDB a partir da Lei 11.741/2008 com o objetivo de redimensionar e integralizar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Nessa mesma direção ocorre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - com a disponibilização de vagas de educação básica integrada à educação

profissional também na modalidade EJA, tanto nas instituições federais de educação profissional e tecnológica quanto aos demais sistemas de ensino. Criam-se assim condições de assegurar o direito das pessoas de acesso ao emprego com preparação para o mercado de trabalho, mas baseada em uma formação de qualidade que se afastaria de uma lógica compensatória e reducionista a que essa política estava anteriormente submetida (RAMOS, 2014).

Outro processo de grande impacto foi a ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica, com a expansão de suas funções no ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico (RAMOS, 2014). A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica fundamentada em uma nova institucionalidade - os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que são transformados os antigos CEFETs e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, não paginado).

É importante frisar que a Rede Federal de Educação Profissional já vinha em processo de expansão mesmo antes da implantação dos Institutos Federais. O número de instituições teve aumento significativo desde 2005 quando o Governo Federal revogou a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. O objetivo da expansão era ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional (MEC, 2018).

A expansão da educação profissional também foi impulsionada nos sistemas estaduais de educação por meio do Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007, que visava fomentar a modernização e a expansão das redes públicas dos estados para oferecer ensino médio integrado à educação profissional, aumentando o número de vagas nesse segmento. Além disso, é importante frisar que nos Institutos Federais há a exigência de que pelo menos 50% de suas vagas sejam direcionadas a educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente, na forma de cursos integrados.

Ramos (2014) aponta que essas medidas criam uma política de educação profissional e tecnológica que impacta nas redes: federal e estadual e, por isso, interfere na totalidade do sistema público que atua na educação profissional, além disso, as reformulações são baseadas em metas físicas e financeiras objetivas e com princípios e diretrizes que orientam suas ações

políticas e pedagógicas. Alude-se assim a um processo de ruptura ou inflexão, como já caracterizado acima, no histórico das políticas em torno da formação de trabalhadores no Brasil, visto que a expansão do ensino médio integrado nesse período é voltada para uma oferta pública, gratuita e de qualidade e que não tem uma orientação estrita somente na formação para o mercado de trabalho.

Em 2011, já no Governo Dilma Rousseff, a direção de fortalecimento da oferta pública de educação profissional e tecnológica sofre um revés com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Esse programa tinha como objetivo central “[...] expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011, não paginado). Além disso, o PRONATEC vislumbrava a ampliação das vagas de educação profissional e tecnológica nas redes federais e estaduais. Entretanto, o fomento público também abrangia o Sistema S e instituições privadas, nesse caso, por meio da concessão de bolsas-formação aos estudantes matriculados.

Na prática o que se observou, segundo Oliveira e Menezes (2016), foi a ampliação da participação da esfera privada por meio do subsídio público e o predomínio dos cursos de formação inicial e continuada em detrimento do ensino médio integrado à formação profissional. Mais uma vez, ocorreu a captura dos recursos públicos por organizações privadas. As matrículas em cursos concomitantes e subsequentes cresceram em percentagens maiores que as de cursos integrados, por outro lado, a oferta de cursos na modalidade integrada foi feita, em sua grande maioria, nos sistemas públicos, enquanto a iniciativa privada focou nos cursos de formação inicial e continuada.

O movimento em torno da educação profissional, nos primeiros anos do século XXI, expressou-se de forma contraditória e conflituosa. Nos governos do Partido dos Trabalhadores assistiu-se à edificação de uma política em educação profissional e tecnológica distinta das tendências fragmentárias e focalizadas da década de 1990, visto que seu impacto foi na totalidade dos sistemas públicos responsáveis pela educação profissional - estadual e federal - e buscou trazer mudanças no âmbito qualitativo com a volta do ensino médio integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014). Esse projeto apresentou limitações quando retoma o processo de investimento na educação profissionalizante restrita à formação para o mercado por meio de instituições privadas que ampliaram matrículas com subsídio público, dessa forma, o Estado sucumbe à demanda da burguesia por profissionais com cursos técnicos rápidos e de baixa qualidade.

Verifica-se que se tem ampliado, nos últimos anos, a formação de trabalhadores no Brasil. Entretanto, essa formação direciona-se para o trabalho simples - obtida em cursos de qualificação profissional aligeirados até 160h, que costumam estar relacionados a oportunidades de emprego com baixa qualificação e instabilidade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 69) fazem essa constatação e circunscrevem esse contexto na esteira do capitalismo dependente brasileiro, conceito que

[...] desvela como a burguesia brasileira tem se aliado às burguesias dos centros hegemônicos do capital e mantido à margem de direitos básicos e sociais a maioria da população. Para este tipo de projeto, moderno e arcaico, formalidade e informalidade, concentração extrema de riqueza e de pobreza, alta escolaridade e analfabetismo não se contrapõem, como insiste o pensamento da matriz dual e etapista de desenvolvimento, mas resultam da especificidade das relações sociais de classe no Brasil.

A resistência da burguesia nacional em permitir a criação de um projeto de educação pública, gratuita e ampla para a maioria da população explica-se pelo seu projeto de inclusão subordinada do país na economia mundial internacionalizada, esta que necessita do consumo flexível de mão de obra de baixa qualificação, geralmente encontrada nos países da periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil. O estado de atraso, portanto, faz parte de um projeto intencional que busca barrar iniciativas de universalização de formação profissional de qualidade como é proposto pelas políticas dos Institutos Federais e de algumas escolas estaduais.

Mesmo com a mudança de rumos que ocorre a partir do PRONATEC, é importante verificar que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional continuou. Iniciado em 2005, o plano de expansão teve três fases: em 2005, 2007 e 2011 (MEC, 2018). A Rede está presente em todos os estados da federação e conta atualmente com o seguinte conjunto de instituições: I - 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - 2 Centros Federais de Educação Tecnológica no Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e em Minas Gerais (CEFET-MG); IV - 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II.

Em 2019, considerando os respectivos *campi* associados às instituições acima, são ao todo 661 unidades presentes em todo o país (MEC, 2019a). É importante também considerar que as Instituições da Rede Federal disponibilizam pelo menos 50% de suas vagas aos alunos, oriundos do sistema educativo público, em conformidade com a Lei nº 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso de estudantes no ensino federal.

Uma rede dessa magnitude apresenta limites e desafios em seu processo de expansão e consolidação. As várias modalidades e níveis de atuação com uma identidade fragmentada resultante dessa diversidade, o desafio para os antigos e novos docentes que devem se adaptar às transformações pelas quais passam as instituições, bem como do público de estudantes que adentram as salas de aula, são algumas das lacunas.

Frigotto (2018) passa por esses pontos, mas também ressalta os aspectos positivos dessa macropolítica que ultrapassam as lacunas e os desafios. Para o autor, a interiorização dos Institutos Federais proporcionou o acesso de milhões de jovens a diferentes modalidades de ensino em um país que sempre negou à maioria da população acesso à educação de qualidade. Além disso, ressalta que a expansão da rede federal permitiu a criação de milhares de empregos qualificados para professores e técnicos, com salários bem acima dos outros segmentos públicos de educação, que podem qualificar a execução concreta das políticas e resistir às ameaças de descaracterização de uma educação de qualidade.

A promulgação da emenda constitucional 95, em 2016, que limita por 20 anos os investimentos no setor público e a Lei nº 13.415 de 2017 que propõe uma reforma no ensino médio, são medidas que se colocam contra a expansão e manutenção da política da Rede de Educação Profissional e Tecnológica e a concepção de ensino médio integrado (FRIGOTTO, 2018). Mais uma vez, colocam-se sob ameaça de dissolução os avanços conseguidos no campo da educação profissional. A defesa da educação pública, gratuita e de qualidade não pode, portanto, sair da pauta de luta dos trabalhadores organizados que vislumbram mudanças cada vez mais profundas na estrutura educacional do país.

3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Esta seção buscará abordar, em um primeiro momento, o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, como um importante fundamento para as práticas em psicologia escolar e educacional, em seguida busca apresentar a construção do campo da Psicologia Escolar e Educacional no contexto brasileiro e termina resgatando, na literatura brasileira, produções sobre a atuação do psicólogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) que ajudem a situar como tem ocorrido esse processo. A partir disso espera-se construir categorias de análise para a pesquisa em tela, além disso, levantar informações sobre o contexto concreto em que a atuação do psicólogo ocorre nos IFECT.

3.1 Psicologia Histórico-Cultural: conceitos principais e perspectivas para a atuação do psicólogo

A Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria que nasce principalmente a partir dos estudos e pesquisas do psicólogo bielorrusso, Lev Semyonovich Vygotsky³⁴. A produção teórica (1924-1934) desse autor ocorre tendo como pano de fundo a Revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos na economia, sociedade, ciência e cultura da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O intento teórico de Vygotsky é ancorado na constituição de uma “psicologia marxista”, isto é, uma ciência psicológica fundamentada no materialismo histórico e dialético desenvolvido pelo filósofo alemão Karl Marx. A sociedade russa daquela época buscava caminhar em direção a outro modo de organização das relações sociais de produção - o socialismo - e necessitava de teorias que se compatibilizassem com o novo projeto societário.

³ L. S. Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, na Bielorrússia, e faleceu precocemente, em 1934, aos 38 anos, com tuberculose. Estudou na Universidade de Moscou e concluiu, em 1917, os cursos de Direito e Filologia. Também estudou medicina. De 1917 a 1924 foi professor nas áreas de literatura e psicologia em Gomel. Mudou-se para Moscou em 1924 e integrou primeiramente o Instituto de Psicologia de Moscou e, posteriormente, o Instituto de Defectologia, fundado por ele. Continuou a atuar como professor de psicologia e pedagogia e trabalhou também com pessoas com deficiência física e intelectual (CIPOLLA-NETO *et al.*, 2010).

⁴ A grafia “Vygotsky” será utilizada ao longo do texto, entretanto, nas citações e referências o nome do autor aparecerá de acordo com as fontes bibliográficas recuperadas. Essa variação da grafia do nome do autor é decorrente das diferentes traduções de suas obras.

Leontiev (2004, p. 426) estabeleceu que a obra de Vygotsky foi determinada principalmente pelo tempo em que viveu e trabalhou - os anos imediatamente antecedentes e sucedâneos da “Revolução Socialista de Outubro”, ocorrida em 1917. Segundo ele, a ciência psicológica na Rússia antes da revolução era impregnada por um espírito idealista; no aspecto científico estava abaixo dos países europeus avançados; já contava, no início do século XX, com laboratórios experimentais e centros de pesquisa, mas sua produção científica era insignificante; caracterizava-se como uma ciência acadêmica, restrita às universidades, com baixa aplicação prática. Essa “velha psicologia” necessitava ser transformada de acordo com as novas necessidades introduzidas pelas transformações econômicas e sociopolíticas da revolução socialista, sobretudo, deveria se dedicar a analisar os problemas de aplicação prática da psicologia, desenvolvendo, por exemplo, um novo rumo para a psicologia do trabalho (LEONTIEV, 2004, p. 428).

A constituição da teoria histórico-cultural parte da análise que Vygotsky empreendeu sobre a crise que, segundo ele, dava-se na ciência psicológica da época e das perspectivas de superação de tal crise que o autor e seus colaboradores foram construindo ao longo dos seus trabalhos.

Para o psicólogo soviético, essa crise era essencialmente metodológica, na medida em que os sistemas psicológicos não conseguiam estudar cientificamente os processos psicológicos superiores tipicamente humanos - atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, pensamento abstrato etc. - e seus empreendimentos teórico-metodológicos operavam com conceitos muitas vezes incompatíveis e irreconciliáveis entre si.

Os sistemas psicológicos da época operavam não somente com categorias distintas, mas com fatos diferentes. Segundo Vigotski (2004), dependendo da particularidade de um sistema psicológico mudava seu objeto de estudo, assim, por exemplo: a **psicologia tradicional** (subjetiva) se debruçava sobre o psíquico e suas propriedades, que só eram acessíveis à percepção do próprio sujeito que o vive; para a **reflexologia** o objeto de estudo da psicologia seria o comportamento, entendido sobre a perspectiva dos reflexos, como atos de resposta do organismo; a **psicanálise** partia do princípio fundamental de que a base e o que une todos os fenômenos psíquicos seria o inconsciente. À psicologia faltava um princípio explicativo, que fornecesse unidade à ciência psicológica, estabelecendo o seu conteúdo e método.

De uma maneira geral a psicologia apresentava-se de forma dualista, dividindo-se em uma vertente idealista e compreensiva, preocupada com a descrição dos processos mentais a partir da experiência dos sujeitos e outra abordagem fisiológica e naturalista que partia do pressuposto de que a análise psicológica deveria restringir-se aos aspectos fisiológicos

elementares da experiência humana (VIGOTSKI, 2004). Não havia, portanto, uma perspectiva objetiva que se debruçasse sobre a consciência e demais formas superiores do comportamento humano.

De acordo com Vygotsky, a saída para a crise metodológica da psicologia seria a busca de fundamentação no materialismo histórico e dialético, a partir da noção básica de que o que determina a escolha e a direção do método em qualquer ciência deve ser a realidade concreta. A motivação para escolha dos objetos de estudo da psicologia e do seu desenvolvimento teórico-metodológico deve ser buscada na prática dos psicólogos e nos desafios desse contexto. Para o autor:

As mais complexas contradições da metodologia psicológica recaem sobre o terreno da prática, porque somente aí podem encontrar solução. Nesse terreno, as discussões deixam de ser estéreis e chega-se a resultados. O método, ou seja, o caminho seguido é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos seus pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia (VIGOTSKI, 2004, p. 346).

Um dos fundamentos metodológicos da teoria histórico-cultural baseia-se na adoção do “método inverso” do materialismo histórico e dialético. Esse conceito afirma que o pesquisador não deve adotar o caminho seguido pela natureza - simples para o complexo - no sentido de partir do elementar e inferior para compreender os fenômenos complexos e superiores. A chave para a interpretação de qualquer forma superior de um fenômeno social parte justamente dessa etapa acabada de desenvolvimento e caminha na direção de sua gênese e formas elementares. Vigotski (2004, p. 207) afirma que “[...] só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa do desenvolvimento - ou, inclusive, o próprio processo - se conhecermos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz”. Essa perspectiva metodológica era um caminho efetivo para se compreender e estudar as formas culturais superiores do comportamento humano.

As correntes em psicologia que se restringiam ao estudo das características fisiológicas do comportamento humano ou que acreditavam que o estudo da psicologia animal era o caminho para entender a psicologia humana não conseguiam progredir para a explicação das características tipicamente humanas, desenvolvidas ao longo da história e que se manifestam de forma concreta na vida das pessoas, como a memória mediada, o pensamento abstrato e a atenção voluntária. Os processos psicológicos haviam sido estudados até então, segundo Vygotski (2000), do ponto de vista dos processos naturais que os compunham, ficando de fora as particularidades das complexas formas culturais de conduta, ou seja, as funções psicológicas

superiores eram pesquisadas por meio de sua decomposição em funções elementares, perdendo assim sua qualidade fundamental.

Outro aspecto fundante da psicologia Histórico-Cultural é a perspectiva do estudo histórico dos processos psicológicos. Estudar algo historicamente significa entendê-lo sob o ponto de vista do seu desenvolvimento, ou seja, estudá-lo em movimento. Esta é uma das principais exigências do método dialético e constitui o fundamento do estudo teórico. Vygotski (2000, p. 67-68, tradução nossa) explica esse aspecto da seguinte forma:

Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surgiu até que desapareceu, isso implica por de manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe.

Não obstante a isso, é importante frisar que a maneira como o psicólogo soviético pensava a psicologia sobre bases marxistas, não se referia a transpor as categorias criadas por Marx e Engels e aplicá-las de forma direta na psicologia. A ideia central era seguir o método do materialismo dialético e, a partir dele, construir categorias próprias para a ciência psicológica. A teoria histórico-cultural é a resposta de Vygotsky e seus colaboradores com relação à construção de conceitos psicológicos que fossem ao encontro da leitura marxista do ser humano e da realidade.

Como forma de síntese, segundo Vygotski (2000), podem-se elencar três momentos que constituem os determinantes do método de análise das funções psicológicas superiores e de toda a investigação conduzida por ele e seus seguidores.

A primeira premissa é a de que existe diferença entre uma análise que parte do objeto e daquela que parte do processo. Para o psicólogo bielorrusso, a psicologia estudava os fenômenos psíquicos como objetos acabados e estáveis e não conseguia, portanto, captar tais fenômenos em seu movimento de constituição. Ao se estudar os processos psicológicos decompondo-os em elementos isolados, perdia-se sua peculiaridade e a possibilidade de conhecer sua essência. Ao contrário disso, Vygotsky buscava reconstituir experimentalmente o processo de gênese de determinado processo psíquico e com isso perceber todas suas etapas de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2000).

O segundo momento, no qual se baseia a análise da psicologia histórico-cultural, é de que a verdadeira missão de qualquer ciência é a de demonstrar as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem todo fenômeno. Não basta descrever determinado processo, mas poder revelar os seus determinantes, ou seja, explicá-lo. Com isso a ciência psicológica é capaz de ir

além da aparência fenomênica, externa (fenótipo) da psique e caminhar em direção à sua natureza e origem (genótipo). Vygotski (2000) mais uma vez se remete a Marx e Engels, ao resgatar a noção de que se a forma como os fenômenos se manifestam externamente coincidissem com sua essência não haveria necessidade da ciência, apenas a simples descrição cuidadosa dos fatos seria suficiente. Mas, como isso não condiz com a realidade, a tarefa científica é justamente ir além da percepção imediata dos fatos e explicar sua origem e desenvolvimento. Uma ressalva, entretanto, é necessária: esse contexto apontado acima não significa que os estudos da psicologia histórico-cultural não se preocupam com as manifestações externas dos fenômenos, na verdade deve fazer parte da investigação a “[...] explicação científica dos traços e manifestações externas do processo que se estuda” (VYGOTSKI, 2000, p. 104, tradução nossa). Os estudos se interessam também, por exemplo, pelas condições que levam processos psíquicos a aparecer fenotipicamente de determinada maneira e não de outra.

O terceiro e último ponto chave da análise vygotskyana da psicologia humana se concentra no fato de que existem determinadas formas superiores de comportamento que se apresentam no atual momento da história humana como fossilizadas, automatizadas devido ao fato de terem passado por um longo processo de desenvolvimento histórico. São justamente esses processos fossilizados que abrem margem para se estudar as funções psicológicas superiores, de forma mais estruturada, visto que já atingiram seu ápice. Experimentalmente o investigador pode reconstituir esses processos desde sua origem, empreendendo assim uma análise genética.

Os três pontos apresentados são fundamentais para se compreender o aspecto metodológico da teoria histórico-cultural e o próprio Vygotski (2000, p. 105-106, tradução nossa), assim, resume os momentos decisivos para a análise psicológica:

Análise do processo e não do objeto que ponha de manifesto o nexo dinâmico-causal efetivo e sua relação em lugar de indícios externos que desagreguem o processo; por conseguinte, uma análise explicativa e não descritiva; e, finalmente, a análise genética que volte a seu ponto de partida e restabeleça todos os processos de desenvolvimento de uma forma que em seu estado atual é um fóssil psicológico.

Uma compreensão basilar da psicologia histórico-cultural é a de que a consciência humana é determinada pela realidade, especificamente, pelas relações sociais produzidas ao longo da história. Essa psicologia tem, portanto, uma perspectiva materialista, concreta, mas não se restringe aos processos biológicos que estão na base do comportamento humano. Mesmo sem desconsiderar esses fatores, procura dar ênfase aos processos culturais que estão dialeticamente relacionados com as características tipicamente humanas de comportamento,

visto que a teoria em tela concebe, assim como Marx, o homem como ser social, constituído e constituinte das relações sociais de produção da vida material e imaterial.

De maneira geral, Vygotski (2000, p. 150, tradução nossa) define que a lei máxima da teoria histórico-cultural com relação ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores é a seguinte: “Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, primeiro entre as pessoas, como categoria intersíquica e, em seguida, no interior da criança, como categoria intrapsíquica”.

Um paradigma desse processo ocorre com a questão do desenvolvimento da linguagem. Esta aparece primeiramente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas à sua volta, depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função psíquica que tem papel fundamental na constituição do pensamento na criança (VIGOTSKII, 2010). Com isso, compreende-se que por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram as relações sociais. Portanto, ocorre um processo de “sociogênese” das formas superiores do comportamento.

Mas, como se efetiva esse processo de internalização do social na constituição psíquica das pessoas? Para Vygotsky, isso ocorre por meio da criação e utilização ao longo da evolução histórica da humanidade de signos. Estes são estímulos-meios criados artificialmente pelo ser humano, que tem um significado determinado, e que na situação psicológica têm a função de dominar a própria conduta ou de outrem (VYGOTSKI, 2000). Leontiev (2004, p. 450) apresenta alguns exemplos de tais instrumentos psicológicos: “[...] a língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os mecanismos mnemotécnicos, os simbolismos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.”. Mesmo tão distintos, eles trazem em comum, ainda, segundo Leontiev (2004), o fato de serem criações artificiais da humanidade e se constituírem como elementos da cultura.

Para Carvalho, Araújo, Ximenes e Pascual (2010, p. 19), a internalização dos signos seria o fator fundamental do desenvolvimento humano, visto que se tornam “[...] meios de regulação de conduta, da relação com os outros e do sujeito consigo mesmo”. A internalização é entendida como um processo de reconstrução de uma atividade externa que reorganiza e altera qualitativamente a consciência.

Vygotski (2000) resgata Marx e Engels ao explicitar que os seres humanos durante o processo de transformação ativa da natureza transformam também sua própria natureza, visto que a vida social cria a necessidade de controle da própria conduta. A criação de complexos

sistemas psicológicos, como a linguagem, responde a essa necessidade. O autor aponta ainda que a significação, ou seja, a criação e o emprego de signos são do ponto de vista psicológico, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a qual o diferencia dos animais.

No interesse de investigar a gênese das funções psicológicas, tipicamente humanas, Vygotsky se debruçou sobre a constituição do psiquismo infantil. Suas pesquisas o levaram a rechaçar o estudo do desenvolvimento infantil somente a partir do seu caráter biológico. Diferentemente das correntes hegemônicas em psicologia da época, a teoria histórico-cultural estabeleceu que o desenvolvimento da criança segue duas linhas: natural e cultural - que formam um processo único e interdependente.

A constituição biológica da espécie humana, fruto da evolução das espécies animais que conduziu o *Homo Sapiens*, entrelaça-se com o desenvolvimento histórico, por meio do qual o ser humano primitivo se torna culturalizado (VYGOTSKI, 2000). Não se trata de descartar a importância das funções psíquicas elementares e naturais (percepção, atividade psicomotora, reflexo etc.), mas admitir que o desenvolvimento histórico tem proporcionado profundas mudanças no comportamento humano - desde o ser humano primitivo até o contemporâneo - com a emergência das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento humano é, portanto, desenvolvimento histórico e cultural. Isso se clarifica na seguinte passagem:

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em movimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKI, 2000, p. 35, tradução nossa).

Esse desenvolvimento cultural baseia-se na utilização de instrumentos psicológicos - signos - que proporcionam uma ampliação das capacidades biológicas. A Psicologia Histórico-Cultural pôde verificar experimentalmente esse processo, por meio do método da dupla estimulação (LEONTIEV, 2004), ao introduzir nos seus experimentos com crianças elementos neutros que eram eventualmente utilizados como mediadores que facilitavam a tarefa inicial. Em experimentos de memorização de sequência de palavras, por exemplo, algumas crianças utilizavam lembretes para facilitar a evocação das palavras-estímulo. Inicialmente esse processo ocorria por alguma semelhança da palavra com o lembrete e depois, quanto mais desenvolvida a criança, a escolha do estímulo mediador era puramente arbitrária e tinha a função especificamente de aumentar a capacidade da memória, convertendo-se ativamente em um processo interno (LURIA, 2010).

A concepção de que o funcionamento psicológico tem determinação histórico-cultural também se incorpora na maneira como se é pensada a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a perspectiva da psicologia soviética aqui discutida, o processo de aprendizagem não coincide com o processo de desenvolvimento nem ocorrem de maneira independente, na verdade o processo de desenvolvimento mental segue a aprendizagem, esta é, então, reconhecida como um motor do desenvolvimento humano (VIGOTSKII, 2010). A aprendizagem não engloba apenas aquela que ocorre no ambiente educacional, mas todos os processos em que o ser humano, em relações sociais, apropria-se de formas de conduta culturais que posteriormente terão capacidade de se tornarem funções psíquicas individuais e movimentar seu desenvolvimento.

Por detrás dessa concepção está o importante conceito de área de desenvolvimento potencial⁵. Segundo Vigotskii (2010), na criança, podem-se definir dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento efetivo - no qual estão incluídas as funções psico-intelectuais, que são resultados de um processo de desenvolvimento já realizado e que a criança consegue mobilizar de forma independente; e zona de desenvolvimento potencial - que descreve os processos e funções ainda em desenvolvimento, que estão em vias de se efetivarem. Essa segunda linha pode ser percebida por meio das atividades que a criança consegue realizar com ajuda de adultos. Essa categorização ofereceu importantes referenciais para se repensar o processo de avaliação da capacidade de aprendizagem das crianças na medida em que permite “[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VIGOTSKII, 2010, p. 113).

As considerações expostas, logo acima, também têm potencial de impactar de maneira substancial os processos de ensino e aprendizagem no âmbito educacional. Visto que ao se conceber a aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento, a escola pode proporcionar atividades que ajudem nesse processo, no sentido de sempre tentar ir além do que a criança já faz efetivamente sozinha e buscar ativar desde fora, no âmbito das relações sociais, um grupo de processos de desenvolvimento que posteriormente serão aquisições internas da criança (VIGOTSKII, 2010). A educação escolar assume assim um papel importantíssimo de orientar e estimular processos internos de desenvolvimento.

A concepção teórico-metodológica de Vygotsky e seus colaboradores situam o ser humano - na perspectiva de ser social - como síntese de relações sociais históricas e

⁵ Esse conceito também aparece nas traduções da obra vygotskyana sob outras denominações: Zona de Desenvolvimento Potencial; Zona de Desenvolvimento Próximo; Zona de Desenvolvimento Imediato etc.

culturalmente determinadas. Entretanto, isso não coloca a psicologia histórico-cultural como uma visão determinista dos indivíduos humanos, visto que conceber o ser humano historicamente significa entendê-lo como constituído pelas relações sociais, e também constituinte dessas mesmas relações. Sua inserção na cultura proporciona a capacidade de significação e por meio do uso dos signos adquire a possibilidade de construir meios de controle da própria conduta, desenvolvendo funções psicológicas superiores. Segundo Vygotski (2000, p. 125-126): “[...] é o homem quem modifica a estrutura natural e subordina a seu poder os processos de sua própria conduta com a ajuda de signos [...]”, isso lhe proporciona a “[...] excepcional de liberdade de realizar intencionalmente qualquer ação, inclusive sem sentido” (VYGOTSKI, 2000, p. 125-126).

Compreender o ser humano em sua historicidade implica, para Duarte (2001), defender que o gênero humano pode tornar-se sujeito da formação de processos psíquicos, principalmente por meio da educação. Além disso, segundo o mesmo autor, quando a psicologia identifica o desenvolvimento psicológico com o desenvolvimento biológico ou natural, ela não reconhece a possibilidade de formação intencional da psique humana e, conseqüentemente, desvaloriza os processos de educação formal. Duarte (2001) alerta para que a leitura de Vygotsky não seja desvinculada de sua ligação com o materialismo histórico e dialético e sua conseqüente força no sentido de construir uma nova sociabilidade, baseada na eliminação da alienação objetiva e subjetiva do ser humano.

Nesse sentido, no texto “A transformação socialista do homem”, de 1930, Vygotsky aponta de forma clara como a forma de organização da produção social capitalista implica na constituição do psiquismo humano. A partir de Engels (1978 *apud* VYGOTSKY, 2004, p. 4), levanta-se o fundamento de que a produção intelectual é determinada pela forma de produção material, na medida em que

Cada forma historicamente definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual, e isto, por sua vez, significa que a psicologia humana, que é o instrumento direto desta produção intelectual, assume uma forma específica a cada fase determinada do desenvolvimento.

A divisão da sociedade em classes e a conseqüente divisão social do trabalho, com a separação entre trabalho intelectual e físico, causou também uma subdivisão na própria personalidade humana. O potencial de desenvolvimento pleno e completo do ser humano é mutilado. Com a divisão tecnológica do trabalho, que assume seu ápice na sociedade capitalista industrial, as potências intelectuais do processo de produção são vistas por grande parte dos

trabalhadores como alheias a ele. Os trabalhadores são direcionados apenas para uma determinada habilidade específica, suprimindo-se toda a sua riqueza de possibilidades, em um processo de degradação física e intelectual, na qual, segundo Marx (1980 *apud* VYGOTSKY, 2004, p. 5): “[...] o trabalhador existe em função do processo de produção, e não o processo de produção em função do trabalhador”. Os avanços na conquista da natureza pelos seres humanos não se traduziram em elevação da humanidade como um todo, nem da personalidade humana individual, na verdade conduziram a processos de degradação da personalidade humana e de seu potencial de crescimento (VYGOTSKY, 2004).

Vygotsky (2004), a partir de Marx, aponta que essa contradição entre o desenvolvimento das forças de produção e sua correspondente ordem social - crescente domínio da natureza e possibilidade de liberdade humana em um polo e escravidão e dependência crescentes das coisas produzidas pelo ser humano no outro - só pode ser resolvida pela revolução socialista e transição para uma nova ordem social, com nova forma de organização das relações sociais. “Paralelamente a esse processo, uma mudança na personalidade humana e uma alteração do próprio homem deve inevitavelmente acontecer” (VYGOTSKY, 2004, p. 7).

No desenvolvimento de uma nova sociedade e de transformação do ser humano a educação, na perspectiva de Vygotsky (2004), tem um papel fundamental na alteração do tipo histórico humano, principalmente ao assumir a proposta marxiana de educação politécnica, que buscaria superar a divisão entre trabalho intelectual e físico, reunindo pensamento e trabalho. O acesso aos conhecimentos científicos gerais imanentes ao processo produtivo e, ao mesmo tempo, o domínio de habilidades práticas básicas para a operação na produção é o cerne desse tipo de educação.

Os aspectos fundamentais desse processo de alteração do ser humano em uma sociedade socialista, de acordo com Vygotsky (2004, p. 9), são os seguintes: “Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual”. Além disso, o autor destaca, como já pôde ser demonstrado antes, que o ser humano se desenvolve enquanto um ser histórico e social, sendo assim só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto da vida social, pode conduzir a formação de um novo tipo humano, ou seja, a libertação individual só é possível em uma esfera coletiva (VYGOTSKY, 2004).

3.2 Psicologia Escolar e Educacional: constituição e desafios

Ao se pensar a atuação da psicologia nos contextos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a partir das principais produções sobre essa interface,

constata-se que esta tem ocorrido, principalmente, por meio da vinculação com os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional. Tendo em vista essa questão é oportuno abordar, ainda que de maneira breve, o desenvolvimento desse campo de prática e constituição teórica do saber psicológico.

Inicialmente é importante considerar algumas diferenças quanto às terminologias em torno da Psicologia Escolar e Educacional. A partir dos termos mais usados - Escolar e Educacional - Antunes (2008) compreende a Psicologia Educacional como uma subárea do conhecimento que tem como finalidade a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituído no processo educativo. Já a Psicologia Escolar constitui-se como campo de atuação profissional, com foco de ação determinado - o processo de escolarização - e tem como objeto a escola e as relações estabelecidas nela; sua atuação é fundamentada principalmente nos conhecimentos da psicologia da educação, mas também de outras áreas da psicologia e demais ciências humanas. São, portanto, subáreas intrinsecamente relacionadas, mas não idênticas. A utilização neste texto do termo “Psicologia Escolar e Educacional” busca refletir a complexidade da área, enquanto produtora de conhecimento e campo de atuação profissional, além de não se poder pensar uma sem outra.

A história da Psicologia em sua vinculação com a Educação no Brasil tem estreita relação com o próprio desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência, principalmente no período anterior à sua profissionalização, em 1962. Assim o desenvolvimento de teorias psicológicas e suas aplicações no contexto educativo foram meios da Psicologia ir se consolidando enquanto saber científico no país.

Nos inícios do século XX a Psicologia se incorpora à educação principalmente por meio das disciplinas de “Psicologia Educacional” nas Escolas Normais e cursos de formação de professores. A atuação era, portanto, caracterizada como ensino de Psicologia para futuros educadores e buscava utilizar os saberes produzidos por laboratórios de pesquisas empíricas para compreensão dos processos educativos. Esse período foi marcado fortemente pelas influências da Psicometria, Psicologia da Criança, Psicanálise (a partir de 1940) e do movimento higienista que traduzia um pensamento biologicista medicalizante (BARBOSA; SOUZA, 2012).

De acordo com Barbosa e Sousa (2012) com a criação de serviços de atendimento psicológico direcionados ao campo educacional e as influências do movimento escolanovista, a partir de 1932, a atuação da Psicologia no campo educacional volta seu olhar para as crianças no contexto educacional, objetivando compreender suas características individuais, seu processo de desenvolvimento e, a partir disso, cria formas de “ajustá-las” ao processo

educacional. As ferramentas principais dessa fase eram os instrumentos psicométricos e avaliativos. O foco estava nos indivíduos “desviantes” do comportamento “normal”, que eram traduzidos no ambiente educacional como “criança-problema”, “aluno difícil”, “anormais”. O modelo médico de identificação e tratamento de “doenças” da aprendizagem e do ajustamento era a máxima da atuação do período.

Antunes (2008, p. 472) sintetiza esse momento da história da Psicologia na sua interface com a Educação da seguinte forma:

A utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de “ordem emocional”, para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica, colaborara para interpretações e práticas no mínimo equivocadas, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando em segundo plano, ou omitindo fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo.

Em 1962 com a criação da profissão de Psicólogo no Brasil e o estabelecimento de cursos específicos para sua formação, as ações empreendidas nos períodos anteriores se consolidam. O psicólogo atuava baseado em um modelo clínico-terapêutico, direcionando sua atenção à dimensão individual do educando e aos seus “problemas de aprendizagem” (ANTUNES, 2008).

Ganha força nesse momento a terminologia “Psicologia do Escolar”, mantendo-se o interesse na criança que não aprende. Entretanto, as explicações para esse não aprender se ampliam, passam dos fatores biológicos para fatores ambientais e socioeconômicos. Isso se explica em parte, a partir da década de 1970, com a influência da chamada teoria da carência cultural, nascida nos Estados Unidos, que buscava explicar as diferenças individuais de pessoas em situação de pobreza, negras e latinas a partir do fato de serem oriundas de ambientes com baixa estimulação ambiental e cultural.

Assim sua aprendizagem seria prejudicada por essa defasagem cultural e, por isso, deveriam ser criados programas de educação compensatória como única forma de garantir a aprendizagem das crianças pobres (BARBOSA; SOUZA, 2012). Mesmo com a inclusão de uma amplitude maior de fatores explicativos ainda se mantinha o centro da atuação no estudante, em sua família, e estimulavam-se práticas preconceituosas a respeito das crianças das classes populares, já delimitando de antemão que suas possibilidades de desenvolvimento eram reduzidas e que teriam problemas na passagem pela escola. Práticas de desresponsabilização dos profissionais da educação se fortaleciam com esse tipo de justificativa

e dificultava a compreensão dos fatores pedagógicos envolvidas nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Essas formas de atuação e concepção dominantes na Psicologia Escolar e Educacional começam a partir do final da década de 70 do século XX a ser objeto da crítica de psicólogos e pedagogos. As explicações que circunscreviam unicamente os problemas de aprendizagem de crianças e adolescentes aos seus determinantes psicológicos, entendidos como processos intrínsecos à personalidade de cada indivíduo e/ou como reflexos de aspectos biológicos, desembocavam em práticas psicológicas estigmatizantes e excludentes que não conseguiam superar os recorrentes índices de evasão e repetência das escolas públicas brasileiras.

Os trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1999), baseados nos referenciais do materialismo histórico e dialético, têm uma importância seminal no movimento de crítica, sobretudo, ao problematizar o papel da Psicologia Escolar e Educacional como saber e prática ideologicamente implicado na perpetuação do fracasso escolar e no imobilismo da realidade educacional excludente no Brasil. Na obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (PATTO, 1999) a autora, a partir de uma pesquisa com uma escola pública de ensino fundamental, destaca e denuncia as formas como historicamente as escolas brasileiras têm atuado para superar suas dificuldades na tarefa de socializar conhecimentos. Segundo ela, as explicações em torno do fracasso escolar baseadas na concepção do déficit e da diferença cultural precisavam ser revistas e pensadas a partir dos mecanismos escolares produtores das dificuldades de aprendizagem, visto que muitas vezes os referidos impedimentos das crianças pobres à aprendizagem eram mais oriundos de opiniões do senso comum alçadas como verdades científicas inquestionáveis do que da realidade concreta dos estudantes.

Patto (1999, p. 411) também conclui que os fracassos da escola pública elementar eram resultados inevitáveis de “[...] um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”. A realidade escolar mostrava a pesquisadora que a preocupação dos agentes educativos mais se debruçava sobre os números do que sobre as crianças, que não eram enxergadas como cidadãos com direito à educação. Os próprios educadores ao sucumbirem ao burocrático trabalho pedagógico imposto pelas legislações realizam uma atuação cada vez mais alienada, orientada a desumanizar o outro e a se distanciar de práticas de compromisso social. O sistema educacional, para Patto (1999), põe em relevo a incompetência do aluno ou a do professor e dificulta a reflexão sobre os condicionantes socioeconômicos e históricos que estão na base de sua constituição como excludente e precarizada.

O fracasso escolar também é administrado por um discurso científico que naturaliza esse processo. Segundo Patto (1999), a visão arraigada nas escolas de que a fonte dos problemas de

aprendizagem das crianças pobres decorre de seu ambiente familiar orientava a ação pedagógica de professores e era uma forma de justificar sua inércia em relação aos problemas escolares e impedia a reflexão sobre a implicação de suas práticas pedagógicas no processo do fracasso escolar. Esse tipo de perspectiva preconceituosa encontrava apoio em pesquisas científicas que, sob um pretenso manto de objetividade e neutralidade, elevavam uma “[...] visão ideológica de mundo à categoria de saber” (PATTO, 1999, p. 414). Os alunos, oriundos de famílias em condição de pobreza, eram transformados em “bodes expiatórios” do sistema educativo ao ser atribuído a eles o fracasso escolar como uma questão de incapacidade pessoal. No discurso científico a autora aponta que a própria Psicologia atuava como referencial para a culpabilização e o fortalecimento de estereótipos, pretensamente baseados em características da personalidade dos indivíduos.

Patto (1999, p. 417) também foi capaz de perceber as escolas como espaços de convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia e, assim, lugares propícios “[...] à passagem ao compromisso humano-genérico”. Ao mesmo tempo, que são palco do controle e da alienação, as instituições educacionais também se revelam como espaço de insatisfação, insubordinação e indignação com o controle do sistema educativo. A escola é então compreendida como “[...] lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigentes em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres” (PATTO, 1999, p. 417). Os momentos de impasse e conflito são compreendidos pela autora como possíveis motores de reflexão e, a partir disso, de relações menos alienadas e mais propícias à emergência de relações humanizadas no sentido das pessoas se perceberem agentes transformadores da história e de sua própria vida.

Essas e outras constatações do movimento de crítica da Psicologia Escolar e Educacional se reverberam no decorrer dos anos e inaugura um novo momento na história desse campo e vai provocando mudanças no fazer das psicólogas e psicólogos escolares. Passa-se a compreender que os processos educativos, entre eles o fracasso escolar, são originados a partir de uma multiplicidade de fatores, como as políticas educacionais, a formação docente, a organização do espaço escolar, a organização econômica da produção material, entre outros (BARBOSA; SOUZA, 2012). Opera-se uma mudança de foco do “aluno problema” para a escola como um todo e passa-se a entender a produção do fenômeno psicológico na escolarização como resultado de fatores sociais, econômicos, históricos e políticos. A função do psicólogo nas instituições educacionais se constitui como um olhar crítico em relação às

condições de gênese dos processos educativos sob uma perspectiva mais ampla, atuando assim com os alunos, os professores, a família, o sistema educativo e com a sociedade em que está inserido.

Segundo Tanamachi e Meira (2003, p. 11), a partir do pensamento crítico em Psicologia e Educação, a Psicologia Escolar e Educacional é entendida como

Área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional - escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado - o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação.

Assim o que define o psicólogo escolar e educacional não é o local onde trabalha, mas o compromisso teórico e prático que este assume com as questões escolares. Portanto, é do interior das instituições educacionais que emergem as questões para as quais os psicólogos devem procurar recursos explicativos e metodológicos para orientar sua atuação (TANAMACHI; MEIRA, 2003). O saber psicológico em si não é o ponto de partida do trabalho, ou seja, não são os sujeitos escolares que devem se adequar às teorias psicológicas, mas é a realidade concreta dos contextos educativos que deve alimentar a capacidade explicativa da psicologia bem como de sua atuação.

As produções críticas tiveram um papel fundamental para reposicionar o papel e função social da psicologia no contexto da educação, entretanto essas problematizações não são unânimes e ainda se convive com versões contemporâneas de explicação psicologizante da questão escolar que tendem a manutenção do *status quo* da realidade educacional, muitas vezes injusta, da sociedade brasileira. De acordo com Tanamachi e Meira (2003), ocorrem tentativas de retorno às concepções tradicionais sob novas linguagens, inclusive incorporando teorizações do movimento de crítica, como acontece com as tentativas de reposicionamento da Teoria Histórico-Cultural, especificamente do pensamento vygotskyano, aproximando-as de uma visão neoliberal de educação, conforme denuncia Duarte (2001).

Não se pode então perder de vista que uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional deve estar referenciada em fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos que permitam a compreensão das questões histórico-sociais concretas e sejam capazes de problematizar como se produzem os fenômenos psicológicos no contexto educacional, sem olvidar sua relação com a totalidade das relações sociais.

Tanamachi e Meira (2003) apontam que esses fundamentos podem ser encontrados nas elaborações da Psicologia efetivadas a partir do Materialismo Histórico e Dialético e que têm esteio para compreender o processo de humanização dos indivíduos no contexto socio-histórico contemporâneo. As análises de Marx criam categorias fundamentais para essa compreensão, como o trabalho, enquanto atividade fundante do gênero humano, que se relaciona com a natureza e com outros seres humanos, criando condições para a produção e reprodução da humanidade; o caráter material e histórico do desenvolvimento humano que permite entender como as relações de produção são determinantes das relações humanas; e o pensamento dialético que viabiliza o conhecimento e a interpretação da realidade, considerando a origem contraditória e multideterminada dos fenômenos. Ao produzir uma análise crítica da sociedade capitalista o Materialismo Histórico e Dialético além de veicular uma visão de ser humano e de sociedade também vislumbra uma concepção ética, que implica a responsabilidade de se construir uma sociedade de nova ordem, exigindo, de acordo com Tanamachi e Meira (2003, p. 19), “[...] compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objetive de forma social e consciente, tornando-se, cada vez mais, livre e universal”.

A Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky um dos pensadores fundamentais, nos seus esforços de compreender como a partir do mundo objetivo, histórica e socialmente determinado, constrói-se o mundo subjetivo do indivíduo se enquadra como uma teoria que pode servir de referência para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Alguns dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural estão apresentados na seção anterior deste capítulo.

A compreensão histórico-cultural do indivíduo reforça o papel fundamental dos processos de educação formal para a humanização e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, reconhecendo assim a importância da escola enquanto espaço que intencionalmente organiza práticas de aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKII, 2010; TANAMACHI, MEIRA, 2003). Tal organização tem o professor como mediador principal da dinâmica de relações interpessoais que oportunizam processos de aprendizado, por meio de recursos pedagógicos concretamente disponibilizados por ele.

Ainda, segundo Tanamachi e Meira (2003, p. 42), a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que o objeto dos psicólogos nas instituições ensino é “[...] o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser a de contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o

conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos”.

Amplia-se assim a perspectiva de contribuição da Psicologia na Educação, no sentido de poder ajudar que a escola cumpra o seu papel social, partindo de sua especificidade, ajudando-a a remover barreiras entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos que se reapropriem de sua capacidade de pensamento crítico. Situa-se o profissional de Psicologia Escolar e Educacional como mediador do processo de construção de condições necessárias para a superação de entraves aos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento humano no contexto educacional.

As autoras, Tanamachi e Meira (2003), apontam que uma metodologia de trabalho frente a essa concepção, deve ser orientada em um movimento constante de ação/reflexão/ação, em que todos os envolvidos nas práticas educativas sejam capazes de refletir sobre sua prática social, buscar elementos teóricos que alterem qualitativamente a compreensão dessa prática e de comprometer-se com o desenvolvimento de ações concretas baseadas na nova compreensão de si e da realidade social. As ações empreendidas devem, portanto, estar voltadas para todas as pessoas envolvidas no processo educacional, que são assim consideradas sujeitos ativos de ações que podem construir um processo pedagógico qualitativamente superior.

O psicólogo nesse contexto não atua de fora ou de cima, mas como mediador, **junto** com professores, estudantes, técnicos, pais e demais atores da realidade educacional. Assumindo a figura de um “interlocutor qualificado”, a partir de Patto (1999, p. 420), que pode atuar com grupos no interior da instituição educacional com o intuito de superação das formas irrefletidas, pragmáticas e, por vezes, estereotipada, com que lidam com as questões da escolarização. Entretanto, esse interlocutor não pode atuar como um iluminado que traga a verdade para os participantes dos grupos, deve antes poder oferecer espaço e tempo para que as pessoas reflitam coletivamente e se encontrem com sua potencialidade de consciência crítica.

A concepção crítica certamente tem importante influência no campo da Psicologia Escolar e Educacional, mas ainda encontra alguns desafios para sua efetiva consolidação. Segundo Guzzo *et al.* (2010), durante muitos anos os educadores reconheciam majoritariamente a clínica psicológica, baseada em um modelo médico de atendimento, como única possibilidade de trabalho dos psicólogos e o fato desses profissionais ainda não terem uma posição estabelecida dentro do sistema educacional brasileiro dificulta cada vez mais a desconstrução dessa compreensão. Essa questão da não inclusão consolidada do profissional de psicologia nas escolas públicas também opera como um obstáculo da articulação entre teoria e prática no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

As produções acadêmicas avançam no sentido de proposição de novas práticas, mas não há clareza de como têm sido apropriadas pelos profissionais que estão nas redes públicas de ensino. Guzzo *et al.* (2010) apontam também que essas produções científicas da área da Psicologia Escolar e Educacional ainda se concentram em sua maioria em estudos teóricos, com baixa prevalência de relatos profissionais. Para os autores a produção científica não consegue problematizar a área com outros setores e produzir arranjos teóricos para a mudança da realidade, o que se explica em grande parte pelo fato de que “O psicólogo não está presente nas escolas e, por isso, produz um conhecimento que tangencia os verdadeiros problemas da área” (GUZZO *et al.*, 2010, p. 137).

Mesmo com o processo de problematização das dimensões políticas e ideológicos envolvidas nos processos educativos e na atuação tradicional da psicologia na educação, Guzzo e Ribeiro (2019) apontam que ainda hoje a atuação acrítica e autocentrada da psicologia é predominante. Para as autoras a psicologia se desenvolve de maneira hegemônica sem compreender de forma efetiva a relação indivíduo-sociedade, por isso, apontam a importância de uma formação crítica em psicologia, baseada em autores que fomentem esse tipo de compreensão, evidenciando o caráter técnico e também político da atuação de psicólogos na realidade educacional brasileira.

O cenário que se apresenta para os profissionais de Psicologia na Educação é certamente desafiador de uma forma geral, no sentido das contradições do sistema educacional na sociedade capitalista contemporânea de crises constantes e de enfraquecimento das políticas públicas, e em relação às questões específicas da própria área da Psicologia Escolar e Educacional, que ainda caminha no seu processo de contribuir efetivamente com a educação.

3.3 Atuação de psicólogas e psicólogos na Educação Profissional e Tecnológica

A atuação de profissionais de psicologia no âmbito das instituições federais de educação profissional tem seus primeiros registros no final da década de 1980, com a presença de psicólogos no quadro administrativo das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016). A partir de 2005, o número desses profissionais é incrementado na esteira do processo de expansão das políticas de educação profissional e tecnológica empreendidas pelo Governo Federal. Com a Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, é estruturado o plano de cargos e carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2005), que é complementada, no ano seguinte, pela Lei 11.352, que cria os cargos efetivos do referido

plano (BRASIL, 2006). Entre os cargos previstos está o de Psicólogo, que seria contratado por meio de concursos públicos.

A descrição do cargo do profissional de psicologia para atuação nas Instituições Federais de Ensino é estabelecida por meio de Ofício Circular emitido pelo Governo Federal, em 28 de novembro de 2005, que orientava os setores de gestão de pessoas dessas instituições quanto à descrição dos cargos dos profissionais a serem contratados em futuros concursos públicos (MEC, 2005). Esse documento apresenta as atividades típicas do cargo de psicólogo da seguinte forma:

- Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional;
- Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais - nos diferentes níveis da estrutura institucional;
- Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual;
- Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança;
- Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador;
- Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores;
- Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade;
- Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar;
- Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo;
- Utilizar recursos de informática;
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (MEC, 2005, p. 40-41).

As concepções de trabalho e de atividades previstas para os psicólogos são bem amplas e dialogam com diferentes áreas da psicologia: Clínica, Organizacional, Escolar etc. As instituições federais de ensino contavam, portanto, com uma gama grande de possibilidades de inserção do profissional de psicologia em diferentes setores e contextos organizacionais. Não havia, portanto, uma delimitação clara da especificidade do papel do psicólogo nessas instituições, entretanto, a lotação dos novos profissionais passa a se dar, principalmente, em setores vinculados ao apoio psicológico ao processo de aprendizagem e/ou então naqueles responsáveis pelas ações de assistência ao estudante, como poderá ser visto adiante (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

A partir de 2008 essa realidade se consolida ainda mais com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECTs) (BRASIL, 2008), que passaram a estar presentes em todos os

estados da federação com uma estrutura multicampi demandando assim os novos profissionais, entre eles o psicólogo, que foram sendo admitidos em concursos públicos realizados por cada instituição.

Mesmo com alguns psicólogos já atuando nas ETFs e CEFETs, a atuação da psicologia no campo da educação profissional e tecnológica inicia a partir de então a ser uma possibilidade concreta e efetiva de trabalho para estes profissionais. Os primeiros a adentrar aos IFECTs, não contavam com referências teórico-práticas - que balizassem sua atuação nesse contexto. Além disso, os próprios Institutos Federais ainda se consolidavam enquanto nova institucionalidade, com uma variedade de oferta de níveis e modalidades de ensino que abarcava da educação básica, passando pela educação profissional e tecnológica até a oferta de cursos de superiores (bacharelados e licenciaturas).

Em revisão de literatura realizada no primeiro semestre de 2017, Titon e Zanella (2018), resgataram as produções sobre a inserção do psicólogo escolar na educação profissional, científica e tecnológica no contexto brasileiro, reunindo 34 trabalhos, entre eles nove dissertações de mestrado e seis teses de doutorado. Em sua grande maioria, esses trabalhos foram desenvolvidos por psicólogos que trabalham nos Institutos Federais. A maior parte das produções versou sobre questões específicas do cotidiano acadêmico dos estudantes, especialmente de jovens do ensino médio integrado e sobre o trabalho do psicólogo escolar (TITON; ZANELLA, 2018). As produções recuperadas são recentes, iniciando a partir de 2009, logo após a criação dos IFECTs, reforçando assim ser este um campo novo e em construção pelos próprios psicólogos que compõem as instituições da Rede Federal.

Um tema recorrente nos trabalhos analisados refere-se ao papel do psicólogo no contexto da educação profissional, considerando os limites e possibilidades dessa atuação, especificamente com relação a que práticas se adequam aos novos contextos e a como criar intervenções que fujam das expectativas psicologizantes e medicalizantes da intervenção psicológica (TITON; ZANELLA, 2018).

Em uma das primeiras pesquisas sobre a atuação da psicologia nos Institutos Federais, Prediger (2010) revela os desafios característicos dessa interseção. Para a autora, a atuação dos psicólogos encontrava-se entre a crise e a criação. Em crise no sentido dos profissionais ao adentrarem os IFECTs se questionarem sobre seu papel nessas instituições, de não terem experiência anterior na área da psicologia escolar/educacional, e da necessidade de construírem definições mais claras para atuação no âmbito educacional.

O campo do não prescrito assim se apresentava e, segundo Prediger (2010), configurava a necessidade de criação de novas práticas que se afastassem dos modelos individualizantes do

trabalho da psicologia na educação. Um dos grandes desafios apontados pelos psicólogos participantes da pesquisa era justamente criar novos modos de intervir, quando a maioria das demandas era por atendimento psicológico individual, enraizado como o único modo de atuação psicológica possível. Esse contexto exigia assim um esforço, por parte dos profissionais, para desconstruir essa visão naturalizada do fazer psicológico.

Prediger (2010), a partir do trabalho de pesquisa, traz alguns apontamentos que podem colaborar no enfrentamento desses desafios, entre eles: divulgar e realizar nas instituições outras formas de trabalho; construir posturas e práticas que escapem dos espaços e ações tradicionais, com o fortalecimento de atuações interdisciplinares, por exemplo; além de ressignificar o lugar do acompanhamento individual e escuta, conseguindo perceber a partir dos casos individuais a realidade educacional em sua historicidade; trabalhar com grupos e com o contexto externo do IFECTs; ajudar a instituição a ser um agente de transformação social e não de reprodução de processos excludentes e de injustiça, sempre estando o psicólogo atento àquilo que suas práticas estão produzindo.

A pesquisa de David (2017) que objetivou investigar a atuação dos psicólogos escolares do Instituto Federal de Goiás (IFG), também apresentou resultados semelhantes. Feita por meio de entrevistas individuais com 10 profissionais da instituição, a investigação apontou que estes se encontram em processo de transformação das concepções teóricas e das práticas em psicologia escolar, com foco em ações diretas com os estudantes e também com intervenções de caráter coletivo, envolvendo toda a rede de atores escolares. Apontou-se, ainda, que o fazer psicológico na educação profissional é impactado pela ausência de diretrizes institucionais que orientem o trabalho dos psicólogos escolares.

Feitosa e Marinho-Araújo (2016), em esforço de caracterização da atuação de psicólogos escolares e educacionais nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, apontam que as ações desses profissionais se endereçam a dois eixos principais: Apoio Acadêmico e Assistência Estudantil. Com relação ao Apoio Acadêmico, as intervenções são direcionadas de forma geral ao

[...] apoio ao ingresso e à formação do discente, por meio da oferta de espaços para a escuta psicológica desse estudante, orientação profissional, acolhimento de novos alunos em ações de “calouradas” institucionais, condução de palestras e conferências envolvendo as temáticas acerca do desenvolvimento humano, das expectativas da formação acadêmica e profissional (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016, p. 181).

No eixo do trabalho em interlocução com a Política Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010) as ações envolvem o trabalho com outros profissionais, como assistentes

sociais, no acompanhamento dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, público-alvo da Política, a partir do desenvolvimento de ações que garantam seu acesso, permanência e êxito nos Institutos Federais. Também é incorporado nesse eixo o trabalho com estudantes com necessidades específicas, no qual, segundo Feitosa e Marinho-Araújo (2016, p. 182), os psicólogos têm “[...] auxiliado no processo das adaptações curriculares para cada necessidade específica, acompanhando o discente com diagnósticos de superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou alguma outra necessidade educativa”.

Feitosa (2017, p. 248) identifica que os psicólogos, no contexto de um dos IFECTs pesquisado por ela, demonstram desconforto com a reprodução de uma atuação com foco exclusivo em atendimentos psicológicos aos estudantes e sinalizam o interesse de desenvolver atividades com outros atores educativos, numa perspectiva mais institucional, entretanto, aponta que

[...] no atual cenário de atuação de psicólogos escolares nos IFET's, as atividades desenvolvidas por esses profissionais ainda estão sendo sustentadas pelo atendimento por demandas individuais ou pelas queixas referentes ao rendimento acadêmico dos estudantes. Nessas condições, dificulta-se a consolidação de uma intervenção favorecedora da integração entre as políticas institucionais e o compromisso dos atores educativos diante de uma formação acadêmica e profissional qualificada e crítica às urgências do mundo do trabalho.

Feitosa e Marinho-Araújo (2016, 2018) sugerem que possibilidades de transformação desse tipo de intervenção podem estar relacionadas com: mudanças na ênfase da atuação da psicologia escolar nos IFECTs; investimento em formações continuadas; mapeamento das demandas institucionais; proposição de ações articuladas às realidades das pessoas e da instituição; diálogo entre as políticas de ensino e as possíveis intervenções psicológicas. Para as pesquisadoras, os Institutos Federais apresentam estrutura administrativa e políticas institucionais que são sensíveis ao trabalho da psicologia escolar e educacional, entretanto, esses espaços ainda não foram capazes de construir diretrizes consolidadas para orientar práticas mais institucionais e amplas de fomento à formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Titon e Zanella (2018) mostram que a maioria dos trabalhos sobre psicologia escolar e educacional na educação profissional, científica e tecnológica produzidos nacionalmente apresenta influência da crítica presente na área de psicologia em diálogo com a educação, com relação à construção de atuações contextualizadas, com foco em toda a instituição - não somente nos estudantes - e na determinação complexa dos fenômenos psicológicos nos espaços educacionais. Não obstante a isso, os psicólogos e psicólogas dos Institutos Federais se

deparam, assim como os demais profissionais de psicologia escolar e educacional inseridos em outros espaços educativos, com a dificuldade de compreensão do papel dessa área da psicologia, assim faz-se necessário um contínuo esforço para problematizar os contextos institucionais e as condições de produção e perpetuação das demandas escolares no interior dos IFECTs (TITON; ZANELLA, 2018).

Para Oliveira, Crisóstomo e Oliveira (2019), esse tipo de problematização leva a pensar como as instituições educacionais têm contribuído com espaços promotores de saúde e como criam estratégias que permitem melhores condições de desenvolvimento para os diversos atores que as compõem. Novamente percebe-se que a busca é para outro olhar do psicólogo escolar e educacional, que esteja atento ao contexto e a como pode intervir nesses espaços institucionais no sentido de serem promotores de saúde e desenvolvimento.

Constata-se que existe um processo de construção e configuração de uma possível “identidade” profissional ou, pelo menos, de determinadas referências para o trabalho da psicologia escolar e educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica. A partir das produções bibliográficas compreende-se que, em geral, têm se produzido inquietações em psicólogas e psicólogos quanto a seu fazer nos Institutos Federais, o que os leva a busca de qualificação e avanço nas práticas institucionais, ainda assim sua atuação encontra dificuldade de se desvencilhar dos modelos tradicionais.

4 LÓCUS DA PESQUISA

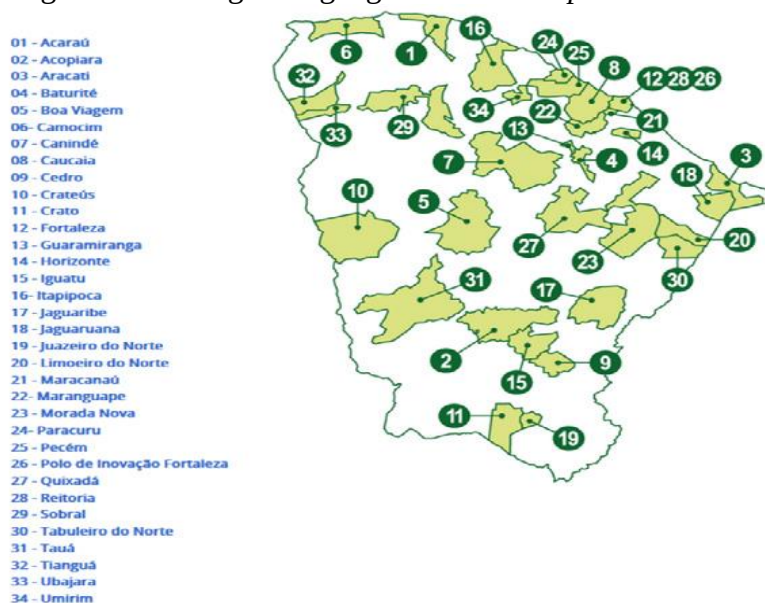
Como a pesquisa tem o tema central “A atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE”, faz-se necessário, portanto, apresentar um pouco do contexto geral dessa instituição que dialoga com as possibilidades concretas de execução do trabalho dos profissionais de psicologia. Em adição a isso, também serão abordados os documentos institucionais do IFCE em que a atuação do psicólogo é discutida, além do resgate do estudo de Oliveira (2017) sobre a atuação do psicólogo no IFCE.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) foi criado em 2008, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), junto com outros 37 Institutos Federais, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O IFCE congregou em uma nova institucionalidade o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e Iguatu.

A instituição surge como uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Além disso, caracteriza-se como uma instituição de “[...] educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, gerida por uma estrutura organizacional constituída por Reitoria, pró-reitorias, diretorias sistêmicas e diretorias-gerais de *campi*” (IFCE, 2018a, p. 22).

No decorrer de seu desenvolvimento o IFCE foi se expandindo em número de *campi* pelo Estado do Ceará e hoje conta com 32 unidades, um Polo de Inovação e uma Reitoria, ambos na capital do Estado (IFCE, 2018b). Conforme pode ser visto na Figura 1, o IFCE está presente em todas as regiões do território cearense.

Figura 1 - Abrangência geográfica dos *campi* do IFCE



Fonte: IFCE (2018b).

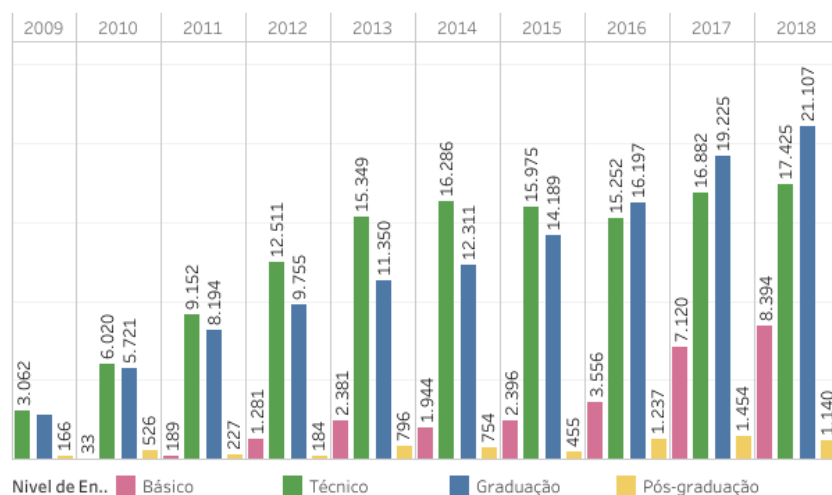
A Missão do IFCE, segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019-2023) é “Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética” (IFCE, 2018b, p. 89). Além disso, os valores dessa instituição são expressos da seguinte forma:

Nas suas atividades, o IFCE valorizará o compromisso ético com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação e com ideias fixas na sustentabilidade ambiental (IFCE, 2018b, p. 89).

Com relação à ação pedagógica, o IFCE assume, a partir de seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), que esta deve ter como princípio a pesquisa, entendida como agente de emancipação humana, “[...] na medida em que sua adoção no cotidiano escolar deve propiciar ao estudante a produção de novos conhecimentos, a compreensão da sua realidade e a construção e o fortalecimento de sua autonomia” (IFCE, 2018a, p. 35). A instituição, ainda estabelece - que o trabalho deve figurar como princípio educativo, entendendo que a formação dos trabalhadores para o âmbito do trabalho ocorre em uma perspectiva ampla, vinculada ao cotidiano do trabalhador e às suas ações transformadoras no mundo.

O IFCE, segundo dados da plataforma online “IFCE em Números”, contava no segundo semestre de 2018 com 33.448 matrículas (IFCE, 2018c). A evolução do número de matrículas⁶ nos diversos *campi* da instituição pode ser vista a partir da Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Matrículas no IFCE por Nível de Ensino



Fonte: IFCE (2018c).

⁶ O nível de Ensino Básico compreende os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). O nível técnico compreende os cursos técnicos de nível médio, nas modalidades integrada, concomitante e subsequente.

Especificamente em relação aos cursos e seus níveis de ensino, o IFCE, considerando o semestre letivo de 2018.2, ofertou 361 cursos, dos quais: 112 cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); 132 cursos em nível médio técnico; 93 cursos em nível de graduação e; 24 cursos de pós-graduação. As Tabelas (1 e 2) detalham a modalidade desses cursos e seus respectivos números de alunos matriculados.

Tabela 1 - Cursos de nível Básico e Técnico

	Básico	Técnico		
Modalidade	FIC	Concomitante	Integrado	Subsequente
Cursos	112	34	31	67
Matriculados	2.981	2.787	3.444	6.728

Fonte: baseado em IFCE (2018c).

Tabela 2 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação

	Graduação			Pós-Graduação	
Modalidade	Bacharelado	Licenciatura	Tecnologia	Especialização	Mestrado
Cursos	22	39	32	14	10
Matriculados	5.196	5.930	5.549	479	354

Fonte: baseado em IFCE (2018c).

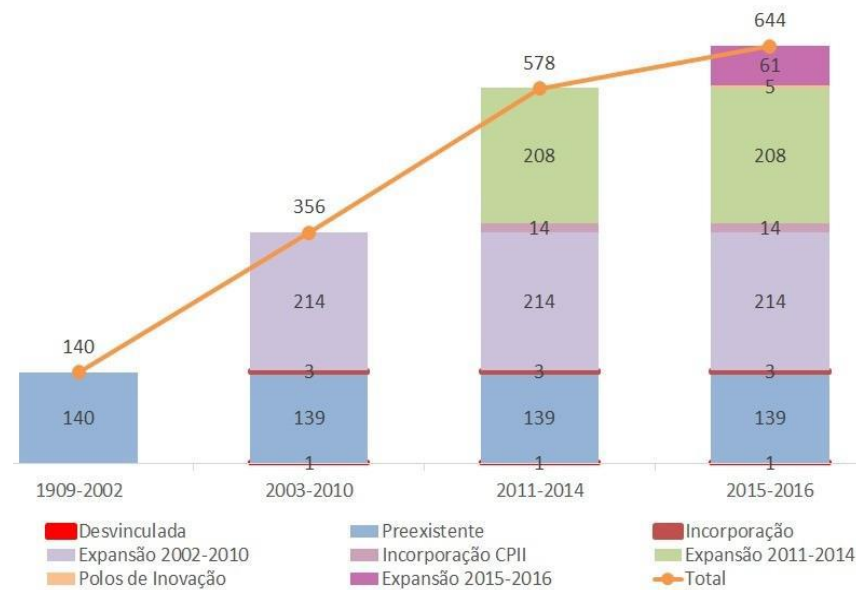
O maior número de matrículas ocorre, portanto, no nível de graduação, com 16.675 matrículas, que representam 49,8% do total. Em seguida aparecem as matrículas nos cursos de nível médio técnico, com 12.959 matrículas, ou seja, 38,7%. No caso dos cursos técnicos, a maior parte das matrículas ocorre na modalidade subsequente, enquanto a modalidade integrada apresenta 3.444, representando apenas 10,3% das matrículas totais. Constata-se assim certo distanciamento das prerrogativas da Lei de criação dos Institutos Federais, que determinava, em seu artigo 8º, que cada uma dessas instituições, anualmente, deveria garantir no mínimo 50% das vagas em cursos de “[...] educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008, não paginado).

Com relação ao número de professores, atuam no IFCE 1.846, destes docentes 1.695 (91,2%) são efetivos e 151 (8,2%) são substitutos ou temporários (MEC, 2019b⁷). Do total de professores 78,1% têm mestrado e/ou doutorado. O número de Técnicos Administrativos em Educação da instituição é de 1.595.

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi expressivo e teve efeitos positivos no IFCE. Em 2016 o número total de unidades da Rede Federal chegou ao número de 644 *campi* (MEC, 2018). A Figura 3 representa esse percurso de crescimento.

⁷ Informações obtidas da Plataforma Nilo Peçanha do Ministério da Educação, com dados relativos ao ano de 2018.

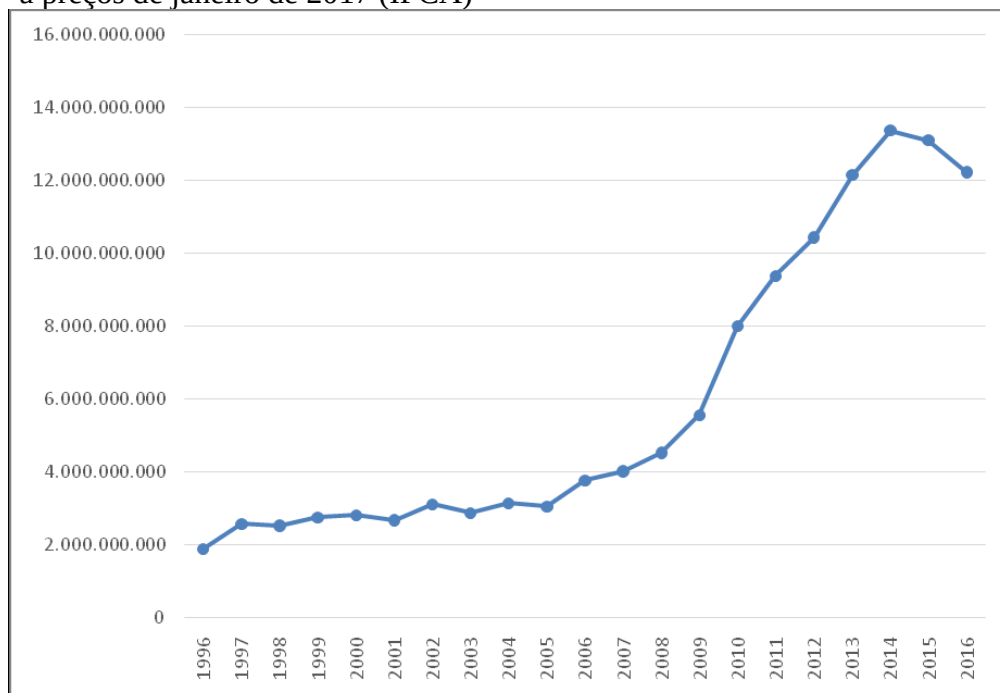
Figura 3 - Expansão da Rede Federal



Fonte: MEC (2017 *apud* PEREIRA, 2018, p. 222).

O financiamento público para esse crescimento da Rede Federal também se expandiu, considerando a séria histórica, o que pode ser observado a partir da Figura 4. O gasto público evoluiu de 1,8 bilhões de reais em 1996 para 13,3 bilhões de reais em 2014, considerado o seu auge. Entretanto, conforme levanta Pereira (2018), o investimento do Governo Federal inicia uma tendência de queda a partir de 2014.

Figura 4 - Despesas totais, considerando todas as fontes de receitas, das Instituições Federais de Educação Profissional (1996-2016), valores em reais, a preços de janeiro de 2017 (IPCA)



Fonte: Pereira (2018, p. 195).

No contexto do IFCE a redução do gasto público também pode ser observada nos recursos para investimento, ou seja, para construção de novas edificações e aquisição de equipamentos de laboratórios, por exemplo. Segundo dados, disponibilizados no PDI (2019-2023) (IFCE, 2018b), no período de 2014 a 2018, ocorreu uma queda acentuada no orçamento disponibilizado pelo Governo Federal para as despesas de investimento, conforme pode ser visualizado na Figura 5.

Figura 5 - Dotação Orçamentária IFCE, valores em reais (2014-2018)

Grupo de Despesa	2014	2015	2016	2017	2018	2014-2018
Pessoal	266 410 128	352 419 780	325 043 911	419 576 405	456 563 101	1 820 013 325
Custeio	102 519 516	108 022 701	118 764 304	121 061 781	129 840 732	580 209 034
Investimento	83 500 351	63 535 927	45 358 522	9 839 883	11 971 735	214 206 418
Total	452 429 995	523 978 408	489 166 737	550 478 069	598 375 568	2 614 428 777

Fonte: IFCE (2018b, p. 268).

Observa-se um movimento de crescimento das despesas com pessoal e, ao mesmo tempo, uma redução de 85,66% na receita de investimentos. O aumento com gastos de pessoal relaciona-se com a expansão das unidades no interior do Estado, que demandava a contratação de novos servidores. Entretanto, as despesas em investimento seguiram o caminho contrário à expansão, visto que “[...] enquanto novas unidades surgiam com necessidades de adequação da infraestrutura física e de aparelhamento para o seu funcionamento, a capacidade de investimento do IFCE sofria uma drástica redução” (IFCE, 2018b, p. 269).

Além disso, é importante registrar que o crescimento na receita de custeio, no período de 2014 a 2018, não foi capaz de acompanhar a demanda de contratação de servidores terceirizados e de aquisição de bens de consumo necessários para o bom funcionamento da instituição, visto que, no período considerado, “[...] houve um crescimento aproximado de 300%⁸ da quantidade de alunos matriculados, enquanto o orçamento de custeio sofreu uma variação de apenas 26,65%” (IFCE, 2018b, p. 269).

⁸ “Conforme consulta realizada no IFCE em números, no dia 08/11/18, o IFCE registrou, no semestre 2014/2, um total de 5 318 alunos matriculados, enquanto no semestre 2017/2 o total registrado foi de 23 196 alunos matriculados” (IFCE, 2018b, p. 269).

Esse cenário de redução e cortes de despesas se intensifica no ano de 2019, com o anúncio de um contingenciamento geral de 30% no orçamento de custeio das Universidades e Institutos Federais (UOL, 2019). Segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2019), em nota oficial lançada em maio de 2019, a redução orçamentária proposta pelo Ministério da Educação ameaça o prosseguimento das ações desenvolvidas pelas instituições da Rede Federal, que já vem realizando as adequações e redimensionamentos possíveis com relação às despesas de custeio, mesmo com a expansão de atividades e alunos. No IFCE, o seu Conselho de Dirigentes (COLDIR, 2019) também por meio de nota à comunidade, em junho de 2019, revela que o corte na instituição é da ordem de 38,23% do recurso destinado à manutenção de suas unidades e reitera que o bloqueio orçamentário comprometerá o pleno funcionamento dos *campi*.

O processo de consolidação das unidades que compõem o IFCE se mostra assim ameaçado. Muitos *campi* têm menos de 10 anos de funcionamento, com cursos técnicos e de graduação ainda se estruturando. O futuro incerto, quanto aos impactos da redução dos investimentos e do custeio das instituições, afeta a vida acadêmica e fortalece discussões sobre o valor social da educação, sobretudo no contexto de recessão econômica que assola o país. Esses são alguns aspectos que perpassam a realidade institucional no âmbito do IFCE, e que se reflete em toda a comunidade acadêmica.

Com relação ao trabalho do psicólogo escolar e educacional nessa instituição, é importante destacar algumas questões que balizam a atuação e são importantes para compreender seus desafios e potencialidades.

De acordo com o Sistema Unificado de Administração Pública do IFCE (SUAP-IFCE) e com o Portal da Transparência (2019), o IFCE tem o número de 30 servidores psicólogos. Deste total dois profissionais estão cedidos para outros órgãos da Administração Federal e outros três estão lotados na Reitoria da Instituição. Os demais 25 psicólogos atuam em diversos *campi* do IFCE. Com relação à distribuição nos diversos *campi* e o quantitativo de profissionais em cada um deles, tem-se a seguinte relação, sintetizada na Tabela 3.

Tabela 3 - Quantitativo de psicólogos nos diversos *campi* do IFCE

<i>Campus</i>	Quantitativo de Psicólogos
1. Acaraú	2
2. Acopiara	0
3. Aracati	1
4. Baturité	0
5. Boa Viagem	1
6. Camocim	0

7. Canindé	0
8. Caucaia	1
9. Cedro	1
10. Crateús	0
11. Crato	1
12. Fortaleza	3
13. Guaramiranga	0
14. Horizonte	0
15. Iguatu	2
16. Itapipoca	1
17. Jaguaribe	1
18. Jaguaruana	0
19. Juazeiro do Norte	1
20. Limoeiro do Norte	1
21. Maracanaú	1
22. Maranguape	0
23. Morada Nova	1
24. Paracuru	1
25. Pecém	0
26. Quixadá	1
27. Sobral	2
28. Tabuleiro do Norte	0
29. Tauá	1
30. Tianguá	1
31. Ubajara	0
32. Umirim	1

Fonte: baseado em Portal da Transparência (2019).

Constata-se pelas informações anteriormente apresentadas que, dos 32 *campi*, 12 unidades não contam com a presença de psicólogos em seu quadro de servidores. Mais um fator que corrobora a premissa de que o processo de expansão do IFCE encontra dificuldade na sua consolidação - seja pela queda dos recursos para investimentos, ou por desfalques no quadro de servidores, como constatado acima, no caso dos profissionais de Psicologia.

Com relação aos documentos institucionais que trazem referências para a atuação dos psicólogos no IFCE, o Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE, publicado em 2015, é um dos principais elementos de sistematização das expectativas institucionais quanto ao trabalho do psicólogo (IFCE, 2015). Segundo o documento, a Política de Assistência Estudantil fundamenta os programas, projetos e ações, que buscam contribuir para o desenvolvimento integral e integrado dos estudantes (IFCE, 2015). Tal política se destina a todos os estudantes matriculados no IFCE e visa atender às finalidades da Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (BRASIL, 2010), além dos seguintes objetivos:

- I - Reduzir as desigualdades sociais;
- II - Incentivar a participação da comunidade do IFCE em ações voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade social;

III - Ampliar as condições de participação democrática, para formação e o exercício de cidadania visando à acessibilidade, à diversidade, ao pluralismo de ideias e à inclusão social;

IV - Promover o acesso universal à saúde, ancorado no princípio da integralidade, reunindo ações e serviços de acordo com a realidade local, de modo a fortalecer a educação em saúde;

V - Contribuir para a inserção do aluno no mundo do trabalho, enquanto ser social, político e técnico (IFCE, 2015, não paginado).

Para a execução da Política o IFCE concebe uma equipe multidisciplinar mínima, da qual faz parte o psicólogo, junto com assistente social, pedagogo, enfermeiro e nutricionista. No seu artigo 11 o regulamento expõe que o objetivo do serviço de psicologia é apoiar o processo educativo dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, valorizando a escuta psicológica e elenca ações desenvolvidas pelo profissional de psicologia: acolhimento; acompanhamento; avaliação psicológica; orientação de discentes e comunidade escolar; assessoria e/ou participação nos projetos coletivos, buscando a interlocução dos atores protagonistas nos planejamentos e ações educacionais; visitas domiciliares; mapeamento da rede de apoio e reflexão sobre os aspectos institucionais (IFCE, 2015, não paginado).

Além disso, estabelece como ênfase do trabalho do psicólogo escolar e educacional a dimensão preventiva e o compromisso com a transformação social, por meio de intervenções educativas sobre as demandas dos sujeitos e do contexto institucional.

O documento “Referenciais de Atuação dos Profissionais de Assistência Estudantil”, publicado em 2016 pela Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) do IFCE, é mais um esforço na elaboração de parâmetros de atuação para os profissionais do setor. Nesse documento, são ampliadas as informações e orientações para a prática do psicólogo no contexto do IFCE (IFCE, 2016).

Os Referenciais foram fruto de uma metodologia coletiva de participação com os próprios profissionais, que por meio de oficinas e grupos de trabalho buscavam a delimitação de seus campos de atuação profissional no âmbito da Assistência Estudantil do IFCE, além da elaboração de instrumentais de apoio às ações e programas do setor. O objetivo principal era facilitar a comunicação entre os profissionais da instituição; acolher novos servidores ingressantes na Política de Assistência e; melhorar a compreensão de servidores, gestores e estudantes quanto à atuação dos profissionais da Assistência Estudantil.

Para os psicólogos, o documento procura situar a atuação no campo da Psicologia Escolar e Educacional e destaca as seguintes possibilidades de programas e atividades:

1. Apoiar o (a) professor (a) e demais servidores no trabalho com a heterogeneidade de discentes;
2. Avaliar, acompanhar e orientar, dentro do contexto institucional, casos que requeiram encaminhamentos clínicos, estabelecendo um espaço de acolhimento,

escuta e reflexão. Nos casos de demandas psicoterápicas, serão realizados encaminhamentos para serviços que ofereçam o tratamento adequado; 3. Fazer parte da equipe multiprofissional que envolve o processo de ensino e aprendizagem, levando em conta o desenvolvimento global do discente; 4. Auxiliar no processo de inclusão e valorização da diversidade; 5. Acolher os (as) novos (as) estudantes, facilitando sua integração; 6. Ofertar a orientação profissional e preparação para o mercado de trabalho; 7. Propiciar condições para que o (a) discente expresse sua autonomia e consciência crítica, por meio da participação ativa na vida acadêmica, contribuindo para uma formação cidadã; 8. Realizar acompanhamento dos (as) discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e dificuldade de aprendizagem para planejar as intervenções necessárias; 9. Identificar e analisar as causas e as motivações das retenções e evasões dos (as) discentes, a fim de subsidiar as intervenções; 10. Propiciar aos (às) discentes espaços de reflexão e diálogo sobre as temáticas demandadas pelos diversos atores que compõem a comunidade acadêmica; 11. Fomentar momentos de expressões artísticas, culturais e esportivas da comunidade acadêmica, propiciando as interrelações e a circulação da palavra nas suas mais diferentes manifestações; 12. Estimular a criatividade e a iniciativa dos (as) discentes para criação de grupos autogeridos que trabalhem temáticas por eles definidas; 13. Favorecer a prevenção e a promoção da saúde da comunidade acadêmica, visando ao alcance da discussão dos diversos aspectos que compõem o conceito ampliado de saúde; 14. Promover ações articuladas com a rede socioassistencial, educacional e de saúde dos municípios, inserindo o campus como um dos pontos estratégicos de mobilização social em âmbito local; 15. Apoiar e participar do planejamento de ações, projetos e programas que envolvam a assistência estudantil (IFCE, 2016, p. 9-11).

Além desse leque amplo de possíveis atribuições, o documento procura apontar ações as quais não competem ao trabalho do psicólogo no âmbito da Assistência Estudantil, e que não dizem respeito à promoção de saúde mental no contexto educacional. Entre essas ações estão atividades relacionadas à Gestão de Pessoas, como seleção de terceirizados e atendimentos clínicos a servidores, além daquelas atribuições relativas a outros profissionais, como seleção de auxílios estudantis e primeiros socorros.

Os dois documentos apresentados mostram que os parâmetros e referenciais que são vinculados ao trabalho do psicólogo no IFCE vão ao encontro das perspectivas críticas de Psicologia Escolar e Educacional (TANAMACHI, MEIRA, 2003; BARBOSA, SOUZA, 2012; GUZZO *et al.*, 2010). São difundidas propostas de atuação, que fogem ao modelo clínico e individualizante das questões educacionais e aponta-se para o caminho do trabalho coletivo, institucional, que valoriza a escuta e acompanhamento integral dos estudantes, além de vislumbrar possibilidades de intervenções do psicólogo em níveis mais amplos da instituição.

Ao se discutir o contexto de atuação da psicologia no IFCE, é imprescindível recorrer às reflexões e aos achados da pesquisa de Oliveira (2017). A autora é psicóloga do IFCE e buscou realizar uma avaliação do trabalho do psicólogo no campo da Assistência Estudantil do IFCE, especificamente no Ensino Superior, por meio de pesquisa com os próprios profissionais e também com alunos da instituição.

Segundo Oliveira (2017), por meio de questionários, nenhum dos psicólogos pesquisados apresentava experiência anterior no campo da Psicologia Escolar e Educacional ao entrarem no IFCE e todos relataram desenvolver atendimentos individuais. A pesquisadora detectou que ocorre uma associação de práticas tradicionais - relacionadas a atendimentos individuais e/ou que remetem a modelos terapêuticos - com práticas mais recentes, direcionadas ao contexto institucional e à atenção integral aos estudantes. Entretanto, há prevalência das ações tradicionais, o que é interpretado por Oliveira (2017) como um processo de ajuste da identidade dos psicólogos. Outro dado interessante levantado pela autora é que não há uma concordância total entre os psicólogos quanto à relevância de sua atuação para a formação dos estudantes.

Com relação ao trabalho do psicólogo, na perspectiva dos estudantes, alguns dados se destacam. 73,77% dos estudantes participantes da pesquisa afirmam ter conhecimento da presença do profissional de psicologia no *campus* em que estudam, entretanto, apenas 15,35% confirmam já terem participado de atividade que envolvia o trabalho do psicólogo (OLIVEIRA, 2017). Esse dado parece se refletir no seguinte: 72,73% dos estudantes avaliam de maneira neutra o trabalho do psicólogo no IFCE, demonstrando assim desconhecer a atuação desse profissional. Oliveira (2017) esclarece ainda assim que, para aqueles que têm contato com os psicólogos, a avaliação é geralmente boa. Além disso, mesmo sem compreender muito bem a natureza das ações desenvolvidas pelos psicólogos, os estudantes reconhecem a importância desse trabalho para sua formação.

Alguns importantes resultados apontados são que: o trabalho dos psicólogos no IFCE não está totalmente alinhado com o que os documentos institucionais propõem, visto que ainda são prevalentes práticas tradicionais; o alcance desse trabalho ainda é pequeno e não é bem compreendido pela maior parte dos estudantes, existindo assim uma demanda destes por conhecer a atuação dos psicólogos no IFCE; a atuação do psicólogo no âmbito do IFCE ainda se “[...] encontra em fase de configuração e têm atendido parcialmente à demanda estudantil” (OLIVEIRA, 2017, p. 98). O número insuficiente de profissionais frente ao quantitativo de alunos e falhas na divulgação das atribuições do psicólogo, na instituição, são possíveis fatores levantados pela pesquisadora como explicativos dos resultados apontados.

O conjunto de informações levantadas nessa seção é importante para se ter uma melhor compreensão do contexto institucional que perpassa a atuação de psicólogas e psicólogos no IFCE. Entretanto, é compreensível que ele não dá conta das inúmeras determinações que atuam na base da atuação, mas, ainda assim, cumpre o papel de permitir mais uma aproximação com o objeto da pesquisa aqui relatada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo abordará os resultados e análises dos entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e de autores do campo da Psicologia Escolar Crítica.

As informações, fatos e processos levantados pelas entrevistas semi-estruturadas com os psicólogos do IFCE, serão apresentados e discutidos a partir dos seguintes tópicos temáticos: a) caracterização da atuação - abordando as práticas dos psicólogos, as principais demandas e ações que os profissionais almejam executar; b) identificação dos principais entraves à atuação e; c) perspectivas de superação. As principais informações foram organizadas em quadros nos quais são apresentados os núcleos de sentido das temáticas, complementados com trechos de fala de alguns dos participantes que exemplificam a temática discutida.

Essa organização em temas busca se articular aos objetivos da pesquisa, quais sejam: Analisar os entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no Instituto Federal do Ceará, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural e da psicologia escolar crítica, como objetivo geral; Caracterizar a atuação dos psicólogos escolares e educacionais e identificar as possibilidades de superação dos desafios e entraves da atuação do psicólogo no IFCE, como objetivos específicos.

Entende-se que para abordar os entraves e desafios da atuação de psicólogas e psicólogos no âmbito do IFCE é relevante conhecer as características gerais desse trabalho, às demandas endereçadas a esses profissionais, bem como identificar as ações que ainda não conseguem colocar em prática. Tais informações contextualizam melhor os entraves apontados e iluminam caminhos de discussão e possibilidades de superação.

Inicialmente serão apresentados os participantes da pesquisa e características gerais da atuação do psicólogo no IFCE. Após isso serão contempladas as temáticas que orientaram as análises e discussão desta pesquisa.

5.1 Participantes

O número previsto de participantes da pesquisa foi de 24 psicólogos escolares, que atuam em diversos *campi* do IFCE. Desse número total, foi possível realizar entrevistas semi-estruturadas com 16 psicólogos. Alguns fatores dificultaram a realização da pesquisa com o número total previsto de participantes. Entre eles a questão da distribuição territorial dos *campi*

do IFCE, que estão em todas as regiões do estado, o que dificultou a realização da entrevista de forma presencial com todos os profissionais. A opção da realização por videoconferência não foi adequada para alguns deles. O pesquisador não contou com financiamento para o deslocamento nas diversas unidades, ainda assim a maior parte das entrevistas – onze do total de dezesseis - foi feita presencialmente. Outro ponto que trouxe obstáculos foi a questão do tempo para a realização das entrevistas, a transcrição do material em áudio e a análise dos dados considerando o período previsto para o curso de mestrado, que se mostrou curto para um volume maior de entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019. Na Tabela 4 são apresentadas informações dos participantes da pesquisa, que foram identificados por ‘Psi’, seguido de um número para diferenciá-los.

Tabela 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Gênero	Conclusão do curso de Psicologia	Tempo de Trabalho no IFCE	Sector de atuação
Psi 1	31	Mulher	2010	Entre 2 e 3 anos	AE ⁹
Psi 2	31	Homem	2012	Entre 4 e 5 anos	AE
Psi 3	32	Mulher	2009	Entre 4 e 5 anos	AE
Psi 4	32	Mulher	2012	Entre 6 e 7 anos	AE
Psi 5	36	Homem	2007	Entre 4 e 5 anos	AE
Psi 6	38	Mulher	2004	Entre 9 e 10 anos	CSS ¹⁰
Psi 7	45	Homem	2004	Entre 13 e 14 anos	CSS
Psi 8	33	Mulher	2010	Entre 3 e 4 anos	CSS
Psi 9	31	Mulher	2011	Entre 6 e 7 anos	AE
Psi 10	36	Mulher	2007	Entre 7 e 8 anos	AE
Psi 11	30	Homem	2012	Entre 5 e 6 anos	AE
Psi 12	31	Mulher	2011	Entre 5 e 6 anos	AE
Psi 13	33	Mulher	2008	Entre 9 e 10 anos	AE
Psi 14	36	Homem	2007	Entre 6 e 7 anos	AE
Psi 15	49	Homem	1999	Entre 2 e 3 anos	AE
Psi 16	32	Mulher	2010	Entre 5 e 6 anos	AE

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A maior parte dos psicólogos participantes atua em setores de Assistência Estudantil em conjunto com outros profissionais, como assistentes sociais, enfermeiros e nutricionistas. Esses setores são responsáveis por desenvolver ações e programas relacionados à execução da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e no IFCE têm um regulamento próprio (IFCE, 2015), conforme exposto no capítulo anterior. Em um dos *campi* os psicólogos estão em outro setor, visto que seu organograma não contempla a área de assistência estudantil.

⁹ Assistência Estudantil.

¹⁰ Coordenadoria de Serviço de Saúde.

A média de idade dos participantes é de 32 anos, variando de 30 a 49 anos. Os profissionais têm formação recente, com a maioria tendo sido graduada nos anos 2000. Em sua maioria, os psicólogos estão na instituição há mais de 5 anos, com no mínimo 2 e no máximo 13 anos de atuação.

5.2 Caracterização da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE

Inicia-se a discussão sobre a atuação do psicólogo no IFCE com a indicação dos principais grupos de práticas que são realizadas nos diversos *campi*. As práticas foram divididas nos seguintes grupos: a) Acompanhamentos Individuais; b) Campanhas; c) Ações e projetos coletivos junto aos estudantes e; d) Participação em espaços diversos da instituição. Esses conjuntos englobam ações que apresentam uma diversidade de formas de execução e de concepção e têm um objetivo de caracterização geral. O Quadro 1 reúne essas informações com a indicação de trechos de falas que revelam o sentido dessas ações.

Quadro 1 - Temática: Práticas desenvolvidas pelos psicólogos

Núcleos de Sentido	Trechos de falas
Acompanhamentos Individuais	“Apesar da gente não trabalhar com prática clínica, a maior demanda, principalmente nos campi no interior, é o atendimento individual. Seja ele no âmbito educacional, ou no âmbito mesmo comportamental” (Psi 1). “Aqui a gente faz praticamente atendimento aí entra, a gente faz serviço de plantão psicológico, no atendimento de emergência, faz os acompanhamentos em relação as dificuldades de aprendizagem” (Psi 8). “Eu dedico muito tempo para acompanhamento de alunos, a gestão sabe, a gente conversa, avalia, tenta mudar, sei que aqui não é para fazer clínica, entretanto assim sustento as escutas porque são alunos muito vulneráveis, questões que precisam ser escutadas, precisam de um espaço” (Psi 9). “O que é sempre constante, e eu queria que fosse menos, mas acaba que não tem muito para onde fugir, são os atendimentos e orientações individuais” (Psi 16).
Campanhas	“A gente preza pelo calendário de algumas datas principais, por exemplo, dia do orgulho LGBT, prevenção à AIDS, consciência negra, então temáticas que envolvem essa formação integral em saúde e saúde no aspecto biológico, mas em saúde, saúde mental, participação na cidadania” (Psi 4). “Existem diversas campanhas que a gente se envolve aqui dentro do campus, campanhas temáticas de saúde” (Psi 7). “A Assistência Estudantil tem uma série de campanhas que são colocadas para a gente fazer, então ... tem semana da saúde, a gente faz

	uma semana inteira de programação voltada para a saúde, a gente faz semana do estudante, desenvolve setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul” (Psi 12). “Nós temos algumas atividades preventivas, que ocorrem no decorrer do ano também, campanhas de mobilização, de sensibilização” (Psi 13). “A gente tem envolvimento com algumas atividades relativas a campanhas que acontecem quase que mensalmente” (Psi 15).
Ações e projetos coletivos junto aos estudantes	“A gente faz atividades coletivas, eu pelo menos tento focar nessas atividades coletivas” (Psi 2). “A gente tem uns projetos que são sempre grupos no sentido meio que operacional, ele tem um número limitado de sessões, de encontros, no momento a gente está fazendo uma oficina de projeto de vida, que são oito encontros com os alunos do primeiro semestre de três cursos específicos” (Psi 3). “Hoje eu construo muita minhas atividades em ações grupais, pequenos grupos, ou nas turmas, fazendo entrada nas turmas e sempre grupos que eu tento incluir outro profissional e vai muito assim pela própria demanda também deles acaba sendo, e esses projetos mudam” (Psi 9). “Tem as oficinas de acolhimento, com as turmas novas e tem oficina de metodologia de estudo com as turmas novas dos técnicos de forma geral e aí é isso, vai se organizando assim durante o semestre e se não der tempo durante o ano” (Psi 10). “Nós desenvolvemos alguns projetos que são coletivos, que abrangem grupos de estudantes. Bem, um desses projetos é um projeto “como aprender”, a gente faz orientação de estudo em sala de aula nos primeiros semestres” (Psi 12). “A gente tem atividades de oficinas, voltadas a temas ligados a adolescência” (Psi 15).
Participação em espaços diversos da instituição	“Eu sou membro do NEABI, do NAPNE lá no campus, são dos núcleos que têm muita participação dos alunos e eu gosto muito de estar nesses dois núcleos” (Psi 2). “Reuniões quaisquer que tenham para esses dias, outras participações minhas aqui no campus, como o NEABI, o NAPNE, Conselho de Classe. Eu me meti em todos eles, na verdade” (Psi 5). “Temos uma rotina de participação em conselho de classe também. Superior eu vou aos colegiados quando há uma demanda que seja relativa a mim mesma, algum estudante com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, com uma dificuldade mais específica” (Psi 12). “Nós temos várias comissões, núcleos em funcionamento dentro da instituição, o NAPNE, por exemplo, comissões de diagnóstico, comissões de planejamento, então frequentemente eu estou envolvida em pelo menos uma dessas atividades” (Psi 13).

Fonte: elaborada pelo autor (2019).

Os **acompanhamentos individuais**, realizados com o corpo discente, estão presentes na realidade de atuação de todos os psicólogos entrevistados. A forma como se efetivam, entretanto, varia de acordo com cada profissional. Alguns profissionais estabelecem o formato de plantão psicológico, aonde dedicam um horário específico para atender as demandas dos estudantes de forma espontânea, sem agendamento. Outros profissionais estabelecem regras para o funcionamento, como Psi 10, que afirma: “[...] a gente oferece uma terapia breve focal por um curto período de no máximo dez sessões com esse aluno e aí se for necessário mais atendimentos, a gente tenta entrar em contato com a rede de apoio”.

É uma preocupação das psicólogas e psicólogos não identificarem o acompanhamento individual como psicoterapia ou psicologia clínica, mesmo que essa seja a expectativa institucional em relação ao trabalho desses profissionais. Psi 15 destaca: “Eu disponibilizo o que a gente intitula lá de Acolhimento Psicológico, na verdade uma proposta - vamos dizer assim, de intervenção breve diante de algumas questões pessoais que esses alunos trazem”.

O lugar do atendimento individual na psicologia escolar e educacional é problematizado e ressignificado por uma série de autores (MARINHO-ARAÚJO, 2016; MARTINEZ, 2010; BARBOSA, SOUZA, 2012). Essa modalidade de atuação se vincula às perspectivas tradicionais que reduzem as queixas escolares às condições psicológicas dos estudantes. Tais perspectivas são objeto de críticas principalmente quando se considera o ser humano como síntese de relações sociais culturalmente determinadas (VYGOTSKI, 2000). Assim o olhar para o individual não pode ser desvinculado das dimensões coletivas que se relacionam dialeticamente com as características singulares dos sujeitos. Nas instituições educacionais isso implica que o objeto de interesse do psicólogo escolar e educacional deve se voltar para o processo educacional como um todo. Os problemas de aprendizagem, por exemplo, se remetem

[...] à toda uma produção do fracasso escolar, cujas origens se referem a uma multiplicidade de fatores intervenientes, incluindo as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros. Muitas vezes, esse “não aprender” é materializado/corporificado sob a forma de uma queixa escolar sobre aquele indivíduo “que não aprende” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 170).

Moura e Facci (2016), a partir de pesquisa com psicólogos em uma Instituição de Ensino Superior brasileira, demonstraram que os profissionais realizavam, em sua grande maioria, atendimento individual e manifestavam interesse em mudar a atuação, tendo em vista os resultados insatisfatórios, entretanto, não sabiam como, nem o que modificar. As autoras apontam a necessidade de se atuar a partir de uma visão da constituição social do psiquismo e

reconhecer, assim, a limitação de concepções individualizantes do ser humano. Isso implica para estas a importância da atuação junto a outros atores das instituições escolares, como gestores, coordenadores de cursos e professores.

Existe, para a maior parte dos participantes, o reconhecimento das limitações de um trabalho de atendimento psicológico individualizado no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, não obstante a isso, alguns profissionais problematizam que muitos estudantes apresentam situações muito complexas que não podem ser desassistidas e não têm a oportunidade de ter esse tipo de acompanhamento fora do IFCE. Nesse sentido, Psi 4 lembra que por mais que “[...] não pense em psicoterapia a gente está pensando sim em acompanhamento e aí têm algumas situações em que eu sei que eu sou a única possibilidade de acompanhamento para esse estudante, no sentido de saúde mental, enfim de cuidado nesse aspecto”. Psi 2 complementa e fala dos desafios dessa questão:

[...] a gente acaba tendo que entrar num nível de acompanhamento que talvez não seja tão da alçada da psicologia escolar, só que a gente fica com aquele dilema ético, você fica naquela divisão de dizer eu não te atendo, porque não é o meu trabalho, eu não vou te atender, não vou te receber, não vou te escutar, dizer isso para um aluno é muito complicado (Psi 2).

As queixas dos estudantes que são trabalhadas nos atendimentos individuais também são objeto de problematização dos psicólogos e alguns apontam relação com a produção das queixas pela própria estrutura da instituição e suas práticas educativas. O seguinte trecho de Psi 8 revela isso: “[...] a gente escuta do sofrimento que é decorrente da cultura do *campus* e que a gente não pode mudar, a gente fica sem saber para aonde encaminhar, o que fazer, porque extrapola a nossa, assim, a nossa atuação, a gente não tem como dar conta de determinadas coisas”. O processo de produção institucional do sofrimento psíquico é assim revelado e encontra obstáculos para ser enfrentado, visto que o atendimento individual não pode alcançar uma dimensão coletiva de resolução. E justamente quando tem que buscar uma atuação mais ampla (a nível da instituição) os psicólogos, sobretudo nos *campi* com número grande de alunos, encontram dificuldade, seja pela própria burocracia institucional, seja pelo alto número de atendimentos que realizam.

Em termos das concepções sobre o fenômeno psicológico no âmbito educacional é importante frisar que boa parte dos psicólogos problematiza as condições em que as queixas dos estudantes são geradas e situam que o espaço educativo tem papel importante nesse processo. Revelam-se, assim, aproximações com a perspectiva crítica no campo da Psicologia Escolar e Educacional, por exemplo, com as ideias de Patto (1999). É justamente essa

compreensão que ajuda a entender a limitação de se trabalhar unicamente no nível da atenção individual às questões educacionais, visto que não se alcança assim a gênese socio-institucional de tais questões.

Outro importante grupo de ações desenvolvidas, são as **Campanhas** feitas geralmente em colaboração com os demais profissionais do setor de Assistência Estudantil. Essas atividades geralmente estão contempladas em calendários anuais das equipes de AE e abordam questões relativas: à prevenção e promoção de saúde; ao combate ao racismo e LGBTfobia; à segurança no trânsito; à prevenção ao suicídio; aos Direitos Humanos; à cidadania; à organização estudantil, entre outras. As campanhas temáticas buscam atuar no processo de formação integral proposta pelos documentos institucionais do IFCE e se articulam aos programas do Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE, aparecendo no cotidiano de trabalho de praticamente todos os *campi* pesquisados.

Os psicólogos se envolvem na organização coletiva das campanhas e geralmente estão à frente das ações relativas à Saúde Mental. Conforme Psi 4: “[...] as temáticas mais próximas de cada área são de responsabilidade de cada área”. As metodologias dessas atividades são variadas, passando por palestras, oficinas, filmes, rodas de conversa, semanas temáticas, gincanas, entre outras.

A pesquisa de Feitosa (2017, p. 252) estabelece que a atuação dos psicólogos no âmbito da Assistência Estudantil dos Institutos Federais, tem-se limitado ao apoio do processo de concessão de auxílios estudantis e que tal política “[...] ainda contribui para um modelo de intervenção assistencialista”. Esse processo se distancia da realidade apresentada pelos psicólogos do IFCE, que referem práticas de planejamento conjunto e execução compartilhada de atividades diversas. O Regulamento da Política de Assistência Estudantil construída pelo IFCE pode ser um dos fatores que contribuem para a ocorrência de novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar e educacional, visto que estabelece novas práticas para além do suporte à concessão de auxílios, bem como aponta para um caráter interdisciplinar do trabalho.

Os profissionais de psicologia também costumam desenvolver **ações e projetos coletivos junto aos estudantes**, principalmente em grupos com temáticas diversas. Alguns exemplos são: orientação profissional; organização de estudo; projeto de vida; juventude; imagem corporal; literatura; saúde mental. Alguns psicólogos costumam tentar focar esse tipo de atividade em detrimento dos acompanhamentos individuais, reconhecendo que nessas ações há um maior potencial de alcance e efetividade na relação com as questões educativas.

O espaço do grupo é um importante recurso metodológico dentro de uma concepção histórico-cultural do psiquismo humano, visto que esta pressupõe que é em relação com outros

seres humanos, mediados pela cultura, que o desenvolvimento humano acontece. Segundo VYGOTSKI (2000), a dimensão intrapsíquica de cada sujeito é construída dialeticamente a partir de uma dimensão interpssíquica, portanto a partir das relações sociais que este estabelece. Para Souza e Andrada (2013, p. 363), isso implica que a análise psicológica deve

[...] conhecer o sujeito em movimento, nas relações que estabelece em seu contexto, investigando as condicionantes dessas relações, visto serem elas que promovem a emergência do sujeito tal como se manifesta. Deste modo, sujeito e realidade se imbricam em um processo de constituição mútua.

Além de serem fontes importantes para o conhecimento do desenvolvimento psicológico das pessoas, os espaços coletivos também são importantes para que sejam adquiridos novos conhecimentos e, principalmente, a possibilidade de ressignificações e reflexão sobre posturas dos sujeitos diante de si e do mundo.

Entretanto, o espaço institucional para esse conjunto de ações geralmente é objeto de conflito. A continuidade das ações e a possibilidade de tempo para realizá-las é um desafio. Segundo Psi 9: “Não dá para fazer muito grupo ou inventar muita coisa, porque eles [os estudantes] têm uma carga horária muito grande”. A questão da carga horária, principalmente alunos do ensino médio integrado, também aparece no relato de Psi 2: “[...] eles têm aula direto, é aula em tempo integral. [...] E essa processualidade, essa continuidade da ação, essa agenda permanente de ação eu não consigo fazer”.

As ações grupais, com período planejado de encontros entram em choque com a carga horária dos estudantes e acabam levantando a problematização dos psicólogos sobre seu espaço de atuação, bem como dos demais profissionais da AE. Psi 1 relata: “Sinto ainda que podemos contribuir muito mais, se a gente tiver mais espaço, se a gente tiver mais apoio, a gente consegue desenvolver muito mais”. Aparecem assim as discussões em torno do reconhecimento do trabalho dos profissionais da AE, entre eles o psicólogo, no processo formativo dos estudantes do IFCE. Isso se expressa na fala de Psi 7:

Acaba que a gente aqui é quase como um apêndice, apêndice apenas, porque a escola, a instituição tem como princípio último a educação, então é quase que a lógica de que quando você não está diretamente ligado a atividade fim esses serviços eles são apêndices. [...] Então de um modo geral não existe um trabalho sistemático, não existe programas, [...] não faz parte da cultura institucional e isso não se aplica não é só aqui não, em diversos setores, falando de psicologia, mas também a saúde, a pedagogia.

As perspectivas de fundação dos Institutos Federais de Educação pautam-se em uma concepção de educação profissional em que “[...] a formação humana, cidadã, precede a

qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (PACHECO, 2010, p. 15). Essa concepção se expressa de variadas formas nos documentos institucionais, como PDI e PPPI, reforçando a ideia geral de que a proposta educativa dos Institutos Federais deve ir além de uma instrumentalização para o trabalho e pressupõe preocupação com a formação humana dos estudantes. Entretanto, esse espaço para a formação humana parece ser restrito ou, pelo menos, pode indicar que as atuações construídas por psicólogos e demais profissionais da AE não estão sendo consideradas nesse âmbito, de contribuição na formação dos estudantes.

Abre-se assim a discussão para um debate mais amplo das condições reais de uma educação integral e de como os profissionais da AE podem atuar nesse processo. O aspecto contraditório dessa dimensão (da formação dos trabalhadores), expressa uma parte do todo do sistema de relações sociais de produção capitalista, fundado na perspectiva de exploração de uma classe por outra e na manutenção de um processo de alienação ativa, que é uma das condições para sua estruturação. Processos educativos críticos e emancipatórios terão, portanto, dificuldade de se efetivar em um sistema de organização social que pressupõe a formação de consciências ingênuas e estranhadas de sua própria capacidade de transformação social.

O último grupo de ações que pode ser sintetizado a partir dos relatos dos psicólogos do IFCE é sua **participação em espaços diversos da instituição**. Estão incluídas aqui as participações dos profissionais de psicologia em comissões, grupos de trabalho, Conselhos de Classe, Colegiados de cursos superiores, Conselho Acadêmico, entre outros. Além disso, o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) são espaços do IFCE onde é marcante a presença de psicólogos. Tais núcleos envolvem servidores, estudantes e comunidade externa na realização de intervenções, estudos e pesquisas em torno das questões de inclusão e acessibilidade - NAPNE - e da superação do racismo e da promoção dos direitos das populações negras e indígenas - NEABI. Com relação à participação no NEABI de seu *campus*, Psi 4 afirma:

[...] eu faço parte do NEABI também e aí assim eu sei que algumas pessoas entendem como se isso não fosse meu trabalho na psicologia, para mim é muito, é uma perspectiva de promoção de saúde mental a uma população historicamente desassistida nesse sentido, então para mim é isso que eu estou fazendo ali e aí a gente tem tanto estudos como discussões a respeito disso.

As contribuições do psicólogo nesses lugares institucionais são diversas e envolvem uma ampliação das possibilidades de interlocução da Psicologia na Educação. O profissional

transita assim desde espaços mais tradicionais de atuação do psicólogo nas instituições de educação, como o Conselho de Classe, até aqueles menos tradicionais. Essa disposição a integrar diversos setores da instituição mostra uma tentativa de se aproximar da realidade institucional como um todo. Segundo Psi 5: “O psicólogo educacional tem que ser metido mesmo nas coisas”. Ocupar os outros espaços também pode ser importante na busca por desconstruir a imagem exclusiva do psicólogo enquanto agente de um trabalho clínico individual, mostrar práticas distintas do senso comum do que seja o trabalho do psicólogo é estratégia importante para novos rumos no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Segundo Marinho-Araújo (2010, p. 29), as estruturas organizacionais atuais têm-se apresentado de maneiras cada vez mais diversas e com finalidades distintas, nesses contextos, segundo a autora:

O psicólogo escolar vem sendo chamado a atuar em um intrincado cenário, desde o espaço tradicional da instituição escolar até propostas educativas organizadas informalmente, ambos constituindo-se como espaços férteis de desenvolvimento, oportunizado pela mediação de processos de aprendizagem.

Nesses contextos e espaços novos, como os NAPNE e NEABI, os psicólogos têm a oportunidade de utilizar novas metodologias de trabalho e de propiciar espaços de conscientização e desenvolvimento humano.

A partir das informações e questões levantadas com relação às práticas de psicólogas e psicólogos no contexto do IFCE conclui-se que há uma prevalência de um modo individualizado de atuação, no sentido de que todos os profissionais realizam acompanhamentos individuais, em alguns casos, na maior parte de suas cargas horárias de trabalho. Entretanto, é oportuno constatar que esse modelo de atuação é nitidamente problematizado pela maioria dos profissionais, que buscam transitar para outras formas de acompanhamento individual, além de realizar e integrar ações coletivas.

Alguns relatos apresentam um processo de movimentação e transformação de práticas, como o relatado por Psi 13:

[...] minha atuação mudou no decorrer desse tempo, por conta das leituras, das discussões com os colegas. Os referenciais construídos pelo IFCE foram muito importantes, nós fizemos uma discussão dentro da assistência [...] muita coisa mudou. Hoje eu acho que a minha atuação é muito mais próxima mesmo, ainda não é perfeita, ainda não é o ideal, mas é muito mais próxima àquilo que eu me proponho

A profissional enfatiza a relevância dos Referenciais de atuação dos profissionais da Assistência Estudantil para consolidar outras práticas e contribui no sentido de modificar

gradualmente o que se espera de um psicólogo no contexto de um Instituto Federal, principalmente por meio de uma divulgação constante dos referenciais no contexto institucional (IFCE, 2016). Emergem assim possibilidades de construção de práticas menos tradicionais, como os atendimentos individuais.

Determinadas condições da realidade institucional acabam influenciando esse processo de transformação, tanto no sentido de impulsioná-lo quanto de refreá-lo. O decorrer desse capítulo buscará abordar essa questão.

E para oferecer maiores subsídios à caracterização da atuação do psicólogo no IFCE, passa-se agora a analisar as demandas que são endereçadas a este profissional, tanto no âmbito da comunidade estudantil quanto na instituição como um todo – gestores, docentes, Técnico-Administrativos.

As principais demandas¹¹ que são endereçadas ao trabalho do psicólogo no contexto do IFCE, de uma forma geral, perpassam:

- a) A busca por atenção a questões de aprendizagem dos estudantes, como organização de estudo, desmotivação com o curso, dificuldades de aprendizagem e sobrecarga: “[...] tenho muitos alunos também que sofrem com essa questão do êxito, da cobrança, de um currículo muito cheio de disciplinas, muitas matérias para dar conta” (Psi 9);
- b) Sofrimento e adoecimento psíquico: “Aí tem demandas já de adoecimento mesmo, psíquico, emocional, que já tem diagnóstico, faz acompanhamento fora” (Psi 3);
- c) Crises e situações de emergência em saúde mental: “[...] chega muito para cá casos de alunos em surto, com crise de ansiedade” (Psi 6);
- d) Orientação a pais, professores e estudantes: “[...] orientação em relação a como é que eu [professor] lido com estudante tal que está agindo dessa e dessa forma, é de orientação mesmo” (Psi 12).

As pessoas que buscam ou encaminham aos psicólogos com essas demandas, em geral, têm a expectativa de que essas questões sejam resolvidas no âmbito de uma atuação individual, muitas vezes até de psicoterapia. Em alguns casos o psicólogo consegue dar uma resposta a essas demandas de forma a envolver outros atores da instituição, como professores e demais profissionais da AE, entretanto, dependendo da natureza e urgência dos casos, é necessário um acompanhamento mais intensivo e continuado, principalmente porque a rede de saúde mental dos municípios tem limitações e dificuldades para acolher os encaminhamentos. Nos *campi*

¹¹ São apresentadas as demandas mais recorrentes, segundo os profissionais pesquisados, acompanhadas de um trecho de fala que demonstra o sentido de cada tipo de demanda.

com maior número de estudantes, as demandas são muito grandes e dificultam a realização de outras ações. Segundo Psi 7: “A gente vai dar uma atenção maior a esses casos, não é que a gente negligencie outros casos, mas é uma questão até de prioridade em função da demanda, são sete mil alunos então a gente acaba triando e dando uma atenção maior a esses casos”.

As demandas criadas por professores e demais servidores também são no sentido de encaminhar queixas dos estudantes. Psi 10 aponta que “[...] tem muito do professor, é como assim o aluno está dando uma dificuldade e ele encaminha para cá como se eu fosse ajustar o aluno para ele ficar beleza na sala de aula”. Psi 4 complementa em relação à expectativa dos docentes: “É muito ainda nessa ideia de que existe alguém que é problemático, eu vou mandar para a psicóloga, a psicóloga conserta e quando ele voltar, ele tem que estar consertado”.

Denota-se assim, a partir das demandas, que a instituição espera um determinado papel do psicólogo: atendimento clínico das questões de aprendizagem e de comportamento dos estudantes. Esse fator parece estar relacionado com a presença dos acompanhamentos individuais em todos os *campi* pesquisados.

Em se tratando das práticas que os psicólogos do IFCE almejam realizar é prevalente o desejo de realizar atividades de grupo. Tanto no sentido de grupos voltados ao grupo de estudantes, quanto ao de professores. Psi 2 afirma: “Eu gostaria muito de conseguir fazer um grupo de apoio, que tivesse uma periodicidade, quinzenal, que eu conseguisse me encontrar sempre com esses alunos e trabalhar uma série de pautas”. O interesse por essa ação também é presente no relato de Psi 16: “Construir mais esse formato de grupo, algo mais constante, não só de orientação profissional”.

Com relação aos trabalhos com professores, Psi 11 demonstra o interesse em: “[...] uma ação que eu acho que é necessário (urgente e possível) seriam momentos de discussão de casos, estudos de casos com os professores e com outros membros da equipe”. Psi 10 também relata a vontade de realizar: “[...] grupos com os próprios professores, eu acho que seria maravilhoso, mas é um sonho. Não tem tempo e esse imaginário deles...”. Psi 13 apresenta relato das tentativas de fazer esse tipo de ação: “Eu fiz mais de uma tentativa de trabalhar com grupos [...] não conseguimos levar adiante [...] nunca conseguimos implementar mais de dois ou três encontros [...] é outra coisa que eu gostaria que voltasse a acontecer”.

Demonstra-se assim o interesse dos profissionais de desenvolver atuações com grupos e, portanto, aumentar o alcance do trabalho com os discentes, além de buscar envolver os professores no processo de acompanhamento das questões de ensino-aprendizagem. Manifestam com isso uma inquietação no sentido de buscar formas coletivas de atuar e se

mostrar à instituição em outros espaços. Os possíveis motivos para a ainda não concretização dos grupos, já estão sendo apontados até aqui e se mostrarão mais nítidos no próximo tópico.

5.3 Identificação de entraves da atuação do psicólogo escolar no IFCE

Antes de serem apresentados os principais entraves da atuação do psicólogo, no contexto do Instituto Federal do Ceará, é importante considerar o que se entende por entrave nesse trabalho. Os entraves são aqui compreendidos como os obstáculos, embaraços e impedimentos da atuação do psicólogo no IFCE no sentido de ser exercida como prática transformadora e humanizadora do processo de desenvolvimento humano nessa instituição. Entraves à finalidade central do psicólogo escolar e educacional nos contextos educativos, qual seja, a de “[...] contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos” (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 42).

As entrevistas com os psicólogos escolares do IFCE permitiram reunir cinco subcategorias de entraves à atuação: a) Expectativas institucionais em relação ao papel do psicólogo; b) Limitações das redes de políticas públicas de saúde mental; c) Alta demanda por atendimentos x capacidade de acompanhamento pelos psicólogos; d) Desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino e; e) Organização e gestão do trabalho do psicólogo no IFCE. O Quadro 2 apresenta as unidades de sentido acompanhadas de trechos de fala dos participantes que as demonstram. Em seguida, será discutida cada uma delas.

Quadro 2 - Temática: Entraves da atuação

Núcleos de Sentido	Trechos de falas
Expectativas institucionais em relação ao papel do psicólogo	“Eu acredito que não existe uma clareza da nossa atuação, do que a gente pode fazer lá dentro, do que a gente tem que fazer lá dentro” (Psi 1). “Grupo gestor, inclusive, tem dificuldade de demandar algumas coisas por entender que o nosso trabalho é clínico somente né? Esse é o entendimento predominante” (Psi 2). “O IF como gestão no aspecto mais macro eu acho que ainda sustenta muita essa ideia de que a gente está lá para fazer psicologia clínica” (Psi 4). “Tem gente que não tem vontade de conhecer também, ou então acha que é bobagem, que fica passando a mão na cabeça dos meninos, tem isso também” (Psi 6).

	“Tem muito do professor, é como assim o aluno está dando uma dificuldade e ele encaminha para cá como se eu fosse ajustar o aluno para ele ficar beleza na sala de aula” (Psi 10). “Falta de entendimento de como se configura o trabalho do psicólogo” (Psi 13).
Limitações das redes de políticas públicas de saúde mental	“A gente encaminha, eu encaminho para o CAPS até para poder me resguardar, mas como eu sei que o acompanhamento não é feito, a gente faz o encaminhamento ao CAPS, faz a visita ao CAPS até para poder oficiar a responsabilização do equipamento, mas você sabe que não vai ser feito” (Psi 2). “Não existe uma rede de saúde mental no município onde eu trabalho” (Psi 4). “A rede de saúde mental aqui é muito deficitária, essa coisa do encaminhamento é muito complicada, às vezes precisaria ter uma intervenção psiquiátrica, como que a gente faz? A emergência do hospital de Messejana lotada, CAPS nem se fala” (Psi 7). “O entrave maior mesmo é não ter uma rede de apoio bacana, não é nem que ela não seja bacana é que ela é superlotada” (Psi 10).
Alta demanda por atendimentos x capacidade de acompanhamento pelos psicólogos	“A estrutura curricular do ensino integrado que gera muito adoecimento por sobrecarga, gera muita evasão e acaba que sobrecarrega a gente” (Psi 2). “A demanda é muito grande, a procura é grande” (Psi 5). “A gente está trabalhando com lista de espera, tem uma lista de espera, para você ter uma ideia tem gente que está, nós estamos em dezembro, tem gente que está desde setembro na lista de espera, a gente ainda não conseguiu” (Psi 6). “Eu acho que ter outro profissional seria o básico” (Psi 9). “O entrave maior é ser sozinha para desenvolver esse trabalho” (Psi 10). “Poucos servidores para muitas ações” (Psi 16).
Desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino	“E essa desarticulação com o ensino, essa resistência do ensino, esse desejo do ensino de que alguns alunos mais problemáticos simplesmente vão embora, não tem uma visão inclusiva, não é democrático. Esse é um entrave grave, porque a gente percebe que a gente está na contramão, o tempo inteiro a gente está na contramão” (Psi 2). “A falta de comunicação entre os setores, a falta de ações intersetoriais, tudo isso enfraquece a visão sistêmica e reforça isso de cada um ficar na sua caixinha. A falta de políticas internas de apoio ao estudante no sentido de integrar os setores de acompanhamento do estudante” (Psi 8). “A gente constrói um distanciamento, porque aí assim a gente tem uma perspectiva até mesmo filosófica, identitária de trabalhar a juventude muitas vezes destoante da perspectiva do ensino, nesse sentido da tutela, da orientação mais amarrada, como a gente acaba se vinculando a direitos humanos, a diversidade” (Psi 9).

	“É como se o setor de assistência estudantil ele trabalhasse de forma paralela à atividade do ensino” (Psi 11). “E a gente vem exatamente num processo de luta para que isso seja visto de outra maneira e que os profissionais comecem a perceber como algo que faz parte do campo educacional e que a Assistência faz parte desse campo” (Psi 15).
Organização e gestão do trabalho do psicólogo no IFCE	“Entraves nossos mesmos, de comunicação também, de fluxograma, de estabelecer procedimentos [...] falando a mesma língua, em todos os campi a gente consegue dar mais visibilidade para o nosso trabalho, a gente consegue ter um maior reconhecimento” (Psi 1). “A gente não tem uma pessoa para nos referenciar, porque não tem um técnico lá, psicólogo na reitoria, por exemplo, que possa responder a determinadas dúvidas nossas e que esteja ali para pensar essa gestão do trabalho em psicologia no IFCE” (Psi 4). “Às vezes um trabalho desenvolvido num campus é totalmente diferente do outro, não tem uma padronização, tem as tentativas, tem as reuniões, o pessoal tenta fazer alguma coisa em conjunto, mas no dia-a-dia é muito diferente os trabalhos, eu acho [...]. Falta uma padronização, poderia até facilitar as nossas trocas” (Psi 6). “Acho que se a gente tivesse um supervisor em termos ideais, um profissional que pudesse circular nos campi da DAE nos campi” (Psi 9). “Nós não nos encontramos, como é que nós queremos mudança na nossa categoria se a própria categoria está totalmente desarticulada, qual foi a última vez que os psicólogos do IFCE se reuniram para debater, para questionar essas coisas?” (Psi 11). “É um fazer que a gente vai construindo, ele não está pronto, ele não está dado para gente [...] É um fazer muito novo e é muito desafiante” (Psi 15).

Fonte: elaborada pelo autor (2019).

Um primeiro obstáculo ao processo de atuação do psicólogo no âmbito do IFCE é a questão das **expectativas institucionais em relação ao papel do psicólogo**, as quais refletem - de uma forma geral - uma perspectiva de trabalho clínico-terapêutico, de atenção individualizada às demandas dos estudantes.

A noção que a instituição revela é a de que os psicólogos devem unicamente atender individualmente os problemas psicológicos que se interpõem ao processo de aprendizagem, em um modelo ambulatorial. São esses tipos de demandas que são reforçadas no imaginário da instituição sobre o papel do psicólogo quando as questões de convívio e comportamento dos alunos, ao apresentarem alguma complicação, são endereçadas ao psicólogo. Segundo Psi 4: “O fato de os docentes terem muito essa visão, acaba passando para os estudantes que é isso que eu estou ali para fazer, então ‘ah se você está mal procura’, assim como se eu estivesse lá para fazer atendimento clínico”. Tenta-se naturalizar um fluxo de encaminhamento ao setor de

psicologia como se fosse um equipamento de saúde mental isolado, externo à instituição educativa, que deveria fazer sua atuação descolada dela.

Não necessariamente isso é uma questão somente da psicologia, como aponta Psi 1: “A impressão que eu tenho da gestão é que o serviço do psicólogo, o serviço do enfermeiro, do assistente social, é única e exclusivamente para resolver demandas pontuais, demanda pontual, joga o aluno ali, é como se quisesse se livrar daquele problema”.

Martinez (2010, p. 42) aponta que, durante um longo período, a atuação do psicólogo escolar foi associada ao “[...] diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção em relação aos problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento”. Essa percepção permeia as concepções de educadores de uma forma geral (GUZZO *et al.*, 2010) e, portanto, encontra-se no imaginário também do contexto do IFCE.

A instituição então tem dificuldade de compreender a presença do psicólogo em outros espaços ou atuando na mediação de processos institucionais, que não estão diretamente relacionados à saúde mental. Atuar no sentido de sair do lugar comum de atuação, é uma tarefa imprescindível e complexa do trabalho do psicólogo no IFCE.

A dimensão do olhar para as questões e demandas individuais faz parte do trabalho do psicólogo no contexto educacional, ele não pode, entretanto, ser estruturado unicamente como atendimento individual, deve caminhar no sentido de escuta das vozes institucionais, como apontado por Marinho-Araújo (2016), que passa por buscar as condições de gênese das queixas individuais que podem revelar questões da instituição como um todo. Sobre o processo de escuta, a autora reforça:

A circulação de sentidos, afetos, dores, esperanças, frustrações, conquistas, abandonos, sucessos e tantos outros fenômenos subjetivos e intersubjetivos que comparecem no contexto acadêmico, clamam por uma escuta qualificada cientificamente e comprometida eticamente. Esta deverá auxiliar uma intervenção competente que não se adapte, adéque-se, normatize e naturalize esses fenômenos, mas que os recoloca enquanto manifestações legítimas de sujeitos que criam e recriam, vivem e revivem, dinamicamente, seus próprios processos de desenvolvimento enquanto trabalham o ensino e a aprendizagem (MARINHO-ARAÚJO, 2016, p. 206).

Outro contexto que tem dificultado a atuação do psicólogo no IFCE numa perspectiva de promoção e mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, é a **limitação das redes públicas de saúde mental** da maior parte dos municípios em que se encontram os *campi* do Instituto. Os equipamentos de saúde mental, como os CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), não conseguem absorver as demandas de encaminhamentos. Os psicólogos relatam que, ao não terem retaguarda dessa rede, acabam tendo que desenvolver

algum nível de acompanhamento dos casos mais graves e emergenciais. Como relata Psi 8: “Às vezes você acaba tendo que fazer o acompanhamento ali porque se você não fizer não vai ter quem faça, então eu acho que cabe também a questão da ética de cada profissional”. Isso acaba tomando tempo considerável dos profissionais e, ao mesmo tempo, contribuindo para reforçar o lugar do psicólogo como clínico.

A redução dos investimentos governamentais nas políticas sociais e, entre elas, às de saúde mental intensificam a redução da capacidade de atenção dos serviços da Rede de Atenção Psicossocial (DELGADO, 2019). Dificulta-se assim que os CAPS, por exemplo, presentes em muitos municípios, consigam atender de forma efetiva a população. As possibilidades de encaminhamento, principalmente dos casos de Transtornos Mentais Graves e Persistentes, ficam obstaculizadas e obrigam muitas vezes os psicólogos escolares e educacionais do IFCE a buscar um nível de atenção que foge às suas atribuições no contexto educativo.

Essa perspectiva de redução do gasto público e de diminuição do atendimento da população, vão ao encontro do que afirma Arrais Neto (2016) sobre como o sistema capitalista em crise encontra saídas para seu salvamento a partir de políticas de austeridade e de retração das políticas sociais. Isso também alerta para o fato de que as políticas públicas em seus vários níveis precisam ser vistas em contexto. O trabalho no psicólogo no IFCE é impactado pelas contradições do sistema de políticas sociais como um todo, abrindo assim a relevância desse profissional se incluir em lutas coletivas, com os demais trabalhadores, em prol da maioria da população e da redução das desigualdades sociais.

Essa questão das dificuldades de encaminhamento, também, reverbera na **alta demanda de atendimentos frente a um número muitas vezes insuficiente de profissionais de psicologia**. Os *campi*, em sua maioria, contam com um psicólogo em sua equipe de Assistência Estudantil. Além disso, alguns tipos de intervenções, como trabalhos em grupos, têm dificuldade de serem colocadas em prática porque teriam melhores condições se fossem desenvolvidas com pelo menos dois profissionais.

Algumas demandas que são endereçadas ao profissional de psicologia muitas vezes poderiam ter outros tipos de abordagem por outros profissionais, como professores e demais servidores. Como exemplifica Psi 10: “Deu uma coisa que fuja a normalidade, encaminha, sem nem tentar resolver”. Aumenta-se a demanda de atendimentos quando poderiam ser resolvidos por outras formas de intervenção, que não passasse necessariamente pelo psicólogo.

As dificuldades do processo de expansão dos IFCE, caracterizada por redução dos investimentos e da evolução tímida dos gastos com custeio, também parece se reverberar na capacidade de contratação de servidores (IFCE, 2018b). Como visto antes, muitos *campi* da

instituição não têm equipe de assistência estudantil composta com profissionais de psicologia e em algumas unidades o número de alunos extrapola a capacidade de atuação dos poucos profissionais de psicologia. Como exemplo, pode-se apresentar o caso de Psi 14 que no início do ano era o único psicólogo em um *campus* com quase três mil estudantes.

Outro entrave reportado pelos psicólogos no IFCE é uma certa **desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino**. Isso se manifesta, segundo eles, numa relação de incoerência entre as ações e projetos desenvolvidos pelos profissionais da AE e as práticas do ensino ofertado no IFCE. Alguns psicólogos relatam que, em determinados momentos, existem visões de mundo díspares e concepção do processo de ensino-aprendizagem conflitante. Segundo Psi 2: “No campus em que eu trabalho tem uma dificuldade de alinhamento com o setor técnico-pedagógico, tem um certo moralismo nas pautas, o acompanhamento é muito focado em boletim, em integralização curricular”. O relato de Psi 9 complementa: “A gente tem uma perspectiva até mesmo filosófica, identitária de trabalhar a juventude muitas vezes destoante da perspectiva do ensino, nesse sentido da tutela, da orientação mais amarrada, como a gente acaba se vinculando a direitos humanos, a diversidade”.

Esse processo de desarticulação também é percebido nos conflitos quanto aos horários disponibilizados às ações do setor de AE. A carga horária dos alunos dificilmente comporta momentos direcionados a essas ações. Com relação a isso, pontua Psi 10 que “Às vezes o professor não quer disponibilizar a aula para um trabalho porque ele, aqui nós temos muito, como no seu também, voltado para a parte técnica e há certa desvalorização dessa área de humanas”.

Como revela Taufick (2014): os objetivos da política de Assistência Estudantil - nos Institutos Federais - vinculam-se no marco dos direitos sociais e de atendimento integral aos estudantes, também vislumbrando um papel na formação acadêmica dos estudantes. Essa política toma como base a Política Nacional de Assistência Estudantil, desenvolvida para o contexto das universidades federais, a autora aponta, por isso, a necessidade dessa política ser construída nos Institutos Federais a partir de um marco legal próprio, almejando estar mais próxima das necessidades dos estudantes da educação profissional e tecnológica.

Essa reflexão indica que a política de AE, nos Institutos Federais, ainda está em processo de consolidação. No caso do IFCE, o Regulamento da Política de Assistência tem o objetivo de estruturar melhor a execução das ações e programas do setor, entretanto, parece não ter sido construído em diálogo com o setor de ensino. Os profissionais apontam concepções diferentes sobre o processo educativo e das finalidades do trabalho com a comunidade acadêmica. Surge assim a necessidade de se discutir melhor o papel da AE no IFCE, principalmente articulando-

se nessa discussão os profissionais dos setores de ensino e os docentes numa busca de alinhamento conceitual e metodológico.

A **organização e gestão do trabalho do psicólogo no IFCE** é apontada como um dos entraves. Alguns profissionais apontam que há dificuldade de comunicação entre os psicólogos, tanto no sentido de não existirem práticas mais padronizadas ou então na perspectiva de que não ocorrem encontros dessa categoria profissional. Essa possibilidade de encontros e discussão sobre a atuação ocorreu durante um tempo, mas não foi dada continuidade.

Alguns profissionais apontam que as práticas desenvolvidas, por cada profissional, poderiam ser compartilhadas para que se gerasse um banco de dados que pudesse subsidiar as atuações dos colegas. Outros apontam que poderia haver um nível um pouco mais estruturado das atuações, no sentido de se criar um padrão de trabalho que poderia atuar até mesmo como fator de maior reconhecimento do papel do psicólogo no IFCE.

Essa busca por diretrizes mais claras em relação à atuação do psicólogo no contexto dos Institutos Federais, também aparece em David (2017) e Prediger (2010). A falta de experiência anterior no campo da Psicologia em diálogo com a Educação, bem como o campo novo de atuação no contexto da educação profissional e a própria consolidação de transformações no campo da Psicologia Escolar e Educacional, é apontada pelas autoras como determinações dessa necessidade de estruturação de uma referência para a prática institucional.

No contexto do IFCE é relevante relembrar que já foram construídos referenciais para a atuação do psicólogo no contexto da Assistência Estudantil. Nas entrevistas, alguns profissionais relataram a importância dessa construção para sua prática (Psi 13) e para ajudar na divulgação do papel do psicólogo na instituição. Entretanto, para outros psicólogos (Psi 1 e Psi 11), esses referenciais não dão conta dos desafios dos seus contextos de trabalho e é indicada a importância de eles serem revistos.

Com relação à construção de referenciais para atuação do psicólogo escolar e educacional no contexto dos IFECTs, é importante trazer a problematização de Titon e Zanella (2018), para as quais, mesmo sendo importante a sistematização de acertos e práticas exitosas, o espaço das lacunas e do não prescrito é intrínseco ao campo da atuação na educação. Nesse sentido apontam:

Talvez o que possa se apresentar como entrave nessa direção seja justamente a busca de uma “identidade” profissional, algo que, por mais que se considere em uma perspectiva de diálogo, assenta-se na delimitação de fronteiras, sejam entre áreas de conhecimento, entre áreas na própria psicologia, entre pessoas e os diferentes lugares sociais que ocupam nas instituições de ensino (TITON; ZANELLA, 2018, p. 365).

É ainda apontado que poderia existir uma gestão melhor do trabalho do psicólogo no IFCE com a existência de um profissional da área na Reitoria, que atuasse como um técnico de referência, no sentido de trazer contribuições ao trabalho desenvolvido nos *campi*. Os psicólogos apontam para a necessidade de unidade na categoria no sentido de um fortalecimento a nível institucional do trabalho.

5.4 Perspectivas de enfrentamento e superação dos desafios

A perspectiva de superação apontada aqui refere-se a compreensão de ir além da realidade posta à atuação do psicólogo na educação profissional, que em geral, tem sido marcada por um modelo ainda predominantemente tradicional com ênfase em atendimentos individuais. Parte-se de um contexto permeado por entraves e obstáculos à atuação crítica do psicólogo escolar e, no seio de suas contradições, busca-se alcançar um trabalho qualitativamente superior, com foco na promoção do processo de aprendizagem e formação humana e crítica dos estudantes. Aproxima-se assim de superação numa acepção dialética (KONDER, 2008).

No decorrer dos processos de atuação os psicólogos identificam potencialidades e estratégias que os têm auxiliado no trabalho no contexto do IFCE. Esses apontamentos se deram, em geral, num âmbito individual, baseados na experiência de cada um, mas dialogam entre si e podem atuar como possibilidades para construção de novas práticas ou outras formas de compreender os entraves institucionais.

A atuação dos profissionais de psicologia no contexto do IFCE acontece, como visto anteriormente, geralmente vinculada a uma equipe de AE. A realização do trabalho na perspectiva interdisciplinar é, para muitos, um fator que contribui para o fortalecimento do alcance das ações dos profissionais de psicologia. Mesmo que seja compreendida, como complexa e desafiadora, essa atuação em equipe é identificada como uma potencialidade do IFCE. Nesse sentido, Psi 1 afirma: “A nossa equipe é muito boa, a nossa equipe de trabalho facilita muito, né? Como eu disse, como eu disse várias vezes, a gente conta muito uns com os outros e eu acho que isso facilita o dia a dia de trabalho”. Sobre essa questão, afirma Psi 10:

[..] minha equipe? O meu grande suporte são eles, mais do que qualquer profissional daqui, eles querem mesmo sua opinião, eles querem mesmo sua participação, eles acham essencial, é muito bom a relação aqui. [...]. Eles me ajudam bastante e eles recorrem muito também à psicologia para fazer as atividades, para pegar uma opinião, até mesmo o que não é da minha área, mas eles querem a minha opinião, eu acho legal isso.

A capacidade de estabelecer uma postura de diálogo com os diversos atores da instituição é também apontada como fator que contribui para o trabalho do psicólogo. Isso envolve buscar aproximação com os demais setores e identificar pessoas na instituição que podem estar abertos a construções coletivas. Essa postura dialógica também implica escutar as críticas e buscar aprender sempre, numa perspectiva de ser capaz de parar e refletir sobre o próprio trabalho. Sintetizando esse ponto, Psi 9 indica: “Tentar dialogar com quem é possível, não é todo setor X que é [...] complicado de conversar, tem uns que é mais fácil, então eu tento conversar, tento entender, quando eu não sei uma coisa eu tento aprender”. O setor de ensino e o conjunto de professores são apontados por muitos psicólogos como interlocutores fundamentais. Aproximar-se deles, tem sido muito relevante para a construção de propostas mais consolidadas e com maior efeito no conjunto das relações institucionais.

Também se apontou a perspectiva de o psicólogo estar sempre estudando e aberto a aprender coisas novas. Uma das formas de construir e atuar, em novos espaços, é se mostrando capacitado e com propriedade para contribuir nas discussões coletivas. Isso implica para Psi 10:

Estar sempre estudando para estar colocando coisas interessantes para que você consiga realmente esse respeito. Porque assim, eu sinto hoje que a gente faz uma reunião de grupo para decidir o caso de um aluno, eu sinto hoje que uma das opiniões que eles querem escutar é da psicologia.

Outros profissionais apontam essa questão do estudo no sentido de buscar teorias alternativas e outros referenciais, mais distantes dos tradicionais do campo da Psicologia, que possam iluminar e dar novas perspectivas para os momentos de imobilidades e entraves da atuação.

Os relatos dos psicólogos também destacaram a relevância desses profissionais se fazerem vistos em diversos espaços da instituição, seja nos eventos, atividades culturais, projetos de extensão, enfim, mostrar-se na realidade institucional, transitar nos espaços, escapando da distância da sala de atendimento individual. Como coloca Psi 12: “Ajuda a desmitificar se você consegue sair do espaço de uma sala fechada e está presente em outros espaços, isso torna as coisas mais fáceis. [...] Ser visto de outra forma que não atrás de um birô para fazer um atendimento com agendamento marcado [...]”.

Um determinado nível de paciência é apontado por alguns profissionais como estratégia para lidar com os desafios do trabalho no IFCE. Reconhecer que esse é um campo novo, em construção, é apontado por alguns como uma questão que deve perpassar as análises sobre a atuação. Psi 4 relata: “Ter paciência também, entender que a instituição tem seus processos, que [...] é uma instituição que tem um aspecto tecnológico muito forte, então esse processo de

humanização, digamos assim, não é algo muito antigo no histórico dessa instituição”. A profissional aponta, portanto, que o processo de mudança nas concepções sobre o papel do psicólogo bem como a abertura para atuações não tradicionais está envolvido em aspectos mais gerais da instituição e envolvem transformações coletivas.

As questões apontadas acima traduzem momentos de enfrentamento de entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE e revelam uma vez mais que os processos de trabalho dos profissionais de psicologia têm sido objeto de reflexão, crítica e, em alguns casos, estão em movimento a fazeres mais comprometidos - com uma postura ética de contribuição, para a formação humana e crítica dos estudantes do IFCE. Esse processo não é uniforme, logicamente, e está em momentos distintos dependendo do contexto de atuação de cada profissional.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica tem como uma de suas exigências a apresentação de um Produto Educacional, que se constitui, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em ferramenta ou processo que possa ser usado por professores ou outros profissionais da educação em espaços educativos formais e não-formais (MEC; CAPES, 2016). As possibilidades de produtos são várias e incluem materiais didáticos, vídeos, aplicativos, cursos, artigos etc.

Com relação a essa pesquisa foi escolhido o formato de artigo científico, buscando reunir de forma sintética os principais resultados e discussões do estudo investigativo sobre os entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE aqui relatado.

O artigo intitula-se “Psicologia Escolar e Educacional no IFCE: Análise dos Entraves da Atuação” e conta com a seguinte estruturação: Introdução; Psicologia Escolar e Educacional e Atuação de Psicólogos nos Institutos Federais de Educação; Metodologia; Resultados e Discussões; Considerações Finais; Referências (Apêndice C).

A finalidade principal desse produto educacional é permitir uma apropriação rápida dos resultados e discussões levantadas pela pesquisa e atuar como uma ferramenta do processo de discussão da atuação do psicólogo no IFCE. O artigo pode ser objeto de análise e discussão coletiva do conjunto de psicólogos em futuras reuniões da categoria. Pode servir também no processo de avaliação da prática dos profissionais e reestruturação dos referenciais de atuação do psicólogo no IFCE.

Além da contribuição mais específica no contexto do IFCE, o produto pode ser apropriado por profissionais de psicologia de outras instituições educacionais que desejam refletir e buscar referências para a problematização de suas práticas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir no processo de atuação de psicólogas e psicólogos escolares no contexto do Instituto Federal do Ceará a partir da identificação e análise dos entraves desse trabalho. Acreditava-se assim que poderiam ser oferecidos subsídios para processos de problematização da atuação do psicólogo, bem como a construção de indícios para a transformação e qualificação das práticas. Além disso, o estudo buscava ser mais uma contribuição nas produções científicas em torno do campo novo da atuação do psicólogo na educação profissional e tecnológica.

O interesse e a motivação principais do estudo do trabalho da psicologia no IFCE partem da atuação do pesquisador como um dos psicólogos do Instituto Federal do Ceará, que compartilha com os demais colegas os desafios da consolidação desse trabalho e a possibilidade de contribuir com a formação humana emancipadora dos estudantes da instituição.

Esta investigação trouxe a concepção geral de que a psicologia escolar e educacional é campo do saber psicológico e área de atuação profissional comprometida com o processo de apropriação pelos sujeitos educacionais do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e da capacidade de reconhecimento de seu potencial de pensamento crítico e transformação social. O lugar, então, dos psicólogos e psicólogas na educação, é o de mediar e construir coletivamente espaços educativos que permitam o desenvolvimento humano, o pensamento crítico e impulsionem processos de reapropriação da capacidade humana de produzir intencionalmente a si e a realidade social.

A educação profissional e tecnológica é compreendida no seio das relações sociais capitalistas de produção e de reprodução das condições materiais de existência. A educação de uma forma geral insere-se, na sociedade capitalista, como um dispositivo de reprodução da força de trabalho necessária para a configuração dos processos de produção. Essa reprodução entendida tanto do ponto de vista material como espiritual, ou seja, a educação tanto instrumentaliza no sentido técnico das práticas produtivas quanto é responsável por incutir a visão de mundo dominante, que tende a esconder as relações desiguais entre os seres humanos e suas origens concretas. No caso da educação profissional, o conhecimento tende a ser visto muitas vezes como compartimentado e destinado à formação para o mercado de trabalho. Ainda, assim, é importante destacar que essa mesma sociedade capitalista é marcada por contradições que também se inserem nas relações e práticas do campo educacional.

Concepções distintas de educação, a partir da ideia de uma sociabilidade para além do capitalismo, foram construídas e se inserem nas discussões em torno das propostas de educação

pública. São pensadas propostas de educação que proporcionem aos sujeitos a capacidade de produzir intelectualmente e de pensar e, ao mesmo tempo, de produzir materialmente sua existência. Ideias de formação que intentam construir processos de desalienação e de pensamento crítico. É nesse sentido que se construiu a perspectiva de educação profissional deste trabalho.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os entraves da atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal do Ceará, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica. Os objetivos específicos, entendidos como passos para atingir a finalidade central, foram: Caracterizar a atuação dos psicólogos escolares e; Identificar as possibilidades de superação dos desafios e entraves da atuação do psicólogo no IFCE.

Construída no marco metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, a investigação utilizou como ferramentas metodológicas a pesquisa bibliográfica e documental, buscando situar o campo da educação profissional e tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, bem como se aproximar da dimensão da Psicologia Histórico-Cultural como fundamento teórico e prático, além de problematizar a Psicologia em diálogo com a Educação de uma forma ampla e no contexto dos Institutos Federais.

Também foi lançado mão de entrevistas semi-estruturadas com os psicólogos escolares do IFCE, com o objetivo de se levantar informações, processos e questões de análise que pudessem contribuir com os objetivos da pesquisa. Foram entrevistados ao todo 16 psicólogos, entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019. O processo de análise e discussão da pesquisa foi capaz de levantar algumas questões importantes sobre a atuação do psicólogo no IFCE e de seus entraves e desafios.

A abertura e disponibilidade dos psicólogos do IFCE para a realização das entrevistas foi um dos principais pontos de potencialidade da pesquisa. Os profissionais demonstraram capacidade de reflexão e crítica sobre suas práticas, especificamente, e sobre a atuação da psicologia no IFCE de uma forma geral. Avaliaram como positivo o momento de discussão e problematização proporcionado pela pesquisa. Entretanto, a distribuição dos profissionais de psicologia nos diversos *campi* do IFCE em vários municípios cearenses dificultou o processo de realização da pesquisa, sobretudo, devido ao fato da investigação não contar com financiamento que previsse o deslocamento do pesquisador em todas as unidades.

Em resposta ao objetivo de caracterizar a atuação da psicologia escolar e educacional no contexto do IFCE, foram considerados os seguintes aspectos: as práticas desenvolvidas, as demandas endereçadas aos psicólogos, bem como as ações que os profissionais gostariam de colocar em prática.

Com relação às práticas foi possível apontar quatro grupos principais: a) Acompanhamentos Individuais; b) Campanhas; c) Ações e projetos coletivos junto aos estudantes e; d) Participação em espaços diversos da instituição. Demonstra-se a prevalência de um modo individualizado de atuação junto aos estudantes, no sentido da realização de acompanhamentos individuais por todos os participantes da pesquisa. Também é característica a atuação em campanhas diversas na instituição com os demais profissionais da Assistência Estudantil, a partir do desenvolvimento de variadas formas de abordar questões como prevenção em saúde, cidadania, direitos humanos e participação social. O psicólogo, além disso, envolve-se na construção de ações e projetos coletivos junto aos estudantes, abordando questões pertinentes à vida acadêmica, como orientação profissional, saúde mental, organização de estudo e adaptação ao IFCE. Outras práticas desenvolvidas ocorrem em diversos espaços do IFCE, como NAPNEs e NEABIs, revelando assim o interesse dos profissionais de construir seu trabalho em espaços diversos.

Com relação às demandas que esses profissionais recebem no IFCE foi possível identificar, de forma geral, que as pessoas buscam ou encaminham aos psicólogos com questões relacionadas à aprendizagem ou à saúde mental dos estudantes, com a expectativa de que essas questões sejam resolvidas no âmbito de uma atuação individual.

Os psicólogos do IFCE demonstram o interesse de desenvolver atividades de grupo junto a estudantes e docentes da instituição. Os relatos apontam no sentido de que essas ações deveriam ter maior continuidade e frequência que aquelas desenvolvidas de forma mais pontual.

Constata-se que o modelo de atuação se encontra em processo de transformação. Os acompanhamentos individuais ainda se mantêm como os mais característicos da atuação dos psicólogos. Entretanto, são nitidamente problematizados pela maioria dos profissionais, que buscam transitar para outras formas de atuação, como grupos e participação em vários espaços do IFCE, integrando e realizando ações mais coletivas.

Com relação aos principais entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE, foi possível identificar a partir das entrevistas os seguintes: a) Expectativas institucionais em relação ao papel do psicólogo; b) Limitações das redes de políticas públicas de saúde mental; c) Alta demanda por atendimentos em relação à capacidade de acompanhamento pelos psicólogos; d) Desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino e; e) Organização e gestão do trabalho do psicólogo no IFCE.

Os profissionais apontam que existe a expectativa da instituição de que sejam realizados atendimentos psicológicos individuais frente às demandas do processo de aprendizagem e comportamento dos estudantes. Esse entrave se materializa como uma redução das

possibilidades de atuação, não reconhecimento de outras práticas pelo psicólogo e numa perspectiva de certa desresponsabilização da instituição com as questões gestadas em seu interior.

Esse modelo de atuação mais individualizado também, de certa forma, é impulsionado pela dificuldade dos psicólogos de conseguir encaminhar casos mais graves para as redes de políticas públicas de saúde mental dos municípios. Isso acaba levando os profissionais a se dedicarem à atenção de questões de adoecimento psíquico, muitas vezes com limitações devido às especificidades do campo educacional, afastando-se de outras perspectivas de atuação e reforçando o imaginário do psicólogo como profissional do atendimento clínico individual.

Gera-se também, pelos fatores apontados acima, uma alta demanda por atendimentos frente a um número muitas vezes insuficiente de profissionais de psicologia. Os relatos dão conta de fila de espera para acompanhamento psicológico, especialmente nos *campi* com maior número de estudantes. Novamente são dificultadas práticas que abranjam outros atores da instituição e níveis mais amplos das questões educacionais.

Outro entrave presente na realidade de muitos profissionais é a existência de determinados distanciamentos entre as perspectivas dos setores de Ensino e da Assistência Estudantil. Em muitas situações percebe-se uma atuação paralela entre os setores e até conflitante, seja no sentido de disputarem espaço na carga horária dos estudantes, ou até mesmo na concepção de educação. Ocorrem descontinuidades e dificuldade de se trabalhar de forma integrada frente às questões de ensino-aprendizagem.

A forma de se organizar e gerir o trabalho do psicólogo no IFCE é compreendido pelos profissionais como um desafio da atuação. Muitos acreditam na importância de serem desenvolvidas mais reuniões entre a categoria na intenção de alinhar melhor os rumos do trabalho, de compartilhar experiências, além de definir e revisar estratégias de lidar com as questões que se colocam à atuação dos psicólogos no IFCE. Para alguns, seria importante uma referência na atuação profissional na figura de um técnico e/ou supervisor lotado na Reitoria do IFCE, no sentido justamente de atuar numa gestão sistêmica da atuação da psicologia e oferecer suporte aos profissionais das diversas unidades.

Como possibilidades de superação e/ou enfrentamento dos entraves da atuação os participantes levantaram determinadas estratégias e percepções que, a partir de suas respectivas práticas, têm colaborando no sentido de uma atuação mais efetiva na formação humana e crítica dos estudantes do IFCE.

A atuação dos psicólogos em geral, em equipes interdisciplinares, tem contribuído para a superação dos desafios da atuação. Segundo os profissionais, a possibilidade de conceber e

desenvolver ações em parcerias com outras categorias fortalece e qualifica o trabalho do psicólogo, contribuindo para um olhar mais ampliado e diverso sobre a instituição e seus desafios. Também é apontada a importância da capacidade de diálogo e de identificar e construir parcerias com os outros profissionais, especialmente os docentes, que estejam abertos a trabalhos conjuntos.

Dominar conhecimentos pertinentes à relação da Psicologia com a Educação, além de poder contribuir com as questões da instituição, mostrando-se capacitado, é identificado como uma importante estratégia para o reconhecimento do papel do psicólogo no IFCE. Além disso, apontou-se a necessidade de os profissionais estarem sempre estudando, buscando com isso alimentar sua prática.

Outro ponto relevante é compreender a atuação no contexto do IFCE dentro da relação mais ampla da Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo o caráter inicial e novo dessa relação. O campo novo requer, portanto, abertura para a construção de novas referências e persistência para se alcançar resultados que vêm, muitas vezes, a médio e longo prazo.

Conclui-se, a partir do contato nas entrevistas, que os psicólogos e psicólogas do Instituto Federal do Ceará têm refletido sobre suas práticas e problematizado espaços de atuação tradicionais. Estes se movimentam construindo práticas cada vez mais diversas, ressignificando o papel do psicólogo na educação. Entretanto, esse processo é embaraçado pela própria organização dos espaços educativos do IFCE, que ainda não é capaz de estabelecer com clareza os lugares em que pode se posicionar o psicólogo e demais trabalhadores da Assistência Estudantil, principalmente considerando-se a participação desses profissionais na formação dos estudantes e na consolidação da proposta pedagógica da instituição.

Após o percurso possibilitado pela pesquisa e por meio das articulações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Escolar Crítica, são feitos alguns apontamentos que podem contribuir na superação dos entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE, para além dos já apontados pela própria práxis dos psicólogos participantes da pesquisa:

- a) Os Referenciais de atuação profissional do psicólogo no IFCE podem ser avaliados pela própria categoria, no sentido de serem revisados a partir da prática que se desenvolve nos *campi* do IFCE. Essa revisão serviria para uma maior apropriação dos profissionais com relação às diretrizes gerais da atuação e facilitaria processos de unificação de suas reivindicações, bem como de processos de divulgação de novas práticas;
- b) O regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE poderia ser debatido com o setor de Ensino da instituição, como forma de ampliar a percepção dos objetivos e finalidades da Política, bem como de situar a relevância de uma atuação alinhada para

o desenvolvimento de ações mais integradas e efetivas na formação oferecida pelo IFCE. Esse debate deveria acontecer tanto em nível da reitoria da instituição quanto nos *campi*, mediado pela DAE e setores de AE, respectivamente;

- c) Um levantamento da necessidade de contratação de novos servidores psicólogos nos diversos *campi* do IFCE, apontando os desafios das unidades onde ocorre sobrecarga dos profissionais, poderia ser realizado pelo conjunto de profissionais de psicologia com a mediação da Diretoria de Assuntos Estudantis e ser objeto de reivindicação à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas do IFCE;
- d) Esses indicativos apresentados aqui requerem a capacidade de um engajamento do conjunto de psicólogos em um processo de construção coletiva orientada pela finalidade de fortalecer suas práticas na direção de um compromisso social e ético com a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, como foco na transformação social.

Por fim, aponta-se para a importância de que novas investigações possam ocorrer como forma de contribuir com o processo de consolidação da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE. Essas investigações podem abordar: o perfil dos estudantes dos Institutos Federais, como forma de subsidiar ações mais eficientes e alinhadas com a realidade concreta deles; o estudo das concepções sobre a psicologia dos docentes e gestores da instituição; o impacto do trabalho do psicólogo por meio de pesquisas com estudantes egressos, entre outras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.
- ARRAIS NETO, Enéas Araújo. Economia mundial, Desenvolvimento Regional e Educação Profissional. In: SOUSA, Antonia Abreu de; FEIJÓ, Jerciano Pinheiro; CRUZ, Keyla de Souza Lima (org.). **A Educação Profissional: ensaios sobre a formação e a qualificação dos trabalhadores**. Recife: Imprima, 2016. 17-30 p.
- BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282323570018>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, [Santa Catarina], v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 3 abr. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 19 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 12 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, para fins de constituição dos quadros de pessoal das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e das novas instituições federais de ensino superior. Brasília, 11 out. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11352.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 26 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

BRECHT, Bertolt. **Poemas (1913-1956).** [São Paulo]: Editora 34, 2000.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; ARAÚJO, Sicilia Maria Moreira; XIMENES, Verônica Moraes; PASCUAL, Jesus Garcia. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 13-22, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809526720100003000003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2019.

CHAGAS, E. F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese:** Revista de Filosofia, Belo Horizonte - MG, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1036>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 21-37, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7556/5495>. Acesso em: 11 maio 2019.

CIPOLLA-NETO, José; MENNA-BARRETO, Luiz Silveira; ROCCO, Maria Thereza Fraga; OLIVEIRA, Marta Kohl. Apresentação. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

COLDIR. Nota à comunidade. **IFCE.** [S. l.], 3 jun. 2019. Disponível em: <https://ifce.edu.br/noticias/noticias-de-destaque/nota-a-comunidade>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CONIF. **Nota oficial sobre o bloqueio do orçamento.** Brasília, 9 maio 2019. Disponível em: http://portal.conif.org.br/images/Nota_oficial_sobre_o_bloqueio_do_or%C3%A7amento.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

DAVID, Marina Magalhães. **Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24630>. Acesso em: 5 jan. 2018.

DELGADO, Pedro Gabriel. Reforma psiquiátrica: estratégias para resistir ao desmonte. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, maio, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462019000200200&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 27 jul. 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 181-191, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: oportunidades para atuação profissional. In: Viana, M. N.; Francischini, R. (org.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 2016. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante. **Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: contribuições para a atuação na educação superior. 2017. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23050>. Acesso em: 5 jan. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 7-14 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088>. Acesso em: 19 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 11 maio 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015. 79-108 p.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. a produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, [S. l.], v. 6, p. 22-32, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 12 maio 2019.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; RIBEIRO, Flávia de Mendonça. Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 298-312, Janeiro a Abril de 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43021/29668>. Acesso em: 17 ago. 2019.

GUZZO, Raquel S. L. *et al.* Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.

IFCE. **Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/politica-de-assistencia-estudantil-do-ifce/regulamento-da-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifce.pdf/view>. Acesso em: 21 jul. 2019.

IFCE. **Referenciais de atuação dos Profissionais de Assistência Estudantil**. Fortaleza: IFCE, 2016. Disponível em: <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/referenciais-de-atuacao-dos-profissionais-da-ae.pdf/view>. Acesso em: 21 jul. 2019.

IFCE. **Projeto político-pedagógico institucional**. Fortaleza: IFCE, 2018a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/RESOLUON046.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Fortaleza: IFCE, 2018b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2019-23-versao-final.pdf/view>. Acesso em: 20 jul. 2019.

IFCE. **IFCE Em Números**. Fortaleza, 20 out. 2018c. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118/1123>. Acesso em: 18 maio 2019.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 425-470 p.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38e, p. 83-92, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639752>. Acesso em: 11 maio 2019.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: LURIA, A. R.; VIGOTSKII, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. 21- 37 p.

MALAGODI, E. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200199&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2019.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2249/0>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC. **Expansão da Rede Federal**. [S. l.], 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 19 maio 2019.

MEC. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Brasília, 28 nov. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MEC. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [S. l.], 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 19 maio 2019.

MEC. **Plataforma Nilo Peçanha**: PNP 2019 (Ano Base 2018). [S. l.], 20 jul. 2019b. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MEC. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. [S. l.], 12 dez. 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 5 jan. 2018.

MEC; CAPES. **Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN): Ensino**. [S. l.], 2016. Disponível em: https://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Crit%C3%A9rios_de_AP_CN_2017_-_Ensino.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

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

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015. 9-29 p.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 18 maio 2019.

MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 503-514, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300503&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2019.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. **Políticas de estado e correlação de forças locais: hegemonia e contradição na expressão real das Instituições Federais de Educação Profissional**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3068>. Acesso em: 20 maio 2019.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes; MENEZES, Rommel Rennê Santos. Desafios e contradições do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Médio (PRONATEC). In: SOUSA, Antonia Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo (org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. 223-232 p.

OLIVEIRA, Raquel Campos Nepomuceno. **Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza - CE, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28432>. Acesso em: 21 jul. 2019.

OLIVEIRA, R. C. N.; CRISÓSTOMO, V. L.; OLIVEIRA, E. G. Assistência estudantil e psicologia nos Institutos Federais. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 01, n. 21, p. 119-129, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i21.40944>. Acesso em: 13 jul. 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, J. V. **O financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8822>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Detalhamento dos Servidores Públicos**. [S. l.], 12 jul. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/cABG8. Acesso em: 12 jul. 2019.

PREDIGER, J. **Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: quereres e fazeres**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77886>. Acesso em: 5 jan. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 18 maio 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2019.

SOUSA, Antonia de Abreu. **A política de fundo público para o financiamento da educação básica: impacto e impasses no Município de Fortaleza**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3010>. Acesso em: 21 maio 2019.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2019.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 11-62 p.

TAUFICK, A. L. O. L. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **RBPAE**, v. 30, n. 1, p. 181-201, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50020/31328>. Acesso em: 27 jul. 2019.

TITON, A. P; ZANELLA, A. V. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 359-368, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018010922>. Acesso em: 13 jul. 2019.

UOL. **Corte de 30% da verba valerá para todas as universidades federais, diz MEC**. São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30-da-verba-para-todas-as-federais.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. 103- 117 p.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. L. S. **Vygotski Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000. 11-340 p.

VYGOTSKY, L. A transformação socialista do homem. **Marxists Internet Archive**, [S. l.], jul. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS
PSICÓLOGOS ESCOLARES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE**

Dados Sociodemográficos:

1. Idade:
2. Sexo:
3. Ano de conclusão do curso de Psicologia:
4. Tempo de trabalho no IFCE:
5. *Campus* e setor onde atua:

Atuação no IFCE:

6. Qual o público alvo de sua atuação, considerando os níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFCE (curso técnico integrado, concomitante, subsequente, cursos de bacharelado, tecnologias, licenciaturas ou pós-graduações)?
7. Quais atividades você realiza no seu contexto de trabalho? Realiza algum tipo de planejamento, avaliação?
8. Existem atividades que ainda não realiza que gostaria de colocar em prática?
9. Quais as principais demandas, tanto da instituição quanto dos discentes, que se endereçam a sua atuação enquanto psicólogo do IFCE?
10. Quais os principais entraves da atuação nesse contexto?
11. Como você tem contornado esses possíveis desafios? Quais as potencialidades do seu trabalho enquanto psicólogo do IFCE?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa
OS ENTRAVES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO INSTITUTO
FEDERAL DO CEARÁ: PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO A PARTIR
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador responsável pela pesquisa
ANTONIO ALAN VIEIRA CARDOSO

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A pesquisa tem como problemática central a atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal do Ceará (IFCE), especificamente buscando analisar os entraves dessa atuação, considerando os referenciais teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. A motivação principal que levou a escolha dessa temática como objeto de análise da pesquisa, vem da minha atuação como psicólogo de um dos *campi* do IFCE, que perpassa também algumas das experiências relatadas por outros colegas psicólogos dos Institutos Federais. A escassa delimitação da atuação do psicólogo na educação profissional, a falta de material teórico e de intervenção, as poucas pesquisas na área e a necessidade de construção de referenciais mais concretos de atuação são fatores que movem essa busca por construir conhecimento que leve a um contínuo aprimoramento do trabalho dos psicólogos escolares.

Além disso, é importante não perder de vista que esse intento de avanço e qualificação nas práticas dos psicólogos tem como finalidade contribuir para a qualidade da educação profissional de uma forma geral e, de maneira específica, atuar na formação humana dos estudantes da Rede Federal, com foco na promoção do processo de ensino e aprendizagem, não esquecendo do horizonte da importância de uma educação pública de qualidade para a mitigação das desigualdades sociais.

Objetivo Geral:

- Analisar os entraves da atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal do Ceará, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar a atuação dos psicólogos escolares no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE);

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Ceará

- Identificar as possibilidades de superação dos desafios e entraves da atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal do Ceará;
- Divulgar as análises e percursos da pesquisa por meio de artigo científico, que constituirá o produto educacional requerido como parte das exigências para obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a contribuir por meio de uma entrevista que terá seu conteúdo gravado em áudio para posterior análise.

Observações:

- A participação na entrevista tem previsão de duração em torno de 30 a 40 minutos;
- O conteúdo gravado em áudio será utilizado para a fase de análise e interpretação da pesquisa e será descartado após o prazo de armazenamento de 05 anos.

Desconfortos e riscos:

Por se tratar de uma entrevista que envolve temáticas relacionadas ao contexto de atuação profissional dos participantes e envolver uma possível autoavaliação dos mesmos, a presente pesquisa apresenta possibilidade de riscos mínimos a dimensão psíquica, moral e intelectual dos participantes. Em decorrência disso, você pode desistir da participação na entrevista a qualquer momento, se assim achar necessário, sendo-lhe oferecida também a opção de responder novamente a entrevista em momento mais oportuno.

Benefícios:

Participando da pesquisa você terá a oportunidade de refletir sobre seu processo de trabalho, indagando-se sobre os desafios e as potencialidades dessa atuação, constituindo assim, um momento de auto-avaliação que pode estimular processos de maior consciência e de transformação de práticas. Além disso, com a futura divulgação da pesquisa espera-se que sejam criados mais subsídios que potencializem o seu fazer profissional junto à comunidade acadêmica do Instituto Federal do Ceará.

Acompanhamento e assistência:

Você disporá de assistência do pesquisador para apoio e esclarecimento de quaisquer dúvidas que venham a surgir antes, durante e após o desenvolvimento da pesquisa, bem como terá o direito de fazer as reclamações, críticas e sugestões que achar convenientes. Em caso de situação de desconforto psicossocial o pesquisador estará disposto a acolher a demanda e buscar orientar da melhor maneira possível o participante do estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Antonio Alan Vieira Cardoso no IFCE – *campus* Morada Nova (Setor: Assistência Estudantil), situado à Avenida Prefeito Raimundo José Rabelo, 2717 - Júlia Santiago, Morada Nova - CE, CEP: 62940-000. Telefone para contato: (85) 99713-3664. E-mail: alan.vieira@ifce.edu.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do pesquisador: **Antonio Alan Vieira Cardoso**

[Assinatura do pesquisador]

Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO IFCE: ANÁLISE DOS ENTRAVES DA ATUAÇÃO

Antonio Alan Vieira Cardoso¹²

RESUMO

A atuação do psicólogo no campo ainda pouco desbravado da educação profissional e tecnológica é desafiadora visto que são poucas as experiências consolidadas na área e, portanto, os referenciais teórico-práticos são escassos. Partindo dessa realidade o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional desenvolvida no contexto do Instituto Federal do Ceará (IFCE), por meio da caracterização dessa atuação e da identificação dos principais entraves e perspectivas de superação, buscando aprofundar os estudos já realizados e ampliar o quadro de produções da área. As informações e questão de análise, objeto do presente trabalho, foram levantadas em pesquisa qualitativa com dezesseis psicólogos do IFCE que participaram de entrevista semi-estruturada que buscava abordar a atuação desses profissionais, os desafios da prática cotidiana e suas estratégias de superação dos entraves do contexto de trabalho. No sentido de caracterização da atuação dos psicólogos, conclui-se que o modelo de atuação se encontra em processo de transformação. Os acompanhamentos individuais ainda se mantêm como os mais característicos da atuação dos psicólogos, entretanto, são nitidamente problematizados pela maioria dos profissionais, que buscam transitar para outras formas de atuação, como grupos e participação em vários espaços do IFCE. Porém, esse processo é embaraçado pela própria organização dos espaços educativos do IFCE, que ainda não é capaz de estabelecer com clareza os lugares em que pode se posicionar o psicólogo e demais trabalhadores da Assistência Estudantil, principalmente considerando-se a participação desses profissionais na formação dos estudantes e na consolidação da proposta pedagógica da instituição. Como possíveis estratégias de superação dos entraves da atuação - é apontada a relevância de se revisar e avaliar os referenciais da atuação do psicólogo no IFCE, além de promover discussão na instituição de uma forma ampla sobre o papel dos profissionais da Assistência Estudantil, entre eles, o psicólogo, no contexto da formação dos estudantes.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional. Atuação do Psicólogo. Institutos Federais.

¹² Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFCE *campus* Fortaleza. E-mail: alan1crds@gmail.com

INTRODUÇÃO

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), em 2008, abriu novos horizontes para a educação pública brasileira. Esse ato representou a estruturação de uma rede de amplitude nacional, interiorizada e gratuita, com foco em uma educação profissional e tecnológica qualificada. Foram criados 38 IFECTs, abrangendo todos os estados da federação.

Para a composição das equipes de trabalhadores que atuariam na execução da proposta pedagógica dos Institutos Federais, foram sendo realizados concursos públicos para a contratação de docentes e técnicos administrativos em educação. Entre os técnicos administrativos se inseria o cargo de psicólogo. Este profissional já aparecia nos quadros de servidores de CEFETs, mas em número muito inferior ao que foi obtido após a criação dos IFECTs. Abre-se assim, de forma concreta, um campo de atuação novo para a psicologia.

A entrada de psicólogas e psicólogos nos IFECTs foi então marcada por processos de construção de novos espaços e perspectivas de atuação. Na sua formação em psicologia esses profissionais não vislumbravam esse campo de atuação e, portanto, sua entrada nas novas instituições dialoga com a falta de perspectivas e referenciais de atuação (PREDIGER, 2010; FEITOSA, MARINHO-ARAÚJO, 2016; FEITOSA, 2017; DAVID, 2017; TITON, ZANELLA, 2018).

Esse espaço novo de atuação, com pouco mais de 10 anos de existência, sinaliza a relevância de serem construídos estudos que abordem as perspectivas de atuação do psicólogo no contexto dos IFECTs, objetivando sistematizar as experiências desenvolvidas, bem como apontar desafios desse novo campo de atuação do psicólogo, e possíveis estratégias de superação. A atuação de psicólogas e psicólogos nos Institutos Federais vem na última década sendo objeto de pesquisas e estudos em Programas de Pós-Graduação, entretanto o estado da arte sobre essa intersecção ainda é pequeno e carece de mais contribuições (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2018).

Os principais estudos realizados até o momento (PREDIGER, 2010; FEITOSA, 2017; DAVID, 2017) evidenciam que a atuação do psicólogo no campo - ainda pouco desbravado da educação profissional e tecnológica - é desafiadora, visto que são poucas as experiências já consolidadas na área e, portanto, os referenciais de prática profissionais são escassos. Além disso, as pesquisas apontam que no contexto educacional dos IFECT a demanda ainda é, muitas vezes, por uma intervenção clínica individual, apontada pelos estudiosos da área da psicologia escolar/educacional como pouco efetiva para a prática dos psicólogos no contexto educacional.

Ainda assim, novas práticas estão em estruturação e apontam para a criação de intervenções mais coletivas e voltadas para a instituição educacional como um todo, deslocando o foco do trabalho do psicólogo das questões individuais do estudante para a dimensão contextual mais ampla dos próprios Institutos e suas práticas educacionais.

É importante destacar, a partir dos referenciais contemporâneos da área, que a atuação da psicologia no âmbito educacional deve ser compreendida como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano, entendendo que a função das instituições educativas é socializar o conhecimento historicamente construído e possibilitar o reencontro das pessoas com a capacidade de pensamento crítico (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

No escopo do Instituto Federal do Ceará (IFCE) esses profissionais atuam nas coordenadorias e setores de Assistência Estudantil, onde são executores diretos da Política de Assistência Estudantil (IFCE, 2015), desenvolvendo ações com foco no desenvolvimento integral e integrado dos estudantes.

Oliveira (2017) aponta que no IFCE a atuação das psicólogas e psicólogos se encontra em fase de configuração, intercalando-se práticas tradicionais do fazer do psicólogo na educação, ligadas a intervenções mais individualizadas às questões de aprendizagem dos estudantes, com práticas novas, voltadas para uma posição mais crítica quanto ao fazer tradicional e com escopo mais abrangente em direção à instituição e suas práticas. Entretanto, a autora constata uma prevalência das práticas tradicionais.

Partindo desse contexto o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional desenvolvida no contexto do Instituto Federal do Ceará (IFCE), por meio da caracterização dessa atuação e da identificação dos principais entraves e perspectivas de superação. Ao atingir esses objetivos, busca aprofundar os estudos já realizados e ampliar o quadro de produções teórico-práticas na área e contribuir na qualificação da atuação dos atuais e futuros psicólogos no contexto da educação profissional e tecnológica.

1 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Ao se pensar na atuação da psicologia nos contextos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a partir das principais produções sobre essa interface, constata-se que esta tem ocorrido, principalmente, por meio da vinculação com os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional. Tendo em vista essa questão é

oportuno abordar, ainda que de maneira breve, o desenvolvimento desse campo de prática e constituição teórica do saber psicológico.

A articulação da psicologia com a educação no Brasil acontece desde o fim do século XIX e início do século XX, por meio de disciplinas relativas à psicologia nos cursos de formação de professores, oferecidos pelas Escolas Normais e os Cursos de Pedagogia. Entretanto, o reconhecimento da psicologia como profissão no Brasil e o estabelecimento de cursos de graduação na área acontecem apenas em 1962. Predominaram nesses primeiros momentos da profissão de psicologia no Brasil, a atuação nos campos tradicionais da educação, clínica e trabalho (ANTUNES, 2008; BARBOSA, SOUZA, 2012).

Segundo Jorge (2017), as instituições escolares começaram a demandar - dos psicólogos - intervenções com os alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, desta forma, desenvolve-se uma psicologia escolar marcada pela patologização das dificuldades de comportamento e aprendizagem, bem como pelo fortalecimento de uma prática psicológica voltada para uma perspectiva clínica na escola. Para Antunes (2008, p. 472), esse papel que a psicologia desenvolvia na educação era marcado pela

Utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de “ordem emocional”, para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica colaboraram para interpretações e práticas no mínimo equivocadas, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo.

Essas formas de atuação e concepção dominantes na Psicologia Escolar e Educacional começam a partir do final da década de 70 do século XX a ser objeto da crítica de psicólogos e pedagogos. As explicações que circunscreviam unicamente os problemas de aprendizagem de crianças e adolescentes aos seus determinantes psicológicos, entendidos como processos intrínsecos a personalidade de cada indivíduo e/ou como reflexos de aspectos biológicos, desembocavam em práticas psicológicas estigmatizantes e excludentes que não conseguiam superar os recorrentes índices de evasão e repetência das escolas públicas brasileiras (PATTO, 1999).

Essas e outras constatações do movimento de crítica da Psicologia Escolar e Educacional se reverberam no decorrer dos anos e inauguram um novo momento na história desse campo e vai provocando mudanças no fazer das psicólogas e psicólogos escolares. Passa-se a compreender que os processos educativos, entre eles o fracasso escolar, são originados a

partir de uma multiplicidade de fatores, como as políticas educacionais, a formação docente, a organização do espaço escolar, a organização econômica da produção material, entre outros. (BARBOSA; SOUZA, 2012). Opera-se uma mudança de foco do “aluno problema” para a escola como um todo e passa-se a entender a produção do fenômeno psicológico na escolarização como resultado de fatores sociais, econômicos, históricos e políticos. A função do psicólogo nas instituições educacionais se constitui como um olhar crítico em relação às condições de gênese dos processos educativos sob uma perspectiva mais ampla, atuando assim com os alunos, os professores, a família, o sistema educativo e com a sociedade em que está inserido.

Nesse sentido, segundo Tanamachi e Meira (2003, p. 11), a Psicologia Escolar e Educacional é entendida como:

Área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional - escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado - o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação.

As referências teóricas da Psicologia Escolar numa perspectiva crítica se apropriam de teorias que busquem dar ênfase a essa nova dimensão do papel do psicólogo na educação. Entre esses referenciais, ganha destaque a Psicologia Histórico-Cultural, que concebe, a partir de Vygotski (2000), o ser humano na perspectiva de ser social, como síntese de relações sociais históricas e culturalmente determinadas. O processo de desenvolvimento humano ocorre sob uma base cultural, a partir da mediação de signos, construídos ao longo da história humana.

A compreensão histórico-cultural do indivíduo reforça o papel fundamental dos processos de educação formal para a humanização e a apropriação dos conhecimentos historicamente pela humanidade, reconhecendo assim a importância da escola enquanto espaço que intencionalmente organiza práticas de aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKII, 2010; TANAMACHI, MEIRA, 2003). Amplia-se assim a perspectiva de contribuição da Psicologia na Educação, no sentido de poder ajudar que a escola cumpra o seu papel social, partindo de sua especificidade, ajudando-a a remover barreiras entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos que se reapropriem de sua capacidade de pensamento crítico. Situa-se o profissional de Psicologia Escolar e Educacional como mediador do processo de construção de condições necessárias para a

superação de entraves aos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento humano no contexto educacional (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

A concepção crítica certamente tem importante influência no campo da Psicologia Escolar e Educacional, mas ainda encontra alguns desafios para sua efetiva consolidação. Segundo Guzzo *et al.* (2010), durante muitos anos os educadores reconheciam majoritariamente a clínica psicológica, baseada em um modelo médico de atendimento, como única possibilidade de trabalho dos psicólogos e o fato desses profissionais ainda não terem uma posição estabelecida dentro do sistema educacional brasileiro dificulta cada vez mais a desconstrução dessa compreensão.

O cenário que se apresenta para os profissionais de Psicologia na Educação é certamente desafiador de uma forma geral, no sentido das contradições do sistema educacional na sociedade capitalista contemporânea de crises constantes e de enfraquecimento das políticas públicas, e em relação às questões específicas da própria área da Psicologia Escolar e Educacional, que ainda caminha no seu processo de contribuir efetivamente com a educação.

É nesse contexto de fundo que se discute a inserção de profissionais de Psicologia na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mesmo com alguns psicólogos já atuando nas Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a atuação da psicologia no campo da educação profissional e tecnológica inicia, a partir de 2008, com a criação dos IFECTs, a ser uma possibilidade concreta e efetiva de trabalho para estes profissionais. Para Feitosa e Marinho-Araújo (2018) a atuação de psicólogos escolares nessas instituições contribui para o fortalecimento de espaços formativos potencializadores do desenvolvimento humano da comunidade acadêmica e, a partir disso, corrobora com a perspectiva de uma formação qualificada que não se restringe somente à preparação de mão de obra especializada.

Os primeiros a adentrar aos IFECTs não contavam com referências teórico-práticas, que balizassem sua atuação nesse contexto, além disso, os próprios Institutos Federais ainda se consolidavam enquanto nova institucionalidade, com uma variedade de oferta de níveis e modalidades de ensino que abarcava da educação básica, passando pela educação profissional e tecnológica até a oferta de cursos de superiores (bacharelados e licenciaturas).

Em pesquisa realizada com psicólogos de um dos IFECT verificou-se que a atuação da psicologia no contexto da educação profissional, científica e tecnológica tem produzido práticas em dois eixos principais: acompanhamento da comunidade discente e participação nas políticas de assistência estudantil (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2018). O primeiro eixo de acompanhamento discente se refere ao oferecimento de espaço de escuta psicológica,

participação de reuniões acadêmicas e o desenvolvimento de projetos de suporte acadêmico aos estudantes. O segundo eixo contempla a atuação do psicólogo junto a equipes de profissionais como assistentes sociais e pedagogos nos projetos e serviços da política de assistência estudantil. As autoras concluem que

Mesmo que esses profissionais tenham demonstrado preocupação com a prática clínica e individualizante de sua atuação, muitos ainda apresentam dificuldades em propor ações práticas fundamentadas nos processos de desenvolvimento humano para toda a comunidade acadêmica, bem como em ressignificar a escuta psicológica ou implementar propostas de trabalho que ampliem o espectro da sua intervenção no contexto do ensino profissionalizante (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2018, p. 189).

Titon e Zanella (2018), em revisão de literatura realizada em 2017, mostram que a maioria dos trabalhos sobre psicologia escolar e educacional na educação profissional, científica e tecnológica produzidos nacionalmente apresenta influência da crítica presente na área de psicologia em diálogo com a educação, com relação a construção de atuações contextualizadas, com foco em toda a instituição - não somente nos estudantes - e na determinação complexa dos fenômenos psicológicos nos espaços educacionais. Não obstante a isso, os psicólogos e psicólogas dos Institutos Federais se deparam, assim como os demais profissionais de psicologia escolar e educacional inseridos em outros espaços educativos, com a dificuldade de compreensão do papel dessa área da psicologia, assim faz-se necessário um contínuo esforço para problematizar os contextos institucionais e as condições de produção e perpetuação das demandas escolares no interior dos IFECTs.

É também importante frisar que atuações voltadas para uma dimensão mais coletiva e institucional podem encontrar entraves devido à complexidade e diversidade de demandas nos contextos da educação profissional e tecnológica, além das próprias lacunas na formação de psicólogos e psicólogas (TITON; ZANELLA, 2018).

No contexto específico do IFCE, Oliveira (2017) detecta que a atuação do psicólogo é marcada por uma associação de práticas tradicionais - relacionadas a atendimentos individuais e/ou que remetem a modelos terapêuticos - com práticas mais recentes, direcionadas ao contexto institucional e à atenção integral aos estudantes. Entretanto, há prevalência das ações tradicionais, o que é interpretado pela pesquisadora como um processo de ajuste da identidade dos psicólogos.

Oliveira (2017) aponta, ainda, que o trabalho do psicólogo tem um alcance pequeno em relação ao número de alunos e não é compreendido por eles. Para a autora, isso pode estar relacionado a deficiências na divulgação das atribuições do psicólogo que são definidas nos

documentos institucionais e ao número insuficiente de profissionais de psicologia frente ao quantitativo de alunos.

2 METODOLOGIA

As informações e questões de análise, objeto do presente trabalho, foram levantadas em pesquisa qualitativa com psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) que participaram de entrevista semi-estruturada que buscava abordar a atuação desses profissionais, os desafios da prática cotidiana e suas estratégias de superação dos entraves do contexto de trabalho. A entrevista, segundo Gil (2008), é uma forma de interação social em que o investigador se apresenta aos sujeitos de pesquisa em busca de dados que contribuam com sua investigação. A entrevista por pautas ou semi-estruturada foi o formato escolhido. Esse tipo de entrevista é guiado por um conjunto de pontos de interesse que o pesquisador vai desenvolvendo ao longo de seu curso.

As entrevistas foram desenvolvidas especificamente com os psicólogos escolares que atuam em diversos *campi* da instituição presentes em todo o Estado do Ceará. Segundo dados do Sistema Unificado de Administração Pública do IFCE (SUAP-IFCE) e do Portal da Transparência (2019) do Governo Federal, são ao todo 30 psicólogos no IFCE, destes, dois profissionais encontram-se cedidos para outros órgãos da Administração Federal e outros três atuam na Reitoria da Instituição, em cargos de gestão ou em função não relacionada diretamente à psicologia escolar e educacional. Excetuando-se o próprio pesquisador, o número previsto de participantes da pesquisa foi de 24 psicólogos. Deste quantitativo foi possível ser contemplado o número de 16 participantes. As entrevistas foram conduzidas entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019.

As informações, fatos e processos oriundos das entrevistas foram objeto de análise e interpretação. A análise buscou organizar as informações de modo a permitir que respostas fossem encontradas para as perguntas da pesquisa. Já o processo de interpretação partiu em busca de um sentido mais ampliado das informações construídas, partindo da relação com os conhecimentos anteriormente obtidos nas pesquisas: bibliográfica e documental. (GIL, 2008).

O trabalho investigativo seguiu de forma integral as orientações do Conselho Nacional de Saúde, presente na Resolução nº 466/12 (MEC, 2012), que orienta a pesquisa com seres humanos. Os participantes foram informados de todos os aspectos da pesquisa e manifestaram anuência assinando O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Além disso, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa do IFCE e

obteve aprovação de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 2.902.552 de 18 de setembro de 2018.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Caracterização da atuação

Inicialmente é importante considerar que a maior parte dos 16 psicólogos participantes da pesquisa atua em setores de Assistência Estudantil em conjunto com outros profissionais, como assistentes sociais, enfermeiros e nutricionistas. Esses setores são responsáveis por desenvolver ações e programas relacionados à execução da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e no IFCE têm um regulamento próprio (IFCE, 2015). Em um dos *campi* os psicólogos estão em outro setor, visto que seu organograma não contempla a área de assistência estudantil. Neste artigo os participantes da pesquisa foram identificados por ‘Psi’, seguido de um número para diferenciá-los.

Para caracterizar a atuação do psicólogo no IFCE partiu-se da identificação das práticas realizadas por esses profissionais, que foram agrupadas em quatro categorias principais: a) Acompanhamentos Individuais; b) Campanhas; c) Ações e projetos coletivos junto aos estudantes e; d) Participação em espaços diversos da instituição. Esses conjuntos englobam ações que apresentam uma diversidade de formas de execução e de concepção e têm um objetivo de caracterização geral.

Os **acompanhamentos individuais** realizados com o corpo discente estão presentes na realidade de atuação de todos os psicólogos entrevistados. A forma como se efetivam, entretanto, varia de acordo com cada profissional. Alguns profissionais estabelecem o formato de plantão psicológico, aonde dedicam um horário específico para atender as demandas dos estudantes de forma espontânea, sem agendamento. Outros profissionais estabelecem regras para o funcionamento, como Psi 10, que afirma: “A gente oferece uma terapia breve focal por um curto período de no máximo dez sessões com esse aluno e aí se for necessário mais atendimentos, a gente tenta entrar em contato com a rede de apoio”.

O lugar do atendimento individual na psicologia escolar e educacional é problematizado e ressignificado por uma série de autores (MARINHO-ARAÚJO, 2016; MARTINEZ, 2010; BARBOSA, SOUZA, 2012). Essa modalidade de atuação se vincula a perspectivas tradicionais que reduziam as queixas escolares às condições psicológicas dos estudantes. Tais perspectivas são objeto de críticas principalmente quando se considera o ser humano como síntese de

relações sociais culturalmente determinadas (VYGOTSKI, 2000). Assim o olhar para o individual não pode ser desvinculado das dimensões coletivas que se relacionam dialeticamente com as características singulares dos sujeitos.

As queixas dos estudantes que são trabalhadas nos atendimentos individuais também são objeto de problematização dos psicólogos e alguns apontam relação com a produção das queixas pela própria estrutura da instituição e suas práticas educativas. O seguinte trecho de Psi 8 revela isso: “A gente escuta do sofrimento que é decorrente da cultura do *campus* e que a gente não pode mudar, a gente fica sem saber para aonde encaminhar, o que fazer, porque extrapola a nossa, assim, a nossa atuação, a gente não tem como dar conta de determinadas coisas”. O processo de produção institucional do sofrimento psíquico é assim revelado e encontra obstáculos para ser enfrentado, visto que o atendimento individual não pode alcançar uma dimensão coletiva de resolução.

Em termos das concepções sobre o fenômeno psicológico no âmbito educacional é importante frisar que boa parte dos psicólogos problematiza as condições em que as queixas dos estudantes são geradas e situam que o espaço educativo tem papel importante nesse processo. Revelam-se, assim, aproximações com a perspectiva crítica no campo Psicologia Escolar e Educacional, por exemplo, com as ideias de Patto (1999).

Outro importante grupo de ações desenvolvidas são as **Campanhas** feitas geralmente em colaboração com os demais profissionais do setor de Assistência Estudantil. Essas atividades geralmente estão contempladas em calendários anuais das equipes de AE e abordam questões relativas: à prevenção e promoção de saúde; ao combate ao racismo e LGBT fobia; à segurança no trânsito; à prevenção ao suicídio; aos Direitos Humanos; à cidadania; à organização estudantil, entre outras. As campanhas temáticas buscam atuar no processo de formação integral proposta pelos documentos institucionais do IFCE e se articulam aos programas do Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE, aparecendo no cotidiano de trabalho de praticamente todos os *campi* pesquisados.

A pesquisa de Feitosa (2017, p. 252) estabelece que a atuação dos psicólogos no âmbito da Assistência Estudantil dos Institutos Federais, tem-se limitado ao apoio do processo de concessão de auxílios estudantis e que tal política “[...] ainda contribui para um modelo de intervenção assistencialista”. Esse processo se distancia da realidade apresentada pelos psicólogos do IFCE, que referem práticas de planejamento conjunto e execução compartilhada de atividades diversas. O Regulamento da Política de Assistência Estudantil construída pelo IFCE pode ser um dos fatores que contribuem para a ocorrência de novas possibilidades de

atuação do psicólogo escolar e educacional, visto que estabelece novas práticas para além do suporte à concessão de auxílios, bem como aponta para um caráter interdisciplinar do trabalho.

Os profissionais de psicologia também costumam desenvolver **ações e projetos coletivos junto aos estudantes**, principalmente em grupos com temáticas diversas. Alguns exemplos são: orientação profissional; organização de estudo; projeto de vida; juventude; imagem corporal; literatura; saúde mental. Segundo Psi 12: “Nós desenvolvemos alguns projetos que são coletivos, que abrangem grupos de estudantes. Bem, um desses projetos é um projeto “como aprender”, a gente faz orientação de estudo em sala de aula nos primeiros semestres”. Alguns psicólogos costumam tentar enfocar esse tipo de atividade em detrimento dos acompanhamentos individuais, reconhecendo que nessas ações há um maior potencial de alcance e efetividade na relação com as questões educativas.

O espaço do grupo é um importante recurso metodológico dentro de uma concepção histórico-cultural do psiquismo humano, visto que esta pressupõe que é em relação com outros seres humanos, mediados pela cultura, que o desenvolvimento humano acontece. Segundo Vygotski (2000), a dimensão intrapsíquica de cada sujeito é construída dialeticamente a partir de uma dimensão interpsíquica, portanto a partir das relações sociais que este estabelece.

Entretanto, o espaço institucional para esse conjunto de ações geralmente é objeto de conflito. A continuidade das ações e a possibilidade de tempo, para realizá-las, é um desafio. Segundo Psi 9: “Não dá para fazer muito grupo ou inventar muita coisa, porque eles [os estudantes] têm uma carga horária muito grande”.

As ações grupais, com período planejado de encontros entram em choque com a carga horária dos estudantes e acabam levantando a problematização dos psicólogos sobre seu espaço de atuação, bem como dos demais profissionais da AE. Psi 1 relata: “Sinto ainda que podemos contribuir muito mais, se a gente tiver mais espaço, se a gente tiver mais apoio, a gente consegue desenvolver muito mais”. Aparecem assim as discussões em torno do reconhecimento do trabalho dos profissionais da AE, entre eles o psicólogo, no processo formativo dos estudantes do IFCE.

As perspectivas de fundação dos Institutos Federais de Educação pautam-se em uma concepção de educação profissional em que “[...] a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados, a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (PACHECO, 2010, p. 15). Essa concepção se expressa de variadas formas nos documentos institucionais, como PDI e PPPI, reforçando a ideia geral de que a proposta educativa dos Institutos Federais deve ir além de uma instrumentalização para o trabalho e pressupõe preocupação com a formação humana dos

estudantes. Entretanto, esse espaço para a formação humana parece ser restrito ou, pelo menos, pode indicar que as atuações construídas por psicólogos e demais profissionais da AE não estão sendo consideradas nesse âmbito, de contribuição na formação dos estudantes.

O último grupo de ações que pode ser sintetizado a partir dos relatos dos psicólogos do IFCE é sua **participação em espaços diversos da instituição**. Estão incluídas aqui as participações dos profissionais de psicologia em comissões, grupos de trabalho, Conselhos de Classe, Colegiados de cursos superiores, Conselho Acadêmico, entre outros. Além disso, o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) são espaços do IFCE onde é marcante a presença de psicólogos.

As contribuições do psicólogo nesses lugares institucionais são diversas e envolvem uma ampliação das possibilidades de interlocução da Psicologia na Educação. O profissional transita assim desde espaços mais tradicionais de atuação do psicólogo nas instituições de educação, como o Conselho de Classe, até aqueles menos tradicionais. Essa disposição a integrar diversos setores da instituição mostra uma tentativa de se aproximar da realidade institucional como um todo.

Segundo Marinho-Araújo (2010, p. 29), as estruturas organizacionais atuais têm-se apresentado de maneiras cada vez mais diversas e com finalidades distintas, nesses contextos, segundo a autora:

O psicólogo escolar vem sendo chamado a atuar em um intrincado cenário, desde o espaço tradicional da instituição escolar até propostas educativas organizadas informalmente, ambos constituindo-se como espaços férteis de desenvolvimento, oportunizado pela mediação de processos de aprendizagem.

A partir das informações e questões levantadas com relação às práticas de psicólogas e psicólogos no contexto do IFCE, conclui-se que há uma prevalência de um modo individualizado de atuação, no sentido de que todos os profissionais realizam acompanhamentos individuais, em alguns casos, na maior parte de suas cargas horárias de trabalho. Entretanto, é oportuno constatar que esse modelo de atuação é nitidamente problematizado pela maioria dos profissionais, que buscam transitar para outras formas de acompanhamento individual, além de realizar e integrar ações coletivas.

As principais demandas que são endereçadas ao trabalho do psicólogo no contexto do IFCE, de uma forma geral, perpassam:

- a) A busca por atenção a questões de aprendizagem dos estudantes, como organização de estudo, desmotivação com o curso, dificuldades de aprendizagem e sobrecarga: “[...] tenho muitos alunos também que sofrem com essa questão do êxito, da cobrança, de um currículo muito cheio de disciplinas, muitas matérias para dar conta” (Psi 9);
- b) Sofrimento e adoecimento psíquico: “Aí tem demandas já de adoecimento mesmo, psíquico, emocional, que já tem diagnóstico, faz acompanhamento fora” (Psi 3);
- c) Crises e situações de emergência em saúde mental: “Chega muito para cá casos de alunos em surto, com crise de ansiedade” (Psi 6);
- d) Orientação a pais, professores e estudantes: “Orientação em relação a como é que eu [professor] lido com estudante tal que está agindo dessa e dessa forma, é de orientação mesmo” (Psi 12).

As pessoas que buscam ou encaminham aos psicólogos essas demandas, em geral, têm a expectativa de que essas questões sejam resolvidas no âmbito de uma atuação individual, muitas vezes até de psicoterapia. Em alguns casos o psicólogo consegue dar uma resposta a essas demandas de forma a envolver outros atores da instituição, como professores e demais profissionais da AE, entretanto, dependendo da natureza e urgência dos casos é necessário um acompanhamento mais intensivo e continuado, principalmente porque a rede de saúde mental dos municípios tem limitações e dificuldades para acolher os encaminhamentos. Nos *campi* com maior número de estudantes as demandas são muito grandes e dificultam a realização de outras ações. Segundo Psi 7: “A gente vai dar uma atenção maior a esses casos, não é que a gente negligencie outros casos, mas é uma questão até de prioridade em função da demanda, são sete mil alunos então a gente acaba triando e dando uma atenção maior a esses casos”.

Denota-se assim, a partir das demandas, que a instituição espera um determinado papel do psicólogo: atendimento clínico das questões de aprendizagem e de comportamento dos estudantes. Esse fator parece estar relacionado com a presença dos acompanhamentos individuais em todos os *campi* pesquisados.

Em se tratando das práticas que os psicólogos do IFCE almejam realizar, é prevalente o desejo de realizar atividades de grupo. Tanto no sentido de grupos voltados ao grupo de estudantes quanto ao de professores. Psi 2 afirma: “Eu gostaria muito de conseguir fazer um grupo de apoio, que tivesse uma periodicidade, quinzenal, que eu conseguisse me encontrar sempre com esses alunos e trabalhar uma série de pautas”. O interesse por essa ação também é presente no relato de Psi 10: “Grupos com os próprios professores, eu acho que seria maravilhoso, mas é um sonho. Não tem tempo e esse imaginário deles...”.

Demonstra-se assim o interesse dos profissionais de desenvolver atuações com grupos e, portanto, aumentar o alcance do trabalho com os discentes, além de buscar envolver os professores no processo de acompanhamento das questões de ensino-aprendizagem. Manifestam, com isso, uma inquietação no sentido de buscar formas coletivas de atuar e se mostrar à instituição em outros espaços.

3.2 Identificação de entraves da atuação do psicólogo escolar no IFCE

Antes de serem apresentados os principais entraves da atuação do psicólogo, no contexto do Instituto Federal do Ceará, é importante considerar o que se entende por entrave nesse trabalho. Os entraves são aqui compreendidos como os obstáculos, embaraços e impedimentos da atuação do psicólogo no IFCE no sentido de ser exercida como prática transformadora e humanizadora do processo de desenvolvimento humano nessa instituição. Entraves à finalidade central do psicólogo escolar e educacional nos contextos educativos, qual seja, a de “[...] contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos” (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 42).

As entrevistas com os psicólogos escolares do IFCE permitiram reunir cinco subcategorias de entraves à atuação: a) Expectativas institucionais em relação ao papel do psicólogo; b) Limitações das redes de políticas públicas de saúde mental; c) Alta demanda por atendimentos x capacidade de acompanhamento pelos psicólogos; d) Desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino e; e) Organização e gestão do trabalho do psicólogo no IFCE.

Um primeiro obstáculo ao processo de atuação do psicólogo no âmbito do IFCE é a questão das **expectativas institucionais em relação ao papel do psicólogo**, as quais refletem - de uma forma geral, uma perspectiva de trabalho clínico-terapêutico, de atenção individualizada às demandas dos estudantes.

A noção que a instituição revela é a de que os psicólogos devem unicamente atender individualmente os problemas psicológicos que se interpõem ao processo de aprendizagem, em um modelo ambulatorial. São esses tipos de demandas que são reforçadas no imaginário da instituição sobre o papel do psicólogo quando as questões de convívio e comportamento dos alunos, ao apresentarem alguma complicação, são endereçadas ao psicólogo. Segundo Psi 4: “O fato de os docentes terem muito essa visão acaba passando para os estudantes que é isso que eu estou ali para fazer, então ‘ah se você está mal procura’, assim como se eu estivesse lá para

fazer atendimento clínico”. Tenta-se naturalizar um fluxo de encaminhamento ao setor de psicologia como se fosse um equipamento de saúde mental isolado, externo à instituição educativa, que deveria fazer sua atuação descolada dela.

Martinez (2010, p. 42) aponta que, durante um longo período, a atuação do psicólogo escolar foi associada ao “[...] diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção em relação aos problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento”. Essa percepção permeia as concepções de educadores de uma forma geral (GUZZO *et al.*, 2010) e, portanto, se encontra no imaginário também do contexto do IFCE.

A dimensão do olhar para as questões e demandas individuais faz parte do trabalho do psicólogo no contexto educacional, ele não pode, entretanto, ser estruturado unicamente como atendimento individual, deve caminhar no sentido de escuta das vozes institucionais, como apontado por Marinho-Araújo (2016), que passa por buscar as condições de gênese das queixas individuais que podem revelar questões da instituição como um todo.

Outro contexto que tem dificultado a atuação do psicólogo no IFCE numa perspectiva de promoção e mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano é a **limitação das redes públicas de saúde mental** da maior parte dos municípios em que se encontram os *campi* do Instituto. Os equipamentos de saúde mental, como os CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), não conseguem absorver as demandas de encaminhamentos. Os psicólogos relatam que, ao não terem retaguarda dessa rede, acabam tendo que desenvolver algum nível de acompanhamento dos casos mais graves e emergenciais. Como relata Psi 8: “Às vezes você acaba tendo que fazer o acompanhamento ali porque se você não fizer não vai ter quem faça, então eu acho que cabe também a questão da ética de cada profissional”. Isso acaba tomando tempo considerável dos profissionais e, ao mesmo tempo, contribuindo para reforçar o lugar do psicólogo como clínico.

A redução dos investimentos governamentais nas políticas sociais e, entre elas, as de saúde mental intensificam a redução da capacidade de atenção dos serviços da Rede de Atenção Psicossocial (DELGADO, 2019). O trabalho no psicólogo no IFCE é impactado pelas contradições do sistema de políticas sociais como um todo, abrindo assim a relevância desse profissional se incluir em lutas coletivas, com os demais trabalhadores, em prol da maioria da população e da redução das desigualdades sociais.

Essa questão das dificuldades de encaminhamento, também, reverbera na **alta demanda de atendimentos frente a um número muitas vezes insuficiente de profissionais de psicologia**. Os *campi*, em sua maioria, contam com um psicólogo em sua equipe de Assistência Estudantil. Além disso, alguns tipos de intervenções, como trabalhos em grupos, têm

dificuldade de serem colocadas em prática porque teriam melhores condições se fossem desenvolvidas com pelo menos dois profissionais. Isso se confirma no seguinte relato de Psi 6: “A gente está trabalhando com lista de espera, tem uma lista de espera, para você ter uma ideia tem gente que está, nós estamos em dezembro, tem gente que está desde setembro na lista de espera, a gente ainda não conseguiu”.

Algumas demandas que são endereçadas ao profissional de psicologia muitas vezes poderiam ter outros tipos de abordagem por outros profissionais, como professores e demais servidores. Como exemplifica Psi 10: “Deu uma coisa que fuja a normalidade, encaminha, sem nem tentar resolver”. Aumenta-se a demanda de atendimentos quando poderiam ser resolvidos por outras formas de intervenção, que não passasse necessariamente pelo psicólogo.

Outro entrave reportado pelos psicólogos no IFCE é uma certa **desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino**. Isso se manifesta, segundo eles, numa relação de incoerência entre as ações e projetos desenvolvidos pelos profissionais da AE e as práticas do ensino ofertado no IFCE. Alguns psicólogos relatam que em alguns momentos existem visões de mundo díspares e concepção do processo de ensino-aprendizagem conflitante. Segundo Psi 2: “No campus em que eu trabalho tem uma dificuldade de alinhamento com o setor técnico-pedagógico, tem um certo moralismo nas pautas, o acompanhamento é muito focado em boletim, em integralização curricular”.

Esse processo de desarticulação também é percebido nos conflitos quanto aos horários disponibilizados às ações do setor de AE. A carga horária dos alunos, dificilmente, comporta momentos direcionados a essas ações. Com relação a isso, pontua Psi 10 que “Às vezes o professor não quer disponibilizar a aula para um trabalho porque ele, aqui nós temos muito, como no seu também, voltado para a parte técnica e há certa desvalorização dessa área de humanas”.

Como revela Taufick (2014): os objetivos da política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais vinculam-se no marco dos direitos sociais e de atendimento integral aos estudantes, também vislumbrando um papel na formação acadêmica dos estudantes. Esse dispositivo toma como base a Política Nacional de Assistência Estudantil, desenvolvida para o contexto das universidades federais, a autora aponta, por isso, a necessidade dessa política ser construída nos Institutos Federais a partir de um marco legal próprio, almejando estar mais próxima das necessidades dos estudantes da educação profissional e tecnológica.

Essa reflexão indica que a AE nos Institutos Federais ainda está em processo de consolidação. No caso do IFCE, o Regulamento da Política de Assistência Estudantil tem o objetivo de estruturar melhor a execução das ações e programas do setor, entretanto, parece não

ter sido construído em diálogo com o setor de ensino. Os profissionais apontam concepções diferentes sobre o processo educativo e das finalidades do trabalho com a comunidade acadêmica. Surge assim a necessidade de se discutir melhor o papel da AE no IFCE, principalmente articulando-se nessa discussão os profissionais dos setores de ensino e os docentes numa busca de alinhamento conceitual e metodológico.

A **organização e gestão do trabalho do psicólogo no IFCE** - é apontada como um dos entraves. Alguns profissionais relatam que há dificuldade de comunicação entre os psicólogos, tanto no sentido de não existirem práticas mais padronizadas ou então na perspectiva de que não ocorrem encontros dessa categoria profissional. Essa possibilidade de encontros e discussão sobre a atuação ocorreu durante um tempo, mas não foi dada continuidade.

Essa busca por diretrizes mais claras em relação a atuação do psicólogo no contexto dos Institutos Federais, também aparece em David (2017) e Prediger (2010). A falta de experiência anterior no campo da Psicologia em diálogo com a Educação, bem como o campo novo de atuação no contexto da educação profissional e a própria consolidação de transformações no campo da Psicologia Escolar e Educacional são apontados pelas autoras como determinações dessa necessidade de estruturação de uma referência para a prática institucional.

No contexto do IFCE é relevante lembrar que já foram construídos referenciais para a atuação do psicólogo no contexto da Assistência Estudantil. Nas entrevistas, alguns profissionais relataram a importância dessa construção para sua prática (Psi 13) e para ajudar na divulgação do papel do psicólogo na instituição. Entretanto, para outros psicólogos (Psi 1 e Psi 11), esses referenciais não dão conta dos desafios dos seus contextos de trabalho e é indicado a importância de eles serem revistos.

Com relação à construção de referenciais para atuação do psicólogo escolar e educacional - no contexto dos IFECTs - é importante trazer a problematização de Titon e Zanella (2018), para as quais, mesmo sendo importante a sistematização de acertos e práticas exitosas, o espaço das lacunas e do não prescrito é intrínseco ao campo da atuação na educação.

É ainda apontado que poderia existir uma gestão melhor do trabalho do psicólogo no IFCE com a existência de um profissional da área na Reitoria, que atuasse como um técnico de referência, no sentido de trazer contribuições ao trabalho desenvolvido nos *campi*. Os psicólogos apontam para a necessidade de unidade na categoria no sentido de um fortalecimento a nível institucional do trabalho.

3.3 Perspectivas de enfrentamento e superação dos desafios

Como possibilidades de superação e/ou enfrentamento dos entraves da atuação os participantes levantaram determinadas estratégias e percepções que, a partir de suas respectivas práticas, têm colaborando no sentido de uma atuação mais efetiva na formação humana e crítica dos estudantes do IFCE.

A atuação dos psicólogos em geral, em equipes interdisciplinares, tem contribuído para a superação dos desafios da atuação. Segundo os profissionais, a possibilidade de conceber e desenvolver ações em parcerias com outras categorias fortalece e qualifica o trabalho do psicólogo, contribuindo para um olhar mais ampliado e diverso sobre a instituição e seus desafios. Também é apontada a importância da capacidade de diálogo e de identificar e construir parcerias com os outros profissionais, especialmente os docentes, que estejam abertos a trabalhos conjuntos.

Dominar conhecimentos pertinentes à relação da Psicologia com a Educação, além de poder contribuir com as questões da instituição, mostrando-se capacitado, é identificada como uma importante estratégia para o reconhecimento do papel do psicólogo no IFCE. Além disso, apontou-se a necessidade dos profissionais estarem sempre estudando, buscando com isso alimentar sua prática.

Outro ponto relevante é compreender a atuação no contexto do IFCE dentro da relação mais ampla da Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo o caráter inicial e novo dessa relação. O campo novo requer, portanto, abertura para a construção de novas referências e persistência para se alcançar resultados que vêm, muitas vezes, a médio e longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada neste trabalho buscou contribuir no processo de atuação de psicólogas e psicólogos escolares no contexto do Instituto Federal do Ceará a partir da identificação e análise dos entraves desse trabalho. Acredita-se assim que podem ser oferecidos subsídios para processos de problematização da atuação do psicólogo, bem como a construção de indícios para a transformação e qualificação das práticas. Além disso, o estudo busca ser mais uma contribuição nas produções científicas em torno do campo novo da atuação do psicólogo na educação profissional e tecnológica.

Foi possível constatar, a partir das entrevistas, que o modelo de atuação do psicólogo escolar no IFCE se encontra em processo de transformação. Os acompanhamentos individuais ainda se mantêm como os mais característicos da atuação dos psicólogos, entretanto, são nitidamente problematizados pela maioria dos profissionais, que buscam transitar para outras

formas de atuação, como grupos e participação em vários espaços do IFCE, integrando e realizando ações mais coletivas.

Com relação aos principais entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE foi possível identificar, a partir das entrevistas, os seguintes: a) Expectativas institucionais em relação ao papel do psicólogo; b) Limitações das redes de políticas públicas de saúde mental; c) Alta demanda por atendimentos em relação à capacidade de acompanhamento pelos psicólogos; d) Desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino e; e) Organização e gestão do trabalho do psicólogo no IFCE.

Os profissionais apontam que existe a expectativa da instituição de que sejam realizados atendimentos psicológicos individuais frente às demandas do processo de aprendizagem e comportamento dos estudantes. Esse entrave se materializa como uma redução das possibilidades de atuação, não reconhecimento de outras práticas pelo psicólogo e numa perspectiva de certa desresponsabilização da instituição com as questões gestadas em seu interior.

Esse modelo de atuação mais individualizado também, de certa forma, é impulsionado pela dificuldade dos psicólogos de conseguir encaminhar casos mais graves para as redes de políticas públicas de saúde mental dos municípios. Isso acaba levando os profissionais a se dedicarem à atenção de questões de adoecimento psíquico, muitas vezes com limitações devido às especificidades do campo educacional, afastando-se de outras perspectivas de atuação e reforçando o imaginário do psicólogo como profissional do atendimento clínico individual.

Gera-se também, pelos fatores apontados acima, uma alta demanda por atendimentos frente a um número, muitas vezes insuficiente, de profissionais de psicologia. Os relatos dão conta de fila de espera para acompanhamento psicológico, especialmente nos *campi* com maior número de estudantes.

Outro entrave presente na realidade de muitos profissionais é a existência de determinados distanciamentos entre as perspectivas dos setores de Ensino e da Assistência Estudantil. Em muitas situações percebe-se uma atuação paralela entre os setores e até conflitante, seja no sentido de disputarem espaço na carga horária dos estudantes ou até mesmo na concepção de educação. Ocorrem descontinuidades e dificuldade de se trabalhar de forma integrada frente às questões de ensino-aprendizagem.

A forma de se organizar e gerir o trabalho do psicólogo no IFCE é compreendido pelos profissionais como um desafio da atuação. Muitos acreditam na importância de serem desenvolvidas mais reuniões entre a categoria na intenção de alinhar melhor os rumos do

trabalho, de compartilhar experiências, além de definir e revisar estratégias de lidar com as questões que se colocam à atuação dos psicólogos no IFCE.

Conclui-se que os psicólogos e psicólogas do Instituto Federal do Ceará têm refletido sobre suas práticas e problematizado espaços de atuação tradicionais. Estes se movimentam construindo práticas cada vez mais diversas, ressignificando o papel do psicólogo na educação. Entretanto, esse processo é embaraçado pela própria organização dos espaços educativos do IFCE, que ainda não é capaz de estabelecer com clareza os lugares em que pode se posicionar o psicólogo e demais trabalhadores da Assistência Estudantil, principalmente considerando-se a participação desses profissionais na formação dos estudantes e na consolidação da proposta pedagógica da instituição.

Após o percurso possibilitado pela pesquisa e por meio das articulações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Escolar Crítica são feitas alguns apontamentos que podem contribuir na superação dos entraves da atuação do psicólogo escolar e educacional no IFCE, para além dos já apontados pela própria práxis dos psicólogos participantes da pesquisa:

- a) Os Referenciais de atuação profissional do psicólogo no IFCE podem ser avaliados pela própria categoria no sentido de serem revisados a partir da prática que se desenvolve nos *campi* do IFCE. Essa revisão serviria para uma maior apropriação dos profissionais com relação às diretrizes gerais da atuação e facilitaria processos de unificação de suas reivindicações, bem como de processos de divulgação de novas práticas;
- b) O regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE poderia ser debatido com o setor de Ensino da instituição, como forma de ampliar a percepção dos objetivos e finalidades da Política, bem como de situar a relevância de uma atuação alinhada para o desenvolvimento de ações mais integradas e efetivas para a formação oferecida pelo IFCE. Esse debate deveria acontecer tanto em nível da reitoria da instituição quanto nos *campi*, mediado pela DAE e setores de AE, respectivamente;
- c) Um levantamento da necessidade de contratação de novos servidores psicólogos nos diversos *campi* do IFCE, apontando os desafios das unidades onde ocorre sobrecarga dos profissionais, poderia ser realizado pelo conjunto de profissionais de psicologia com a mediação da Diretoria de Assuntos Estudantis e ser objeto de reivindicação à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas do IFCE;
- d) Esses indicativos apresentados aqui requerem a capacidade de um engajamento do conjunto de psicólogos em um processo de construção coletiva orientada pela finalidade de fortalecer suas práticas na direção de um compromisso social e ético com a

construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, como foco na transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.
- BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282323570018>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- DAVID, Marina Magalhães. **Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24630>. Acesso em: 5 jan. 2018.
- DELGADO, Pedro Gabriel. Reforma psiquiátrica: estratégias para resistir ao desmonte. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, maio, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462019000200200&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 27 jul. 2019.
- FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 181-191, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: oportunidades para atuação profissional. In: Viana, M. N.; Francischini, R. (org.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 2016. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante. **Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior**. 2017. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23050>. Acesso em: 5 jan. 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUZZO, Raquel S. L. *et al.* Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.

IFCE. **Referenciais de atuação dos Profissionais de Assistência Estudantil**. Fortaleza: IFCE, 2016. Disponível em: <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/referenciais-de-atuacao-dos-profissionais-da-ae.pdf/view>. Acesso em: 21 jul. 2019.

IFCE. **Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/politica-de-assistencia-estudantil-do-ifce/regulamento-da-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifce.pdf/view>. Acesso em: 21 jul. 2019.

JORGE, Josiane de Paula. Psicologia escolar e educação profissional e tecnológica: uma prática em construção. In: NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (org.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, 2017.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200199&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2019.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2249/0>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MEC. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. [S. l.], 12 dez. 2012. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 5 jan. 2018.

OLIVEIRA, Raquel Campos Nepomuceno. **Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza - CE, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28432>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Detalhamento dos Servidores Públicos**. [S. l.], 12 jul. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/cABG8. Acesso em: 12 jul. 2019.

PREDIGER, J. **Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: quereres e fazeres**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77886>. Acesso em: 5 jan. 2018.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 11-62 p.

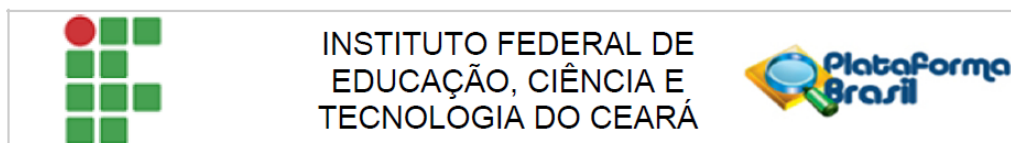
TAUFICK, A. L. O. L. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **RBPAE**, v. 30, n. 1, p. 181-201, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50020/31328>. Acesso em: 27 jul. 2019.

TITON, A. P; ZANELLA, A. V. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 359-368, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018010922>. Acesso em: 13 jul. 2019.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. 103- 117 p.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. L. S. **Vygotski Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000. 11-340 p.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS ENTRAVES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ: PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador: Antonio Alan Vieira Cardoso

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96086918.1.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.902.552

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto no campo da psicologia escolar, com foco no trabalho do psicólogo enquanto profissional que integra o quadro de servidores técnico-administrativos do Instituto Federal do Ceará.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os entraves da atuação do psicólogo escolar no Instituto Federal do Ceará, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa envolve riscos mínimos à dimensão psíquica, moral e intelectual dos participantes, sendo que o sigilo e o anonimato dos entrevistados serão garantidos.

Os sujeitos que serão entrevistados podem, a qualquer momento, se assim desejarem, desistir de participar da pesquisa, sendo-lhes oferecida a opção de responder novamente a entrevista em momento oportuno. O pesquisador afirma que o participante terá apoio e esclarecimento de quaisquer dúvidas que venham a surgir antes, durante e após o desenvolvimento da pesquisa. Em caso de situações de desconforto psicossocial, o pesquisador se propõe a orientar da melhor forma possível o participante.

Quanto aos benefícios, o participante da pesquisa terá a oportunidade de refletir sobre sua atuação profissional, funcionando como uma auto-avaliação para estimular a consciência e

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

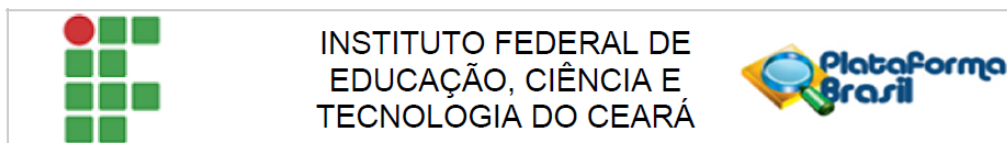
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 2.902.552

transformar suas práticas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, uma vez que tem a finalidade de contribuir para a qualidade da prática profissional dos psicólogos escolares que trabalham nos Institutos Federais, e com isso contribuir para a formação humana dos estudantes da Rede Federal de Ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa não apresenta pendências ou inadequações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar ao CEP, relatório ao final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1170116.pdf	12/08/2018 20:00:53		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoDeAutorizacaoDeclaracaoDeInfraestrutura.pdf	05/08/2018 19:30:19	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito
Cronograma	previsaoDoCronogramaDeExecucao.pdf	05/08/2018 19:28:47	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.pdf	05/08/2018 19:27:00	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreesclarecido.pdf	05/08/2018 19:25:14	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito
Outros	roteiroDeEntrevistaSemiestruturada.pdf	06/07/2018 10:50:32	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito
Outros	declaracaoDeCompromissoDeApresentacaoDosResultados.pdf	06/07/2018 10:49:15	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito
Outros	declaracaoDeGarantiaDeRegressoDosBeneficiosDaPesquisa.pdf	06/07/2018 10:47:10	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	06/07/2018 10:41:46	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	06/07/2018 10:36:24	Antonio Alan Vieira Cardoso	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 2.902.552

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 18 de Setembro de 2018

Assinado por:

Arinilson Moreira Chaves Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

E-mail: cep@ifce.edu.br