



A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SEMINÁRIO CIENTÍFICO



A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SEMINÁRIO CIENTÍFICO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE**

AVENIDA SENADOR SALGADO FILHO, 1559, TIROL.
NATAL - RN | CEP 59015-000

**ANAIS DO SEMINÁRIO CIENTÍFICO: A
PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

NATAL, 16, 17 E 18 DE OUTUBRO DE 2013

Presidenta da República
Dilma Rousseff
Ministro da Educação
Henrique Paim
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marco Antonio de Oliveira

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte**

Reitor
Belchior de Oliveira Rocha
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
José Yvan Pereira Leite
Coordenador da Editora do IFRN
Paulo Pereira da Silva

Conselho Editorial
Samir Cristino de Souza (Presidente)
André Luiz Calado de Araújo
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Valdenildo Pedro da Silva

Divisão de Serviços Técnicos.
Catalogação da publicação na fonte.
IFRN / Biblioteca Sebastião Fernandes

S471 Seminário Científico : a psicologia e a educação profissional e tecnológica (2013 : Natal, RN)
Anais do Seminário Científico : a psicologia e a educação profissional e tecnológica,
16 a 18 de outubro de 2013 / Organização de Caroline Stéphanie Campos Arimateia
Magalhães e Ricardo Rodrigues Magalhães, RN, 2013.
136 f. : il. color.

ISBN: 978-85-8333-224-4

1. Psicologia Educacional – Seminário – Anais. 2. Educação Profissional e Tecnológica
– Anais. 3. Práticas em Psicologia – Anais. 4. Psicologia do Trabalho – Anais. I. Magalhães,
Caroline Stéphanie Campos Arimateia. II. Magalhães, Ricardo Rodrigues.

CDU 37.015.3

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Sebastião
Fernandes do Campus Natal Central do IFRN.

DIAGRAMAÇÃO E CAPA
Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães

REVISÃO LINGUÍSTICA
Maria José de Oliveira - IFRN-Caicó

CONTATOS
Editora do IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763
Email: editora@ifrn.edu.br

CRÉDITOS

REITOR DO IFRN

Belchior de Oliveira Rocha

DIRETOR DO IFRN – CÂMPUS NATAL CENTRAL

José Arnóbio de Araújo de Filho

PRESIDENTE DA COMISSÃO ORGANIZADORA GERAL

Nívia de Araújo Lopes

COMISSÃO EDITORIAL /CIENTÍFICA

Anderson Moura - IFPI

Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães - IFRN

Juliana Prediger - IFRS

Nívia de Araújo Lopes – IFRN

Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes- IFF

Solange Ester Koehler - IFFarroupilha

COMISSÃO ORGANIZADORA - LOCAL

Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães – IFRN

Cynthia Araújo Mota – IFRN

Fabiana Teixeira Marcelino – IFRN

Rossana Carla Rameh de Albuquerque – IFRN

CONFERENCISTAS

Herculano Ricardo Campos – UFRN

Juliana Prediger – IFRS

Márcio Adriano de Azevedo – IFRN

Marcel Lúcio Matias Ribeiro – IFRN

DEBATEDORES

Auridan Dantas de Araújo – IFRN

Danilma de Medeiros Silva – IFRN

Ticiane Patrícia da Silveira Cunha – IFRN

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães - IFRN e Ricardo Rodrigues Magalhães – MTE/RN

REVISÃO LINGÜÍSTICA

Maria José de Oliveira - IFRN

LAYOUT DA LOGOMARCA DO EVENTO

Leonardo Suassuna

AGRADECIMENTOS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pós-expansão dos Câmpus em todo o Brasil, alcançou magnitude tal que exigem ações que fortaleçam as relações profissionais, facilitando a troca de experiências e práticas institucionais. Para promover tal ação se fez necessária, portanto, a participação ativa de muitos colaboradores, que viabilizaram a realização deste evento. Por isso, é necessário agradecer.

Agradecemos àqueles que assumiram a coordenação geral de todo o processo de construção do Projeto Inicial;

aos que conduziram as discussões nas conferências e mesas de debates;

àqueles que, nos debates, exercitaram o direito à voz, emitindo juízos, defendendo ideias, contrapondo-se a pontos de vista;

aos que teceram os textos e apresentaram os trabalhos acadêmicos;

àqueles que, também em um esforço exaustivo, procederam às avaliações dos artigos submetidos.

Agradecemos aos coordenadores e relatores que conduziram e sistematizaram, o que nem sempre é tão fácil, as discussões nos grupos temáticos de trabalho.

Agradecemos ao Diretor Geral e à Coordenação de Assistência ao Servidor do Câmpus Natal Central, pelo apoio dispensado e imprescindível à realização do evento;

Agradecemos à professora Maria José de Oliveira, pela revisão linguística da parte introdutória do presente documento e, particularmente, agradecemos aos membros desta comissão, que executaram com competência e empenho todas as atividades necessárias para o sucesso do encontro.

E por fim, agradecemos a todos os participantes que estiveram presentes e tornaram o evento mais desafiador, instigante e promissor.

A comissão organizadora local

APRESENTAÇÃO

A Psicologia brasileira, enquanto ciência e profissão reconhecidas em razão de seus saberes e fazeres, ao longo do tempo, tem envidado esforços para ser responsiva às demandas da educação brasileira, especialmente no que tange à Educação Profissional e Tecnológica. Sob esse viés, é importante a promoção de encontros entre os profissionais da psicologia, para que fortaleçam sua prática, dando visibilidade à sua atuação, sempre comprometidos com a formação de cidadãos, e com a melhoria da educação brasileira.

Por meio da realização do Seminário Científico A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, ocorrido em Natal/RN, entre os dias 16, 17 e 18 de outubro de 2013, direcionado aos psicólogos que atuam nas Instituições Federais de Ensino de todo o Brasil, pretendeu-se proporcionar um espaço de troca e de divulgação de conhecimentos, promovendo a discussão e reflexão sobre teorias, métodos e técnicas e práticas de atuação psicológicas.

No evento, estiveram presentes psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de 17 Estados, das 5 Regiões Brasileiras, que puderam refletir sobre suas práticas, analisar as tendências atuais, articular espaços, momentos e criar oportunidades para o fortalecimento da rede e da prática psicológica.

Contribuíram para o evento, conferencistas e debatedores que discutiram, conjuntamente com os participantes, os desafios permanentes da atuação prática da psicologia pautada na qualidade, na crítica, na diversidade, no compromisso social e na cidadania.

Na perspectiva do aprofundamento científico e da troca de experiências, o evento foi formatado com apresentações de trabalhos científicos e práticas exitosas dos psicólogos, como também de discussões em grupos temáticos de trabalho.

Este Seminário atingiu seu objetivo por constituir-se em um espaço de interlocução, a partir do encontro da ciência e da profissão que contribui para a produção dos saberes e fazeres da Psicologia.

A seguir, os trabalhos apresentados durante o evento, como importantes contribuições à ciência e à profissão.

Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães
Psicóloga do IFRN- Câmpus Caicó – Membro da comissão organizadora local e organizadora dos ANAIS

SUMÁRIO

1. ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLÍTICAS	5
- A ESCOLA NO TRABALHO OU O TRABALHO NA ESCOLA? AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE	6
- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CEM ANOS DEPOIS O QUE MUDOU?	16
- INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E SEUS PROFISSIONAIS	26
- FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O MERCADO DE TRABALHO	35
- CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL PROJETO DE EXTENSÃO – FAZENDO AS ESCOLHAS CERTAS	40
2. PRÁTICAS EM PSICOLOGIA E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	45
- BREVE HISTÓRICO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI)	46
- CONTEXTUALIZANDO A EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFMG CAMPUS FORMIGA: O OLHAR DO ALUNO EVADIDO	55
- A PSICOLOGIA NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSUL	67
- A PSICOLOGIA WALLONIANA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA	74
- EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE: A TRANSMISSÃO DE VALORES A PARTIR DA ESCOLA	82
- PSICOLOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	92
3. PSICOLOGIA NO TRABALHO: ASPECTOS SOCIAIS E DE APLICAÇÃO	102
- PRODUZINDO SAÚDE NO TRABALHO: DETECTANDO FATORES E ATUANDO SOBRE AS RELAÇÕES INTRA E INTERPESSOAIS NO IFS/CAMPUS ARACAJU	103
- HABILIDADES SOCIAIS E SUA APLICAÇÃO NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO	110
4. DISCUSSÃO DE GÊNERO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO	120
- MULHERES NAS ENGENHARIAS: ENFRENTANDO A DOMINÂNCIA MASCULINA NO MERCADO DE TRABALHO	121
- MULHERES MIL: RETRATOS DE UM CURSO-INTERVENÇÃO	132

1- ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLÍTICAS

LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA – (2013)

A ESCOLA NO TRABALHO OU O TRABALHO NA ESCOLA? AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa¹

¹Instituição Federal de Goiás/Luziânia/Departamento das Áreas Acadêmicas. E-mail:
ligiarcavalcante@ifg.edu.br

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a identificar as crenças e as percepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado a respeito do Ensino Profissionalizante. O referencial teórico a ser utilizado fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais e nas políticas básicas do Ensino Profissionalizante. A pesquisa de delineamento qualitativo tem como instrumentos Teste de Associação Livre de Palavras e o roteiro de entrevistas semi-estruturadas. Os participantes da pesquisa foram 40 alunos matriculados no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. A escolha deste público justifica-se pelo momento de implantação que se

encontra a referida instituição de ensino e a necessidade de se ter acesso ao que pensam os estudantes sobre essa nova realidade na região local. Os resultados apontam a necessidade do debate mais amplo a respeito das repercussões do Ensino Profissionalizante na região e na trajetória acadêmica destes alunos. Além de propor agendas de pesquisas futuras sobre o assunto a fim de se construir um conhecimento dialético que possa consubstanciar as produções já existentes sobre a categoria do Ensino Profissionalizante e, principalmente, demarcar suas respectivas contribuições para o mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Trabalho, Ensino Profissionalizante, Representações Sociais

AT WORK OR SCHOOL WORK AT SCHOOL? SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION INTEGRATED ON VOCATIONAL EDUCATION

ABSTRACT

This study aims to identify the beliefs and perceptions of high school students about the Integrated Vocational Education. The theoretical framework to be used based on the theory of social representations and the basic policies of Vocational Education. The research design is qualitative as instruments Association Test Free Word and script semi-structured interviews. The participants were 40 students enrolled in the School Integrated Federal Institute of Goiás, Luziania campus. This choice is justified by the public time to deployment that meets the aforementioned educational

institution and the need to have access to what students think about this new reality in the local region. The results point to the need for wider debate about the repercussions of Vocational Education in the region and in the academic career of these students. Besides proposing agendas for future research on the subject in order to build a knowledge dialectic that can substantiate the existing productions on the category of Vocational Education and mainly to demarcate their respective contributions to the world of work.

KEY-WORDS: School, Work, Vocational Education, Social Representations.

INTRODUÇÃO

A definição das Representações Sociais/RS é expressa pelo conjunto de opiniões, conceitos e explicações que são construídas pelos grupos sociais por meio das comunicações cotidianas. A Teoria das Representações Sociais/TRS é entendida também como “teorias do senso comum” que possibilitam ao indivíduo compreender, reter e construir a realidade social. Sob este limiar, a RS é a “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1961).

Ainda sobre o conceito das Representações Sociais, estabeleceu-se como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). As RS permitem que os indivíduos, via código de comunicação, torne em familiar aquilo que é não-familiar. A gênese da RS defendida por Moscovici implica na transformação de um saber em um outro saber. De forma que ocorra a transformação do abstrato em concreto, acompanhado de um ajustamento (objetivação) e da assimilação dos novos elementos de um objeto em sistema de categorias já existentes, também mediante alguns ajustes (ancoragem).

As Representações Sociais exercem quatro funções essenciais nas relações e práticas sociais dos sujeitos. São elas: função de saber; função identitária; função de orientação e função justificadora.

A função de saber das RS exerce o papel fundamental no processo de comunicação social. Possibilita compreender e explicitar a realidade. A função identitária das RS garante a visibilidade nos processos de comparação social, na qual se estabelece uma identidade para o indivíduo e o situa em grupos sociais específicos. Tem-se ainda a função de orientação da RS orientada para os comportamentos e as práticas sociais, baseada na finalidade da situação na qual o sujeito estabelece uma representação de si, representação do seu grupo e do outro grupo. Por fim, a função justificadora da RS objetiva preservar e justificar a diferenciação social, onde é possível estereotipar as relações entre os grupos, contribuindo para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (ABRIC, 1998; ALMEIDA, 2005).

De modo geral, o conteúdo de uma representação é organizado conforme três dimensões imprescindíveis, a saber: a informação, correspondente a um conjunto de conhecimentos ligados ao objeto; ao campo representacional, vinculado a organização da informação e a atitude que diz respeito à orientação dos indivíduos em relação ao objeto, seja favorável ou desfavorável (MOSCOVICI, 1961).

O estudo em RS ressalta que “toda representação é uma representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto) (MOSCOVICI, 1961). No sentido de certificar-se de que o objeto de estudo é objeto de personificação, ou seja, é verificar se o sujeito sabe/conhece o que é o objeto. A objetivação refere-se ao processo de materialização da ideia a respeito do objeto sobre uma imagem palpável. Já a ancoragem corresponde ao processo de assimilação de um signo novo a gama de significados particulares do sujeito. Por esse processo o objeto representacional é categorizado, adaptado e integrado a um conjunto de crenças e os valores já definidos pelo indivíduo como resultado da sua interação sócio-histórico e cultural. Nessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais prontifica-se a entender o que pensam os indivíduos, por que pensam e como pensam.

As pesquisas em TRS constituíram-se por três correntes teóricas complementares compostas pela mesma matriz básica. São elas a abordagem culturalista de Denise Jodelet; a abordagem societal de Willem Doise e a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric (ALMEIDA, 2005).

A abordagem culturalista, proposta por Jodelet considerada a maior divulgadora do campo de estudo em representações sociais e que mais se aproxima à original de Moscovici, defende a necessidade de apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que possuem a respeito de um dado objeto; os comportamentos e as práticas sociais por meio dos quais as representações se manifestam; atentar para os documentos e registros que contêm os comportamentos institucionalizados e os meios de comunicação de massa, que auxiliam na manutenção e na transformação das representações. Em síntese, a sua abordagem é considerada como culturalista ou processual. Nos seus estudos, Jodelet enfatiza a importância de se valorizar tanto os discursos das pessoas e dos grupos que mantêm as representações quanto seus comportamentos e práticas sociais nas quais elas são manifestadas, de se considerar a análise documental em que se registram os discursos, práticas e comportamentos prescritos e as interpretações dados pelos meios de comunicação de massa (SÁ, 1998).

A abordagem societal, também classificada como a mais sociológica foi idealizada por Doise que liderou o grupo de pesquisa em Genebra, preconiza que os processos dos indivíduos para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais. Dispõem de quatro níveis de análise, a saber: a) processos intra-individuais; b) processos inter-individuais; c) as diferentes posições que os sujeitos ocupam nas relações sociais; e d) os sistemas de crenças e normas que originam o comportamento (DOISE, 1984).

Os processos intra-individuais refletem sobre os modos de organização das experiências do sujeito e o seu meio social. Os processos inter-individuais propõem-se a explicar por meio dos sistemas de interação das dinâmicas sociais, além de considerar a posição que este sujeito ocupa nas relações sociais e que, conseqüentemente, influencia nas dimensões de análise anteriores e, por fim, nos sistemas de crenças e normas que dão significados ao comportamento do indivíduo.

Para DOISE (1984), os estudos em Representações Sociais estruturam-se em três fases. Numa primeira etapa, identifica-se os elementos mais consensuais da representação uma vez que estão situados no campo comum das representações sociais. No entanto, o entendimento desta abordagem é de que as representações são construídas entre o limiar do social e do psicológico, dessa forma é salutar identificar os princípios organizadores das variações individuais existentes no campo comum. E, por fim, ao se delinear um estudo em representações sociais pressupõem-se a importância da análise societal dos processos de ancoragem que envolvem estas variações.

A Teoria do Núcleo Central proposta por Jean-Claude Abric é um desdobramento dos estudos em RS que se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, entendendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como um simples conjunto de ideias e valores. Esta propõe-se a compreender e explicar o processo de transformação das representações. Afirma que toda representação é organizada em torno de um núcleo e que não se deve limitar a identificar o conteúdo do sujeito sobre determinado objeto, devendo necessariamente incluir estudo de sua estrutura e organização interna.

Esta corrente ratifica o papel do núcleo central como responsável pela organização da representação social. É determinado pela natureza do objeto e das relações grupais estabelecidas sob este objeto. Apresenta-se por meio de duas funções, a saber: a) geradora e b) organizadora. A primeira garante aos elementos o sentido e a segunda apresenta-se como elemento unificador e estabilizador da representação. Ressalta-se que a simples identificação do núcleo central de uma representação não é suficiente para o seu reconhecimento e especificação.

Ao redor do núcleo central tem-se os elementos periféricos que respondem por três principais funções: concretização; regulação e defesa. A associação do núcleo central e os

elementos periféricos ressaltam o papel específico e complementar que possuem em torno das Representações Sociais. Ratifica o seu discurso ao mencionar que as representações são, simultaneamente, consensuais e sistematizadas por fortes diferenças individuais (ABRIC, 1998).

Os trabalhos desenvolvidos na perspectiva estrutural das representações sociais abrange a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes e as opiniões, a influência social e, também, a organização interna e as regras de transformação social.

As estratégias metodológicas para conduzir os estudos das Representações Sociais são de caráter pluri-metodológico e que compreendem a representação como o conjunto de valores compartilhados e vivenciados pelos indivíduos da sociedade. Quanto às técnicas de levantamento de conteúdo das RS, destaca-se as entrevistas; os questionários e a análise documental, com as devidas contribuições e limitações. De maneira que se identifique e articule o pensar e o fazer do indivíduo em determinado contexto.

Como forma de produção de conhecimento, a TRS é uma proposta teórica capaz de abranger objetos de inúmeras áreas da ciência. Neste trabalho o desafio é propor um diálogo teórico e empírico com a dimensão do ensino profissionalizante, especificamente na rede federal técnica e tecnológica.

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: DA ESCOLA PARA O TRABALHO

Neste trabalho, o ensino médio integrado é tomado como objeto central de análise das representações sociais dos estudantes a respeito do ensino profissionalizante. Objetiva-se, principalmente, identificar os sentidos assumidos pela educação profissional, a partir da reforma dos anos 90, e os desafios a serem enfrentados na retomada da vinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade e refletir sobre as condições de implementação dos cursos de ensino médio integrado, a partir da realidade da política educacional da Rede Federal Técnica e Tecnológica. Tais objetivos visam refutar a hipótese sustentada da continuidade da hegemonia da educação profissional desintegrada (caracterizada pela oferta de cursos de formação para o trabalho, desarticulados dos níveis regulares de ensino) frente às possibilidades de implementação do ensino médio integrado (GARCIA, 2000).

Ao tratar especificamente da educação profissional, a LDB indica algumas possibilidades de organização: integração com as diferentes formas de educação (parágrafo único do art. 39) e

“articulação com o ensino regular ou por *meio de+ diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). Há, ainda, a explicitação de que as escolas técnicas e profissionais (até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de 2º grau de caráter técnico ou profissionalizante), “além de seus cursos regulares”, passarão a ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade”, voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade (art. 42). Observa-se que a possibilidade prevista na LDB de que o ensino médio possa preparar os estudantes para “o exercício de profissões técnicas”, garantida a formação geral (parágrafo segundo do art. 36), é mais uma entre as tantas formas de organização da educação profissional previstas na legislação.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica consolidou-se com o Decreto nº 7.566, dando origem a diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, no total de dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis que garantia o

oferecimento obrigatório do ensino profissional no Brasil. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. Este período foi um marco da grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas que já existiam.

Tem-se a Constituição brasileira de 1937 como a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial. No mesmo ano, foi assinada a Lei nº 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, ofertando o ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em 1941, vigorou uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema” que reformulou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos, a saber: a) o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; b) o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e c) os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

O Decreto nº 4.127/42 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, deu-se início formalmente, ao processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, já que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Estas instituições ganharam autonomia didática e de gestão. Por conseguinte, intensificaram a formação de técnicos, recursos humanos indispensáveis no processo de aceleração do processo de industrialização.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692/71 torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Tem-se, portanto, estabelecido um novo paradigma: formar técnicos em caráter de urgência. Foi nesse período que as Escolas Técnicas Federais cresceram expressivamente quanto ao número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos.

As Leis nº 6.545/78, Lei nº 8.948/94 e a Lei nº 9.394/96 respaldaram o crescimento e desenvolvimento da Rede Federal tanto nos aspectos de infra-estrutura quanto ao sistema de certificação profissional. Com o Decreto 2.208/1997 é que se regulamentou a educação profissional e deu origem ao Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Num cenário de transformações complexas e polêmicas da educação profissional no país é que se retomou, no final da década de 90, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978. No ano de 2004, o Decreto 5.154 permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.

Desde a sua criação até o atual momento, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está num processo histórico de construção que comemora 100 anos, cujas atividades iniciais que eram instrumento de uma política voltado para as “classes desfavorecidas”, nos dias atuais se configura como uma importante estrutura para garantir que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. É fruto de um projeto de desenvolvimento no país que pretende consolidar-se para atender não somente às novas configurações do mundo do trabalho, mas, de igual modo, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Daí, é que se destaca na sua práxis a importância da produção científica e tecnológica nacional.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O campo da pesquisa foi o Instituto Federal de Goiás/*campus* Luziânia, cuja missão institucional é oferecer ensino, pesquisa e extensão de qualidade nas modalidades do ensino técnico, do superior e da pós-graduação. O IFG/*campus* Luziânia é fruto do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e nesta região perfaz um pouco mais de 1 ano de funcionamento.

PARTICIPANTES

Como participantes da presente pesquisa pensou-se nos 90 alunos que cursavam as primeiras turmas ofertadas no campus na modalidade do Ensino Técnico Integrado. No entanto, no decorrer da pesquisa, conseguiu-se a adesão de 40 alunos da referida modalidade.

INSTRUMENTOS

Para a realização da pesquisa utilizou-se como instrumento o Teste de Associação Livre de Palavras (DE ROSA, 1988) e as entrevistas semi-estruturadas, acompanhadas do tópico-guia.

O tópico guia foi um roteiro construído para dar suporte à coleta das informações, auxiliando nas entrevistas como um guia norteador (BAUER e GASKELL, 2002). A utilização desse instrumento não inviabilizou a possível recondução da dinâmica das entrevistas. Explorou as seguintes questões: a) a apresentação inicial com agradecimento pela participação; b) apresentação dos objetivos da pesquisa e da entrevista; c) justificativas quanto à gravação da entrevista, para auxiliar na memória, quando da análise posterior das verbalizações; d) utilização de linguagem simples com; e) atenção a temas importantes, não planejados, que pudessem emergir durante a entrevista.

Em sequência, as entrevistas semi-estruturadas foram constituídas por itens contemplativos ao perfil demográfico e profissional dos participantes, por aspectos que contemplassem a descrição do papel da educação e da escola, das percepções dos participantes a respeito do que é o ensino profissionalizante e da representação da profissionalização no ensino médio.

PROCEDIMENTOS

Na etapa das entrevistas semi-estruturadas individuais, o critério de seleção dos participantes consistiu, como se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em explorar as faixas de opiniões e as diferentes representações dos participantes sobre o assunto a ser explorado (BAUER e GASKELL, 2002), não necessariamente com um número de participantes delimitados, a exemplo das amostragens. Totalizando, portanto, a participação de quarenta estudantes do técnico integrado.

Dessa forma, as entrevistas foram conduzidas com questões a respeito do ensino profissionalizante. Anterior a aplicação das entrevistas, agradecia-se aos participantes a disponibilidade, e baseado nas instruções construídas do Tópico Guia procurou-se deixá-los à vontade, a fim de estabelecer um elo de confiança (BAUER e GASKELL, 2002).

Em seguida, aplicou-se o Teste de Associação Livre de Palavras para evocar as palavras que os respondentes mais associavam ao Ensino Profissionalizante.

ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

A análise e o tratamento dos dados coletados nas entrevistas foram submetidos a

análise de conteúdo de BARDIN (1977). A escolha da análise de conteúdo de BARDIN (1977) justifica-se pelos seguintes pressupostos: 1) toda mensagem contém informações importantes sobre seu autor; 2) o autor seleciona o conteúdo de sua mensagem, e esta seleção não é arbitrária; porém, para ele, é o mais relevante e representa uma teoria e uma visão de mundo; e 3) esta teoria, da qual é o expositor, orienta sua concepção da realidade (FRANCO, 2003).

A sistematização dos procedimentos para a pré-análise e para a criação de categorias foram:

- a) leitura flutuante para facilitar o contato com o material a ser analisado;
- b) agrupamento categorizado, em quadro analítico, das falas dos participantes;
- c) formulação de hipóteses a fim de explorar o discurso dos participantes e ratificar a categorização (GUIMARÃES, 2007; BAUER e GASKELL, 2008);
- d) criação de categorias e subcategorias (Franco, 2003).
- e) Interpretação dos dados à luz do quadro teórico adotado e incorporação dos demais resultados da pesquisa (GUIMARÃES, 2007).

Ao se criar as categorias, respeitou-se as regras de homogeneidade do conteúdo das entrevistas; da coerência do material com o quadro teórico definido, da objetividade e fidedignidade, de maneira a não se distanciar dos resultados, de acordo com as categorias elaboradas e que possibilitem a exploração dos resultados em inferências e aprofundamento com a teoria (BARDIN, 1997 como citado em GUIMARÃES, 2007).

A ESCOLA NO TRABALHO OU O TRABALHO NA ESCOLA?

A análise das entrevistas e da evocação de palavras por meio do Teste de Associação Livre de Palavras resultaram na compilação dos dados apresentados na Tabela 1, fazendo menção as categorias referentes às verbalizações expressas nos relatos orais dos participantes da pesquisa. A disposição do conteúdo das respostas subdividiu-se em quatro categorias, a seguir:

Tabela 1: Categorias referentes às verbalizações presentes

<i>Categorias</i>	<i>Descrição da categoria</i>	<i>Exemplos de relatos</i>	<i>Unidade temática</i>
1 Trabalho/ emprego	Refere-se a atividade dos trabalhadores	“Um ensino voltado para o mercado de trabalho para que assim possa-se se arrumar um bom emprego”	40
2 Profissionalização	Refere-se a capacidade de aprender uma profissão	“Um ensino mais adequado no qual as pessoas aprendem mais, para obterem uma profissão melhor”	34
3 Formação	Refere-se a ajuda que o ensino dá para o aluno	“A escola tem um papel fundamental para a nossa formação social e também para a nossa formação de conhecimento”	33
4 Oportunidade	Refere-se a toda e qualquer chance que o estudo pode lhe oferecer	“é importante porque com o ensino técnico eu vou ter várias oportunidades lá fora”	16

As falas dos estudantes são bastante próximas no que se refere ao signo e significado da palavra escola e trabalho. Nas representações destes, fica expresso que o papel da escola está fortemente associado com o ingresso no mercado de trabalho. Em segundo lugar, no discurso aparece a importância da escola para a formação daqueles que a frequentam. Relacionando, portanto, a dimensão trabalho e formação como produtos do papel da escola na vida do indivíduo.

Sob essa perspectiva, a TRS justifica estas representações quando reflete a sua função identitária baseada nos processos de comparação social, na qual se estabelece uma identidade para o indivíduo e o situa em grupos sociais específicos. Ou seja, os estudantes estão inseridos numa categoria privilegiada, pois cursam regularmente o ensino público e avaliado na região como de qualidade. Para estes participantes, fica muito claro a percepção de que a escola é a porta de entrada para uma excelente formação e a garantia de oportunidades melhores.

Quanto às categorias profissionalização e oportunidade, os respondentes associaram estas dimensões às representações que possuem do que é o ensino profissionalizante e da importância da profissionalização no ensino médio. Para eles, a modalidade do ensino profissionalizante é inovadora na região e que garante uma nova perspectiva de estudo. Além disso, o discurso dos estudantes contraria a perspectiva inicial da gênese da profissionalização no ensino como mera oportunidade para as classes desfavorecidas.

Atribui-se aos discursos dos participantes outra dimensão oriunda dos estudos da TRS no que diz respeito a função de saber, na qual exerce o papel fundamental no processo de comunicação social. De forma que a própria experiência vivida por estes alunos na Rede Técnica e Tecnológica facilitou na disseminação do “conhecimento do senso comum” quanto ao papel da escola e do ensino profissionalizante, colaborando para a formação e sustentação do discurso favorável desta parceria. Em alguns momentos, por outro lado, o discurso dos participantes não parecia atrelado a práxis, pois muitos revelavam comportamentos na rotina escolar distantes do que se espera de um aluno que, de fato, encara o ensino profissionalizante como uma porta de entrada para o mercado de trabalho e para uma formação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção com esta pesquisa, além de atender ao objetivo geral, foi de construir um conhecimento dialético que possa consubstanciar as produções já existentes sobre a categoria do Ensino Profissionalizante e, principalmente, demarcar suas respectivas contribuições para o mundo do trabalho. Além disso, três dimensões analíticas devem ser consideradas quanto a contribuição do material apresentado, a saber: a) dimensão social; b) dimensão institucional; e c) dimensão acadêmica.

Na perspectiva social, a relevância está em ressaltar a essencialidade da compreensão das crenças dos estudantes a respeito do Ensino Profissionalizante. Uma vez que, a expansão da Rede Técnica e Tecnológica tem viabilizado o conhecimento e o acesso de uma grande maioria dos estudantes no Brasil. Podendo contribuir, ainda, ao pontuar as contradições existentes entre a compreensão da política do Ensino Médio Profissionalizante e as diversas faces do processo ensino e aprendizagem, sugerindo uma definição desse contexto para uma reconstrução das formas de como ele deve ser configurado e compreendido em prol de uma política de ensino.

Na perspectiva institucional, a relevância configura-se na promoção de um diálogo crítico entre os avanços e contradições que o Ensino Profissionalizante proporciona aos modelos de produção e, por sua vez, na aceitação social deste ensino na realidade dos estudantes da região de Luziânia.

Na perspectiva acadêmica, a importância da pesquisa circunscreve-se no papel reflexivo proposto sobre as contribuições das ciências humanas e do trabalho para com o enquadramento da representação do estudante a respeito do Ensino Profissionalizante. Uma vez que as produções teórico-empíricas são restritas nas esferas desse diálogo. Dessa forma, o suscitar de agendas de pesquisas futuras são imprescindíveis para o complementar do respectivo desafio teórico e prático.

REFERÊNCIAS

- Abric, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In Moreira, A.S.P. & Oliveira, D.C. de (Orgs) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998, pp. 27-38.
- Abric, Jean-Claude. La recherche du noyau central et de la zone muette des representations sociales. In Abric, J- C (org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Éres Editions, 2003.
- Almeida, Angela Maria Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In Santos, M. F. S. & Almeida, L. (org.) *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: Ed.UFPE/EdUFAL, 2005, p. 119-160.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (7ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- Ciampa, A. C. *A estória do Severino e a história da Severino: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- De Rosa, A.S. Struttura e contenuti della rappresentazione sociale del "malato mentale" in bambini, genitori ed insegnanti. *Rassegna di psicologia*, Roma: Bulzoni, 1988, pp. 2–53.
- Doise, W. Social representations, inter-group experiments and levels of analysis. In R. Farr & S. Moscovici (dir.). *Social Representations*. Cambridge/UK: Cambridge University Press – Paris/França: MSH, 1984, pp.255-266.
- Faria, J. H. *Economia do Poder*. Texto. Curitiba : UFPR/CEPPAD, 2000.
- Ferreira, M. C.; Alves, L.; Tostes N. Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no Serviço Público Federal: O descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Revista Teoria e Pesquisa*, 25(3), 2009, 319-327.
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. *Trabalho e riscos de adoecimento: O caso dos auditores-fiscais da previdência social brasileira*. Brasília, DF: Ler, Pensar, Agir, 2003.
- Franco, M. L. P. B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.

Garcia, Sandra Regina de oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

Guimarães, M. C. “*Só se eu arrumasse uma coluna de ferro para agüentar mais...*” – *Contexto de Produção Agrícola, Custo Humano do Trabalho e Vivências de Bem-Estar e Mal-Estar entre Trabalhadores Rurais*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Hogg, M. A., & Terry, D. J.. Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, 25, 2000, pp. 121-140.

Jodelet, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (org.), *As Representações Sociais*, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, pp. 17-44.

Machado, H. V. A identidade e o Contexto Organizacional: Perspectivas de Análise. *RAC. Revista de Administração Contemporânea*. Curitiba. Vol. 7, n. Especial, 2003, p. 51-73.

Moscovici, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

Sá. C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

Sennett, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Tajfel, H., & Turner, J. C. *An integrative theory of intergroup conflict*. Em: W. G. Austin e S. Worchel (Org.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brooks, 1979.

Tajfel, H. *Grupos Humanos e Categorias Sociais: estudos em psicologia social*. (L. Amâncio, Trad.). Vol. I, Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

DISCONSI (2013)

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CEM ANOS DEPOIS O QUE MUDOU?

A.M. DISCONSI¹

¹Psicóloga no Câmpus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: aline.disconsi@poa.ifrs.edu.br

RESUMO

Nos últimos anos um significativo número de programas governamentais tem sido implantados e implementados na área educacional, a fim de concretizar a ampliação do acesso e da permanência à educação a milhares de brasileiros. No âmbito da educação profissional e tecnológica, a criação dos Institutos Federais coloca em destaque um projeto

democrático de educação comprometido com a emancipação dos sujeitos historicamente marcados por desvantagens econômicas e sociais. Este trabalho se propõe a percorrer o percurso histórico dessa política de Estado que busca se afirmar enquanto pública, bem como os sentidos produzidos por aqueles que a acessam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional, Institutos Federais.

PROFESSIONAL EDUCATION: ONE HUNDRED YEARS LATER, WHAT HAS CHANGED?

ABSTRACT

In recent years a significant number of government programs have been deployed and implemented in the educational area, in order to increase the access to education and permanence of thousands of Brazilians. Within the professional and technological education, the creation of the Federal Institutes presents a democratic project of education

committed to the emancipation of the subject historically rooted in economic and social disadvantages. This work aims to follow the historical path of government policy that seeks to assert itself as public, as well as the meanings produced by those that use.

KEY-WORDS: Professional Education, Federal Institutes.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CEM ANOS DEPOIS O QUE MUDOU?

INTRODUÇÃO

Este estudo emerge das reflexões construídas em um percurso profissional que se fez do encontro entre a prática da psicologia e uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica. O ingresso nesse cenário esteve permeado por inquietações relativas ao “fazer psi” e pelo restrito conhecimento quanto às especificidades da educação profissional. Neste início de trajeto, estas inquietações versavam sobre os desafios de atuação da psicologia em um contexto tão distinto daquele que historicamente lhe foi atribuído como campo possível de intervenção, ou seja, as escolas de ensino fundamental e médio.

Contudo, já ali, na tentativa de ganhar existência, a psicologia foi lançando mão da escuta e percorrendo, em suas mais variadas nuances, as expressões dos diferentes grupos que acessam a instituição. Em pouco tempo, o pedido de escuta por parte dos estudantes surpreende e enriquece a atuação da psicologia. Aos poucos, foram percebidas falas que, em grande medida, escancaravam as dificuldades econômicas, sociais e afetivas que muitos estudantes enfrentam no decorrer de seu percurso escolar e acadêmico. Com a mesma intensidade, havia falas que demonstravam a ambivalência de muitos estudantes diante da escolha de um curso técnico (em virtude, muitas vezes, da valorização do ensino superior), bem como os temores quanto às incertezas profissionais.

Entre a escuta da fala cotidiana dos estudantes e de suas demandas, tornou-se necessário refletir sobre os objetivos colocados pela educação profissional, em especial a configuração deste espaço que, em cem anos, passou de uma “Escola de Aprendiz Artífices” (Decreto nº 7.566 de 1909) para constituir-se como uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892 de 2008). Com isso, foi percebido um percurso que diz de uma política de Estado que atualiza a sua relação com a educação profissional. Ao mesmo tempo, diz de uma política que, ao se afirmar enquanto pública, produz um movimento na vida daqueles que buscam as instituições de ensino profissionalizante como um espaço de formação.

Este trabalho tem por objetivo abordar o percurso histórico desta política considerando os sentidos produzidos por aqueles que a acessam na atualidade. Para tal, além da política federal, são abordadas as peculiaridades que compõem uma organização, localizada na cidade de Porto Alegre, vinculada ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

OS INSTITUTOS FEDERAIS: UM PERCURSO HISTÓRICO

É com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que o governo federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria em seu interior os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais). Com essa lei, o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), compromete-se a estabelecer um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica no contexto social brasileiro.

Ao serem estruturados a partir de um amplo e complexo processo de reordenamento político-pedagógico, os Institutos Federais são afirmados enquanto estratégia de ação política e de transformação social na medida em que dão visibilidade a um projeto que visa à construção de uma sociedade justa e igualitária. Tal projeto percebe a educação como uma política social capaz de emancipar os setores historicamente excluídos e explorados da

sociedade brasileira, além de atribuir à educação profissional e tecnológica a função de fortalecer o processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros.

Sob essa perspectiva, os Institutos Federais são legitimados enquanto política pública, não apenas por serem criados e mantidos pelo orçamento público federal, mas por se defrontarem com uma política de Estado que tem como fio condutor de suas ações a responsabilidade pela transformação social (MEC, 2008). Deste modo, não se pode esquecer que os Institutos Federais carregam em sua essência a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, na medida em que se configuram enquanto instituições disseminadoras de educação profissional e tecnológica articulada aos arranjos produtivos locais e regionais. No entanto, o fator econômico não pode ocupar a centralidade do processo educativo dessa rede de formação, uma vez que a política governamental que cria essa nova institucionalidade afirma a primazia da qualidade social na perspectiva da superação das contradições que favorecem a exclusão (MEC, 2008).

Assim, ressalta-se que essas instituições precisam estar vinculadas ao mundo do trabalho, mas essa relação não pode estar pautada, exclusivamente, na formação de profissionais para o mercado, mas, sim, na formação de cidadãos para o mundo do trabalho (Pacheco, 2009). Essa política prima pela integração da formação profissional a uma formação humanística, em uma perspectiva histórico-crítica, de modo a possibilitar a autonomia dos diferentes sujeitos.

Apesar dos princípios inovadores que compõem a identidade dos Institutos Federais, salienta-se que tais instituições não foram meramente concebidas devido à imposição de medidas ou atos governamentais. Ao contrário, a proposta singular presente nessa nova institucionalidade diz respeito a uma importante e necessária transformação ocorrida no percurso da educação profissional e tecnológica no Brasil em um pouco mais de um século de existência.

As instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são oriundas das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices criadas em virtude do decreto assinado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha em 1909 (Decreto nº 7.566). Tais escolas, distribuídas em diferentes capitais do país, estavam inicialmente sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e estruturavam-se a partir da oferta de ensino profissional, primário e gratuito aos filhos dos “desfavorecidos da fortuna” como forma de lhes garantir os meios para enfrentar as dificuldades presentes na luta pela existência, conforme orientação contida no referido decreto presidencial.

A partir de 1930, a responsabilidade pela supervisão desse conjunto de escolas passa a ser do Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja concepção salvacionista enfatiza a relevância da formação técnico-profissional de trabalhadores para a solução do problema das agitações urbanas (Silveira, 2006). Tendo em vista esse cenário, observa-se que a gênese dessas instituições no Brasil se dá sob a ideologia moral-assistencialista, a qual visava o controle social de um segmento específico da população, ou seja, aos herdeiros das classes proletárias (MEC, 2008).

Somente alguns anos mais tarde, o ensino técnico, profissional e industrial é tratado em esfera constitucional. De acordo com o Artigo 129º da Constituição Brasileira de 1937, o ensino pré-vocacional profissional está destinado às “classes menos favorecidas”, cabendo ao Estado assegurar a oferta dessa modalidade de ensino àqueles que não possuem os recursos necessários para acessar instituições de educação particulares (Brasil, 1937). Deste modo, torna-se perceptível no texto constitucional a ideia de que deve haver uma educação voltada para a classe dominante (ensino secundário e intelectual) e outra para a classe trabalhadora (ensino primário e técnico-profissional).

Nesse mesmo ano, é assinada a Lei nº 378 que transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais. A criação dos Liceus é uma das soluções encontradas pelo governo federal para a propagação e o fortalecimento do ensino industrial no Brasil, já que, para a aceleração do processo de industrialização, é indispensável a contratação de mão-de-obra especializada. Sendo assim, o governo acredita que, ao investir mais recursos financeiros nessa nova estrutura organizacional, tem condições de fornecer ao parque industrial os tão almejados profissionais com formação técnica (Almeida, 2010).

Dessa forma, constata-se que há um redirecionamento do interesse público na educação profissional, uma vez que se agrega ao “viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização” (Moura, 2010, p. 877). Assim, nesse período, a educação do trabalhador está voltada prioritariamente para as atividades da indústria, necessidade justificada pelo significativo aumento do número de indústrias no país. Em contrapartida, nesse momento, apesar dos investimentos públicos realizados, há “uma total desvinculação entre formação profissional e educação, na medida em que aos trabalhadores era destinada uma formação voltada para o treinamento e adestramento” (Garcia, 2000, p. 7).

Em 1941, um significativo número de medidas propõe-se a remodelar a educação básica no país de forma que haja certa coerência com as necessidades da emergente indústria nacional. Segundo Moura (2010), o resultado dessa reforma confere ao sistema educacional importância estratégica; porém, a dualidade do ensino é reafirmada ao se vincular o ingresso no ensino superior à formação de natureza intelectual.

Pouco tempo depois, em 1942, os Liceus são transformados em Escolas Industriais e Técnicas e constituem-se pela oferta de formação profissional em nível equivalente ao secundário (Decreto nº 4.127). Esse ano marca, formalmente, o início do processo de vinculação do ensino industrial ao sistema educacional brasileiro, uma vez que, então, aos estudantes diplomados em cursos técnicos, é permitido ingressar no ensino superior em área equivalente à de suas formações (MEC, 2008, p. 14).

No ano de 1959, ocorre novo processo de transformação, o qual permite que as Escolas Industriais e Técnicas se configurem enquanto autarquias. Tais instituições – agora nomeadas de Escolas Técnicas Federais – adquirem autonomia didática e de gestão. Conforme Almeida (2010), além de uma nova organização administrativa, os estabelecimentos de ensino profissional passam a ter uma nova configuração pedagógica, tendo por objetivo proporcionar uma “base de cultura geral e iniciação técnica que permitissem ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos” (p. 58).

Em 1971, com a Lei nº 5.692, todo o currículo do segundo grau torna-se, de forma compulsória, técnico-profissional, estabelecendo uma nova relação entre educação e trabalho diante da tentativa de se equiparar o ensino secundário ao ensino profissional. Nesse período, apesar do forte incremento no número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais, é necessária ampla divulgação dos cursos profissionalizantes, uma vez que há, na classe média, uma importante desvalorização do valor atribuído ao trabalho técnico de nível médio em relação às atividades exercidas por profissionais de nível superior (Silveira, 2006).

Na tentativa de superar esses limites, com a Lei nº 6.545 de 1978, três escolas técnicas federais (do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A proposta estrutural presente nessa mudança confere aos CEFETs a atribuição de ofertar, em uma mesma instituição, cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino. Dessa forma, “essas instituições são equiparadas, na esfera da educação superior, aos centros universitários” (MEC, 2009, p. 7). É apenas no decorrer dos anos 90 que outras escolas técnicas e agrotécnicas federais são transformadas em CEFETs.

Em 1996, é sancionada a Lei nº 9.394, considerada como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que dispõe de um capítulo específico sobre a Educação Profissional – diferentemente do que ocorria na antiga LDB, em que essa modalidade de ensino era pensada juntamente com a Educação Básica.

Algumas mudanças ocorrem nesse cenário e, em 1997, o Decreto nº 2.208, sob o pretexto de regulamentar os artigos da nova LDB, restabelece a dualidade do ensino ao determinar a ruptura entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, podendo a primeira ser oferecida de forma concomitante ou sequencial ao segundo, sem haver a necessidade de uma articulação entre a organização curricular de ambas as modalidades de ensino. Segundo Silva (2009), esse decreto representa um retrocesso na história da educação profissional, pois a afasta da educação básica, reconduzindo-a para um viés tecnicista. Além disso, em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais enquanto há um redirecionamento dessas instituições “para a oferta, predominantemente, de cursos superiores e, contraditoriamente, de ensino médio regular” (Silva, 2009, p. 7). Esta determinação impõe aos Estados e à iniciativa privada a responsabilidade pela criação de vagas em cursos técnicos.

É apenas após alguns anos que o debate sobre as reorientações das políticas federais para a educação profissional e tecnológica se intensifica: primeiramente, em 2004, com a retomada da possibilidade de oferta de cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio (Decreto nº 5.154) e, posteriormente, em 2005, com a expansão programada da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei nº 11.195), após a alteração na lei que impedia esse movimento.

A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, busca implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, bem como descentralizá-las e interiorizá-las em locais afastados dos centros urbanos, diferentemente do que ocorreu ao longo da história da educação profissional. Já a segunda fase de expansão, iniciada em 2007, é alicerçada no compromisso da criação de uma escola técnica em cada cidade-pólo do país, deflagrando o comprometimento dessas instituições com o desenvolvimento local e regional. Nessa segunda etapa, são criadas 150 novas unidades de ensino, totalizando, ao final de 2010, 366 unidades.

No entanto, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não pode ser meramente concebido como uma reformulação de espaço físico que possibilita o crescimento expressivo do número de instituições federais de ensino profissionalizante. Na verdade, ele deve ser entendido como uma transformação de paradigma, na medida em que propõe que essa modalidade de ensino possa não apenas formar seres humanos competentes para o mundo do trabalho, mas para a sua própria história. Nesse sentido, o que se revela é uma dimensão da educação profissional e tecnológica alinhada com as políticas públicas e que assume a função social de “contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária”. (MEC, 2008, p. 10).

A partir deste percurso feito pela história é desenvolvido a seguir o caminho percorrido no processo de construção de uma organização, localizada na cidade de Porto Alegre, vinculada ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que ocorre em virtude de um movimento nacional, na busca de entender como essa política se materializa.

SOBRE AQUELES E AQUELAS QUE BUSCAM ESSE ESPAÇO DE FORMAÇÃO

O Campus Porto Alegre, com sua pluralidade de cursos, em seus diferentes níveis e modalidades, permite o encontro de sujeitos que, por motivos diversos, buscam na educação profissional e tecnológica um espaço de formação. Há, nesse cenário, estudantes que almejam a elevação de sua escolaridade para, com isso, conquistar um trabalho, o exercício de uma profissão. Ao mesmo tempo, visualizam-se estudantes que pretendem a continuidade de seus estudos e há, ainda, aqueles que veem na educação uma forma de resgate da dignidade. É fundamental destacar que todas essas aspirações encontram-se presente nas falas dos estudantes, independente do curso em que eles estejam vinculados. Contudo, por trás de falas isoladas, é possível estabelecer relações entre os discursos emergentes e os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nesse sentido, a conquista de um trabalho é o objetivo central de grande parte dos estudantes que compõem o Campus Porto Alegre. Muitos deles integram os cursos que são ofertados na modalidade de educação de jovens e adultos e, em função disso, estão vinculados a um projeto educacional que busca oportunizar, aos “setores denominados populares”, a conclusão do ensino médio de forma integrada ao ensino profissionalizante (Santos, 2010). São sujeitos que, em sua maioria, possuem trajetórias escolares descontínuas, marcadas por um significativo período de afastamento dos sistemas formais de ensino. Tais sujeitos retornam aos estudos por acreditar que a falta de escolaridade lhes impôs, muitas vezes, uma relação precária e informal com o mundo do trabalho.

Assim, tanto aqueles estudantes que trabalham, quanto aqueles que querem trabalhar, retornam às salas de aula convictos de que esse movimento lhes proporcionará outras e novas experiências profissionais, diferentemente daquelas, por eles, vivenciadas. Em consonância com essa perspectiva, uma estudante relata que, por estar inserida no “mundinho dona-de-casa”, cuidando dos filhos, do marido e dos afazeres domésticos, sentia-se emburrecer. Através da leitura de um jornal popular, conheceu o Campus Porto Alegre e decidiu voltar a estudar, pois acredita que, com a conclusão de seus estudos (ensino médio e profissional), terá condições de conquistar uma “boa profissão”.

No entanto, é importante pontuar que o interesse pela inserção profissional não é exclusividade dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, uma vez que grande parte dos estudantes vinculados aos cursos técnicos subsequentes compartilha o interesse de ingressar no mundo produtivo. Por um lado, pode-se dizer que o trabalho aparece como uma aspiração central desses estudantes, já que, ao longo da história, as instituições de educação profissional assumiram a responsabilidade por preparar e encaminhar os diferentes sujeitos para o mundo formal do trabalho. Por outro lado, essa aspiração surge na medida em que há no Campus Porto Alegre a expressão de um segmento específico da sociedade, ou seja, o juvenil.

De acordo com a Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude (2004), a educação e o trabalho constituem-se em demandas primordiais dos jovens brasileiros. Segundo Simões (2010), essa demanda ocorre uma vez que a juventude se configura em uma sociedade marcada por grandes desigualdades sociais com intensas transformações no mundo do trabalho e em função da necessidade concreta de automanutenção para muitos jovens estudantes. Esse quadro é agravado na medida em que estes jovens enfrentam significativas dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho, seja pela inexperiência profissional, seja pela baixa escolarização. Diante dessa realidade, para muitos deles, a educação técnica profissional surge como uma estratégia real para a conquista de uma atividade profissional, o que, por consequência, implica a aquisição das condições mínimas para a organização de sua vida com autonomia.

É preciso salientar que há outros motivos que levam os estudantes a ingressarem no Campus Porto Alegre. Constata-se que a possibilidade de uma trajetória de formação contínua acompanha muitos deles, principalmente aqueles vinculados aos cursos superiores. Da mesma forma, um significativo percentual de estudantes dos cursos pós-médios realiza graduações ou almeja ingressar no ensino superior. Nesse sentido, percebe-se que, para muitos sujeitos, a educação profissional assume uma dupla função: de ampliar as possibilidades para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, de permitir a continuidade dos estudos. Entre esses, encontram-se situações como o caso de um estudante que comenta o interesse de ingressar em um trabalho na área de sua formação técnica, para com isso, continuar o seu percurso na academia.

Além disso, nesse contexto, é frequente o relato de estudantes que consideram que a inserção no Campus Porto Alegre lhes propicia, antes mesmo de uma formação técnica, a possibilidade do resgate da dignidade. Para muitos, a busca por uma educação com ênfase profissionalizante está vinculada às expectativas de vida e não à mera conquista de um certificado ou diploma. Com isto, não se quer dizer que a elevação da escolaridade ou o complemento de formação é menos importante do que os sonhos ou desejos dos estudantes, mas que a possibilidade de “ser alguém” é o que move muitos sujeitos que ingressam nessa instituição de ensino.

Algumas das discretas falas que verbalizam esse desejo são frequentemente percebidas pela escuta da psicologia. Ao revisitar algumas lembranças, destaca-se o relato de um estudante que, aos 33 anos, ingressa em um curso técnico. Ele diz que, durante o tempo em que esteve afastado dos sistemas formais de ensino, sempre teve vontade de retomar os seus estudos, mas que se “achava com idade” ou que “estudo era coisa para gente rica” e, em função disso, abriu mão de sua formação. No entanto, ao retomar o seu percurso escolar, sente que terá condições de conseguir um emprego que lhe permitirá “ser digno, ser alguém”.

Com isto, pode-se dizer que a atuação em psicologia neste cenário, na medida em que se orienta pela escuta, se surpreende com as falas de estudantes que afirmam ter modificado suas vidas em virtude do ingresso no Campus Porto Alegre. A atenção ao que as falas desses sujeitos enunciam, ao transitarem nesta organização e nesta política pública, torna perceptível que a educação possibilita a abertura para novas experiências de vida desta população.

As vinculações entre o acesso à educação e ao mundo do trabalho convocam estudantes, professores, técnicos e organização a indagarem sobre como se dá o exercício da cidadania, na medida em que se tornam visíveis as diferentes demandas associadas aos modos de estudar, de trabalhar, de viver.

CONCLUINDO: CEM ANOS DEPOIS O QUE MUDOU?

No início de 2011, a Presidente eleita Dilma Rousseff (re)afirmou em uma propaganda – veiculada nos principais canais da televisão brasileira – o compromisso do governo federal com os pobres e a classe média através da ampliação do acesso destes às escolas técnicas. Diante de tal discurso, é possível viajar no tempo e perceber que, após cem anos, há o retorno do enunciado que afirma a “oferta de ensino profissional gratuito aos filhos dos ‘desfavorecidos da fortuna’ como forma de lhes garantir os meios para enfrentar as dificuldades presentes na luta pela existência”, referido em decreto presidencial de 1909 (Decreto nº 7.566).

Deste modo, questiona-se se não estariam mantidas as mesmas condições de produção de discursos. Ou seja, uma concepção salvacionista, segundo destaca Silveira (2006), que

coloca a formação técnico-profissional de trabalhadores como solução do problema das agitações urbanas, ou ainda, a linha histórica da gênese dessas instituições no Brasil, que, diante de um viés moral-assistencialista, controla um segmento específico da população?

A orientação que emerge deste discurso marca uma concepção de cidadania, na qual o Estado assume a responsabilidade pela tutela de outrem, que, por sua vez, deve-lhe obediência para ter garantido os seus direitos (Sawaia, 1994). Diante de tal compreensão, ser cidadão significa ser sujeito de direitos, devendo o Estado assegurar esta possibilidade com uma política diferenciada para os ricos (educação ampla) e para os pobres (educação restrita ao desempenho das atividades do mercado profissional).

Nesse sentido, percebe-se que, apesar das transformações ocorridas na trajetória da educação profissional e tecnológica, bem como no público por ela atendido, ainda está presente, como uma das linhas de sustentação deste discurso, a afirmação de que o ensino técnico constitui-se como uma política destinada aos sujeitos historicamente marcados por desvantagens sociais, econômicas, políticas e culturais. Sendo assim, para muitos, a escolha pelo ingresso em uma instituição de educação profissional estaria atrelada à ausência de alternativas ou, então, restrita as possibilidades do sistema.

No entanto, ao escutar as motivações que norteiam os interesses dos estudantes que ingressam no Campus Porto Alegre, é possível perceber a expressão de desejos que, em não raros momentos, perpassam as aspirações concretas de se vivenciar uma vida melhor. Para muitos, a inserção em uma instituição de educação profissional está para além do direito adquirido, mas vem pela possibilidade de construir outros modos de existir, de pensar, de viver.

Segundo Sawaia (1997), essa possibilidade faz emergir um conceito de cidadania que pressupõe a existência de sujeitos que escolhem e planejam formas plurais de vida e acaba por esvaziar a ideia de que a cidadania está ligada, exclusivamente, à consciência dos direitos. É justamente essa dimensão da cidadania que está em consonância com a missão dos Institutos Federais.

De acordo com o Plano Nacional da Educação (PNE, 1997), o ensino profissional assume importância estratégica na construção e consolidação da cidadania, na medida em que viabiliza uma proposta educacional na perspectiva da emancipação humana. Conforme pontua Araújo (2009), é através da educação que os sujeitos podem se conscientizar sobre os seus direitos e deveres enquanto cidadãos, embora a consolidação de uma prática cidadã ocorra em um lento e penoso processo. Na perspectiva da autora, somente uma formação educacional humana, distanciada dos restritos interesses econômicos, pode contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária que interpreta e vivencia a cidadania. Mas, afinal, a educação enquanto uma política social possui condições para dar conta de tal missão?

A partir do discurso proclamado pela Presidente, explicita-se um enunciado que põe em funcionamento uma relação construída ao longo da história, ou seja, da educação profissional e das “classes desfavorecidas”. Entretanto, vale salientar que o pronunciamento presidencial não diz respeito à expressão ou manifestação de um ato de fala individual, mas que, ao ser construído dentro de uma trama discursiva histórica e política, expõe um jogo de forças que organiza a sociedade ao sustentar um determinado modo de ser cidadão, de estar cidadão.

Nesse sentido, Coimbra e Mendonça Filho (2006) destacam que é preciso repensar o modo de operar a política pública, na medida em que a política, para se afirmar enquanto pública, precisa expressar-se nas experiências concretas dos sujeitos inseridos no cotidiano, nas vivências dos coletivos de força em constante movimento. Sendo assim, o termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, mas diz respeito a uma ação coletiva e não individual. Segundo Barros e Passos (2005), é nessa dimensão do coletivo que

se constroem as políticas públicas. Com isso, pode-se pensar que são as demandas produzidas pelos sujeitos que buscam uma formação profissional que fazem funcionar uma política pública.

Ao ingressar no Campus Porto Alegre, a psicologia depara-se com uma política de Estado que defende uma formação humana e cidadã para os sujeitos inseridos nesse cenário. Aos poucos, percebe-se que não há como o efetivo exercício da cidadania ser garantido considerando apenas a intervenção de uma política estatal. Como uma política, a educação profissional compõe a cidadania à medida que cria dispositivos de participação dos sujeitos envolvidos neste processo que, por muito tempo, foram vistos apenas como o “público a quem se destinam as instituições de ensino profissionalizante”, sejam os desfavorecidos da fortuna, sejam os trabalhadores em busca de qualificação profissional, sejam os jovens e adultos trabalhadores. De alguma forma, o que se pretende ressaltar é que a cidadania só se sustenta ao ser vivida pelos sujeitos, pois ela é, antes de tudo, exercício de vida e não um assujeitamento às possibilidades do sistema.

Enfim, na construção deste trabalho, tornou-se necessário revisitar a história da educação profissional, bem como o percurso que permitiu a consolidação de uma instituição que, nos últimos cem anos, passou de uma Escola de Comércio para se constituir enquanto Campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Entretanto, mais do que estabelecer uma cronologia do tempo da educação profissional no Brasil ou da constituição deste espaço em Porto Alegre, foi preciso percorrer a história institucional e, ao mesmo tempo, as histórias daqueles que acessam essa política para ressignificar o sentido da cidadania produzido pela educação profissional.

Assim, é na possibilidade de viver a cidadania nas relações que operam essas políticas públicas que se constitui um espaço para a psicologia escutar os jovens e adultos que enunciam vidas marcadas por ausência de trabalho e educação. Escutar suas vontades e compor com eles permite que outros projetos de cidadania sejam vivenciados.

REFERÊNCIAS

1. Almeida, A. V. de. (2010). Da Escola de Aprendizizes e Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Publicações do IFSC.
2. Araújo, O. A. A. (2009). Cidadania e educação: repensando o conceito. *FACESI EM REVISTA*, 1(1), s/p.
3. Barros, R., & Passos, E. (2005). A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(3), 561-571.
4. Brasil (2004). Projeto de Lei nº 4.530, de 2004. Da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. Brasília, DF.
5. Brasil (2008). Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, nº 253, de 30 de dezembro de 2008, Seção 1, p. 01/03.
6. Coimbra, C., & Mendonça Filho, M. (2006, Maio/Ago.). Estado democrático de direito e políticas públicas: Estatal é necessariamente público? *Psicologia & Sociedade*, 18(2), 7-12.

7. Garcia, S. R. de O. (2000). O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: _____. Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Editora Unisinos.
8. Ministério da Educação. (1979). Concepções e Diretrizes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF.
9. Moura, D. H. (2010, jul./set.). A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: Possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Revista Educação e Sociedade, 31(112), 875-894.
10. Pacheco, E. (2009). Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf.
Acessado em: 02/05/2011.
11. Sawaia, B. B. (1997). O ofício da psicologia social à luz da idéia reguladora de sujeito: da eficácia da ação à estética da existência. In: Zanella, A. V. (Org.). Psicologia e Práticas Sociais (pp. 78-91). Porto Alegre: ABRAPSOSUL.
12. Silva, C. J. R. et al. (2009). Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Brasília, DF: Editora IFRN.
13. Silveira, Z. S. da (2006). Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. Revista de Educação Pública, 1, 1-50.
14. Simões, C. A. (2010). Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: Moll, J. e Col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades* (pp. 96-119). Porto Alegre: Artmed.

KOEHLER, S.E. - (2013)

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E SEUS PROFISSIONAIS

S. E. Koehler¹

¹ Psicóloga do Instituto Federal Farroupilha – RS, Mestre em Educação E-mail:
solangeester@iffarroupilha.edu.br

RESUMO

Este texto visa apresentar as angústias pelas quais uma estudante trabalhadora passou, ao se deparar, como aluna especial, em uma disciplina na pós-graduação: Educação e Trabalho. Para tanto, retomo um pouco da história da Educação Profissional no Brasil, as concepções sobre trabalho e o transcurso do trabalhador na área da saúde mental: psicólogo e alguns dados desse profissional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Buscar as origens da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do

Brasil torna-se necessário, pois foram nos últimos anos que houve um incremento financeiro histórico para essa modalidade de ensino e, trouxe consigo uma relação direta com a discussão dos diferentes modos de conceber a profissionalização que implica em modos de produção de subjetividade: a relação existente entre educação e trabalho, pois esse, para os marxistas, diferencia o ser humano das esferas animais, como também, torna-se uma categoria fundante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional, Institutos Federais, trabalho, Psicólogos.

FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION AND THEIR PROFESSIONALS

ABSTRACT

This text aims to present the angishes which a work-student experienced when was attended in a special academic discipline in a PhD Program: Work and Education. In this way I have to rescue a little a bit in the historical time and evolution of the Professional Education in Brazil, the conceptions on work and the trajectory in the area of mental health: The Psychologist and some informations about his professional performance in the Network of the Federal Professional and Technological Education.

Search the origins of the Federal Network of Professional Education in Brazil become to be very necessary because it were in the last years that happened a historical increase in the financial support for this kind of academic formation. This action brought together a direct relationship with a better discussion of the diferent ways of subjectivity production: the relationship that exists between the education and work, because the work for the marxists to differentiate the human of the animal spheres as well as becoming a founding category.

KEY-WORDS: Professional Education, Federal Institutes, work, Psychologists.

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E SEUS PROFISSIONAIS

INTRODUÇÃO

Entendo que, ao investigar seu próprio trabalho ocorrem várias questões as quais nos levam a enxergar algumas coisas que queremos, mas também, cegar aquilo que não convém, principalmente, aquilo que mais nos angustia: a falta de uma linha de atuação enquanto profissional da área da saúde mental em uma instituição de ensino técnico e tecnológico. Essa busca, passa pela necessidade de definir uma identidade profissional em uma Instituição Federal de Ensino Tecnológico.

Para entender o contexto no qual estou inserido, vale recordar que no dia 05 de dezembro de 2012, foi inaugurado oficialmente o Câmpus Jaguari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha-RS, completando 8 (oito) unidades. Essa instituição faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, na qual estão incluídos os 38 Institutos, a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e os dois CEFETs², um no RJ e outro em MG, além das Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais, e o Colégio Pedro II, no RJ³. Toda essa rede foi criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, assinado pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Referendando que esse processo de reorganização institucional e de expansão iniciou ainda em 2003. Entre 2003 e 2010 foram criadas 214 novas unidades integradas aos Institutos Federais.

Convém referenciar que esse processo trouxe consigo um dever especificado nos artigos 7º e 8º: ...deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender Educação Profissional Técnica em sua maioria na forma integrada com o ensino médio e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender as licenciaturas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Ainda incluso na mesma lei (Lei nº 11.892/08), no artigo 6º, especificamente no seu inciso I, que uma das finalidades e características da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se baseia na “oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidade, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional...”

Frente ao exposto, por ora surgem várias perguntas: de onde veio a Rede Federal de Educação Tecnológica, assinada pelo então Presidente da República? Qual foi o objetivo de formar essa rede? Sendo uma rede federal de educação tecnológica, deverá estar centrada na formação de técnicos e nas ações de pesquisa e extensão tecnológica aplicada ao desenvolvimento socioeconômico local e regional? Em quais localidades estão situadas essas unidades? Quais os profissionais técnico-administrativos que estão inseridos nessa expansão? Qual a importância e necessidade da presença do psicólogo nessa rede? O que significa educar para o trabalho?

1 Disponível em <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=2409>, pesquisado em 26 dez 2012.

2 CEFETs- Centros Federais de Educação Tecnológica

3 Disponível em http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=37 pesquisado em 26 dez 2012.

Qual o papel social que os Institutos Federais assumem frente ao dever de contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária (MEC, 2008, p.10). Essas são muitas das perguntas que, como dito anteriormente, são pontos de angústias e necessitam de respostas. Com certeza, muitas delas não estão aqui, mas... o percurso dessa busca necessita de autores que a sustentam, o que ora apresento.

Ao refazer a trajetória histórica dos Institutos Federais de Educação, buscam-se os primeiros indícios da educação no Brasil. Os primórdios estão associados aos povos indígenas que aqui estavam e a presença dos Jesuítas no território brasileiro. Vale lembrar que o Brasil foi “descoberto” no período que em na Europa o ensino, especificamente o universitário, estava se expandindo, era época das grandes invenções e o surgimento do comércio, marcava a época. Essa burguesia mercantilista, associada à Igreja Católica, no caso do Brasil, os Jesuítas, conquistavam e catequizavam os indígenas, ensinando-lhes, inclusive, o preparo para o trabalho que se fundiam com a prática cotidiana de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos (Manfredi, 2002).

Esse processo levou muito tempo, e o Brasil entra na era colonial, onde os portugueses continuavam no comando. Nesse período, a educação era desenvolvida nos colégios e nas residências dos jesuítas que “sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesões e demais ofícios, durante o período colonial” (Manfredi, 2002). Com a expulsão da

Companhia de Jesus do Brasil, que, de acordo com Rossato (1989), fez com que se desfizesse e desorganizasse a precária rede de ensino e ocorresse a desarticulação do sistema educacional escolar da colônia, desencadeando um reinício do processo.

Ainda no período do Brasil colônia, a economia girava em torno da agroindústria açucareira, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho: especialmente dos negros vindo da África e dos indígenas. Como o trabalho exigia esforço físico e manual, e por vezes era utilizada a violência para que se adequassem ao trabalho, advém a ideia de “trabalho desqualificado”, todo aquele que exige esforço físico e mental.

Voltando para a questão histórica, em 1808, houve a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, fugindo de Napoleão. Uma das mudanças que desencadeou, na área econômica, foi o início do processo de implantação de atividades e empreendimentos industriais, especialmente para subsidiar o comércio. No aspecto a educação, começa a criar forma o ensino superior com o objetivo de formar as pessoas para exercer funções qualificadas no Exército e na administração do Estado. Já na década de 20, foram criadas as Escolas Régias Superiores: a de direito de Olinda, estado de Pernambuco, a de Medicina em São Salvador, na Bahia, e a de Engenharia no Rio de Janeiro.

Isso confirma que no Brasil, o sistema educacional principiou pelo topo. Há uns poucos estabelecimentos que ofereciam ensino secundário, entre eles o São Joaquim, no Rio de Janeiro, que se transformou no Colégio Pedro II, hoje participante da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico. Quanto ao ensino primário, a ampliação ocorria a passos muito lentos.

Só para situar, nesse período do Império (1808-1889), continua a influência de Portugal até porque o primeiro imperador foi português fazendo com que repercutisse na educação essa tendência, reforçando a criação de escolas isoladas com o ensino superior. Com a proclamação da República, em 1889, até a revolução de 1930, o que consideramos a velha republica vários iniciativas foram dando forma ao ensino. Algumas prosperar, outras duraram um curto período de tempo e, em outros ocorreram decadências. No que se refere aos níveis de ensino, primário e secundário, os mesmos eram propedêuticos, ou seja, não eram tidos como fim, mas como etapa com o objetivo de preparar para a universidade.

Segundo o que Manfredi apresenta, o estado procurou desenvolver um ensino “com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais”. (2002, p.75).

Com o início da República, a idéia de formação para o trabalho está presente constantemente, pois a classe dirigente entendia que a formação para o trabalho era meio de contenção da “desordem social” e, em meio ao processo de urbanização que o Brasil passava, a educação Profissional assume um caráter moral-assistencialista e tem o papel de controle social, pois se percebe que a criação pelo decreto nº 7.566/1909, do conjunto de escolas de Aprendizes e Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha, estava explicitado no texto que para não só habilitar os desfavorecidos da fortuna, mas adquirir hábitos de trabalhos profícuos, como também formar cidadãos úteis a nação. Logo, a educação profissional no Brasil, carrega consigo a relação de profissionalização com a pobreza reforçando a já existente. E, continua até hoje?

No transcorrer da Era Vargas (1930-1945), o sistema educacional é desencadeado, pois começa a contar com diretrizes e normas legais. Entre elas encontra-se, em 1942, a Reforma Capanema que legitima a dualidade: de um lado formar intelectuais (ensino secundário) e de outro, trabalhadores (cursos técnico-profissionais).

É no Estado Novo que a constituição vai explicitar o ensino técnico, mantendo a dicotomia entre ensino secundário e ensino profissional e levando a separação muito clara nos propósitos e nos públicos aos quais cada um se destinava.

Para Franco (2008, p.123), a constituição de 1937 “serve de base para a organização dualista do sistema nacional de ensino: o ensino primário e profissional para as classes trabalhadoras e o ensino secundário e a formação geral ou intelectual para as elites”. Nesse contexto, reforça a idéia de divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual até porque, a sociedade brasileira estava formando uma grande massa de trabalhadores urbanos, levando ao surgimento do SESI e do SENAI. Conhecido, hoje, como “Sistema S”, foi desenvolvendo-se paralelamente ao governo e, também se ocupava da Educação Profissional, porém, como defende Frigotto (2007), ocorre uma articulação e não a integração do ensino médio com a profissionalização.

A partir da LDB nº 4.024/61 ocorre a articulação entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. Já com a LDB nº 5692/71, ocorre à mudança de terminalidade: 1º e 2º graus e o compromisso da escola com a formação profissional, independente da classe social a que pertence o aluno. No texto dessa lei, isso ficou claro, na prática muitas escolas não conseguiram viabilizar devido, especialmente, das carências de recursos e condições para implantar o ensino profissionalizante. Vale ressaltar que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei nº 5692/71 torna obrigatório à educação para o trabalho, formando profissionais de nível médio. Segundo o texto da lei citada, o currículo tem como pressuposto proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de sua potencialidade como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e, preparo para o exercício consciente da cidadania.

Na rede federal, tentando superar esses limites, surgem os CEFETs, em 1978, a partir da Lei nº 6.545, os quais vieram com o dever de viabilizar a verticalização do ensino, ou seja, em uma mesma instituição, ofertar cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, levando em conta a articulação com o sistema produtivo. Porém, vale lembrar que, o Decreto nº 2.208/97 permitiu a separação da educação profissional para o ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou subsequente.

Passado pouco tempo, ocorre uma mudança no Governo Federal, passando de uma inclinação neoliberal (FHC), para um olhar mais popular do governo Lula, fazendo com que surgisse, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que assumem a

formação profissional de modo a incluir as classes historicamente em desvantagens sociais quanto ao acesso à Educação. Acrescido a isso, essa expansão desencadeou, inclusive, um processo de interiorização levando escolas federais até lugares longe dos grandes centros, criando assim uma maior possibilidade de educação profissional. Sem dúvida isso acabou sendo um problema, que acredito mereceria ser estudado. Ressalto que, na minha atividade de psicóloga no Instituto Federal Farroupilha, mantendo contato que em um do campus que está localizado no interior de um município faz com que muitos servidores evitem trabalhar nesse campus. Logo a rotatividade de pessoal é muito grande, que dificulta o processo de planejamento e, transforma num espaço muito diferente dos demais. Mas, fica isso como objeto de pesquisa em outro momento.

Como o foco é a Educação Profissional e Tecnológica surge o questionamento dos diferentes modos de conceber a profissionalização que implica em modos de produção de subjetividade. Assim, pretende-se, nesse momento, focar a educação profissional diante do cenário que se configura para o trabalho e sua relação com a subjetividade.

Ferreira Neto afirma:

A subjetividade não é um ponto de partida, mas é resultado de múltiplos processo, agenciamentos coletivos. Comporta uma complexa montagem, decorrente de elementos variados provenientes do campo social que, além da família, envolve os meios de comunicação de massa, a publicidade, a organização das cidades, as alterações e novas exigências do mundo do trabalho, a presença de variados recursos tecnológicos no cotidiano, entre outros (2000, p. 107)

No que se refere ao trabalho, esse não tem ao longo do tempo e em diferentes sistemas o mesmo sentido, porém, o trabalho está relacionado à produção de modos de existência. Assim, ao discutir como está estruturado o trabalho na contemporaneidade e como esse assunto é tratado na estruturação da educação profissional, permite embasar a atuação dos sujeitos envolvidos.

Segundo Frigotto (2008), o trabalho não é a atividade laborativa ou o emprego que o homem desempenha, apesar desse exercer influência sobre sua psique. É preciso compreender que o trabalho constitui sua especificidade. Assim, para os autores marxistas o trabalho é que diferencia o ser humano das esferas animais, como também, uma categoria fundante. Como esse trabalho necessita participação da natureza, o ser humano, impulsiona, regula e controla um intercâmbio com a natureza.

Para os marxistas o trabalho é, de forma genérica, em sentido ontológico, o modo pelo qual seres humanos produzem a sua humanidade, ou seja, produzem e reproduzem a sua existência. Nesse movimento de trabalhar, ou seja, agir de forma intencional e consciente sobre a natureza vai-se transformando e produzindo histórias, que ao mesmo tempo produzem conhecimento.

Levando em conta isso, Frigotto (2008) afirma que pensar as duas dimensões (ser humano e trabalho), em separado, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano. Assim, o trabalho é uma condição eterna para a existência humana.

Junto com a revolução industrial, veio a idéia de crescimento ilimitado e a sensação de pleno emprego para todos, somado a escolaridade garantiria uma vida melhor e uma “boa” aposentadoria, porém, por volta da década de 70, inicia um processo de precarização das relações de trabalho, e a marca do desemprego. Surge um trabalhador vulnerável, que está sempre com a sensação que sua formação e suas habilidades estão sempre em defasagem.

Essa insegurança em relação ao padrão normal de comportamento afeta, inclusive as futuras gerações pois se sentem incapazes de definir o que é certo e o que é errado. Nesse ponto a Psicologia, consegue fazer da melhor maneira possível, pois é capaz através do uso de seus testes psicológicos, recompensar os melhores e descartar os que considera “incapazes”. Com isso, ocorre uma corrida desenfreada para ser o primeiro, pois individualiza a responsabilidade sobre as próprias condições.

Como referido recentemente, a Psicologia tem uma ferramenta que auxilia nesse processo, mas, vale buscar uma resposta para a pergunta: de onde vem a Psicologia?

No Brasil, a Psicologia enquanto profissão reconhecida data de 1962, quando através de lei federal, é criada como profissão. Para compreender a importância e o papel que os psicólogos hoje possuem e, esses estarem inseridos no sistema de ensino, é necessário retroceder no estudo da história, os quais, apesar dos 50 anos de profissão, são escassos e as pesquisas são restritas. Além do que, como atividade profissional, a Psicologia, além da clínica, ainda não tinha a versatilidade e a abrangência que a caracteriza agora (Junior, et al, 2006)⁴. Convém ressaltar que pela lei nº 4.119/62, fica explícito que a função desse profissional estava associado ao caráter clínico liberal, e dando uma importância exagerada ao psicodiagnóstico, as psicoterapias e as técnicas de exame psicológico.

A Psicologia surge no contexto do pensamento positivista, assumindo o perfil de neutralidade, objetividade, experimentação e tecnicismo, associado aos trabalhos de Darwin e Galton que carregava a necessidade de adaptação dos organismos ao meio e sobre as formas de controle. Nesse período, entra no ambiente escolar e adota a mesma postura: um profissional preocupado com a neutralidade e assumindo uma perspectiva adaptacionista. Isso quer dizer que o problema das dificuldades de aprendizagem e o baixo rendimento estava associado a criança. Para Bock, (2000)

Temos construído muitas teorias sobre o desenvolvimento das crianças, teorias estas descoladas da realidade social na qual esse desenvolvimento toma sentido, ou melhor, na qual, de nossa perspectiva, ele se constituiu. Mas temos feito isso sem qualquer dificuldade. E nossos saberes vão então instruir práticas, de profissionais da Educação, que se tornam, com elas em mãos, verdadeiros vigias do desenvolvimento “normal” isto é, tornam vigias do desenvolvimento desejado, dominante na sociedade, tomando então como natural.

Como essa idéia presente nas escolas, a patologização toma conta do ambiente e não permite discutir a respeito do ensinar e aprender. Logo, por vezes, o que poderia ser um fracasso pelas formas de ensinar, acabou aparecendo como problemas de aprendizagem. Buscar subsídios na vivência do aluno para os desajustes e desadaptação dos alunos eram as funções mais buscadas por esses profissionais para dar conta do sistema escolar.

Por volta da década de 80, abrem-se novos espaços para esse profissional: além de problematizar a realidade social que envolve o aluno, questiona a produção do aluno que a escola exerce. Esse ideal de aluno deixa escanteado a desigualdade e, constata que a escola foi pensada e direcionada às elites e, ao receber as camadas populares não consegue proporcionar os mesmos resultados. Para Martinez (2009, p. 169) “a transformação dos processos educativos, com a efetivação das mudanças necessárias que demanda a melhoria da qualidade da educação no país”.

⁴http://web2.cesjf.br/sites/cesjf/revistas/cesrevista/edicoes/2006/1945_1962.pdf, pesquisado em 17 de janeiro de 2013.

Analisar o contexto institucional leva o psicólogo a envolver-se com a aprendizagem como um processo, como ocorrer o ensinar e as relações próprias desse ambiente. Não descarta o envolvimento com as políticas públicas da educação e todos os envolvidos com a instituição, além, é claro de situar no contexto que elas ocorrem. Segundo Martinez (2009) é a partir de um olhar para a dimensão psicossocial da vida escolar (e não apenas para a dimensão psicoeducativa) que possibilita clareza da importância do trabalho do psicólogo na implementação de políticas públicas.

Concordando com Zanella (2003, p.20)

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

Logo, não assumir unicamente com o desejo dos professores que trazem isso consigo a ideia do individual, da patologia e do excluído tão enraizada e inventar modos de atuar mais crítico, envolvendo todas as relações que permeiam a escola, aponta ao que Fernandes (2006, p.162) denomina como campos de múltiplos atravessamentos “onde sujeitos e objetos se criam, assumindo que a instituição que atravessa, cria e forma os grupos.

Poderia dar uma atenção a essa perspectiva institucional procurando entender como a instituição escola articula suas ações, para isso, precisar referir a Lourau, Deleuze, e Foucault. Talvez para não deixar o texto longo demais, referindo apenas que esses autores voltam o olhar para a instituição e compreendem que existe a necessidade da desnaturalização da demanda da escola.

Assim, tendo como pano de fundo percurso da educação profissional aqui apresentado, as pequenas discussões remetidas a respeito do trabalho e a sintética origem da profissão do psicólogo sugere-se investigar algumas questões: O que os psicólogos estão desenvolvendo em suas práticas nos IFETs? Qual a função desejada/esperada dos psicólogos nos Institutos Federais? Como esse profissional circula dentro dos Institutos? Em que momento esse profissional da área da saúde mental consegue sair da sua neutralidade científica para colocar seu fazer enquanto ato político?

Mapeando os psicólogos na Rede Federal, vamos encontrar esses profissionais em todos os Institutos, pois pela lei nº 11.352/06 criou, inclusive, os cargos efetivos para essas instituições de ensino. Segundo Prediger (2010), ao pesquisar a atuação dos psicólogos nos Institutos Federais, constatou que as atuações são as mais diversificadas. Enquanto alguns dirigem a atenção ao aluno, através de projetos de “orientação profissional”, orientação sexual e de “formação cultural” outros desenvolvem escutas individualizadas a pais, orientação e apoio aos docentes e equipe pedagógica.

No que se refere à formação, Prediger (2010) constatou que somente os recém-formados ainda não realizaram nenhuma formação complementar e, que, a maioria, realizou na área da educação, apesar de apenas uma ter atuado enquanto profissional na área da educação.

Na pesquisa apresentada por Prediger (2010) fica claro que a maioria dos psicólogos está atuando na área da psicologia escolar/educacional, porém, como historicamente essa área tentou desvincular-se da área clínica, necessita, nesse momento, criar sua atuação. Seria correto afirmar que, enquanto psicólogo, sabemos como não queremos atuar, mas nos falta saber o que fazer, ou como dito pelos psicólogos da pesquisa: a necessidade de que haja uma “definição da

atuação”. Tudo isso é prejudicado pelo fato de não termos outro colega da área que atue no mesmo campus.

Retomando: ser somente um profissional da área de saúde mental no campus, a grande maioria esta inserida em instituições novas (das 140 escolas em 2003 passou-se a 562 até 2014), carregando consigo, na maioria das vezes, a dificuldade de espaço físico, de definição e atuação e sentimento de estar isolado. Pensando nisso, nos dias 08 e 09 de março de 2012, realizou-se o Primeiro Encontro dos Psicólogos do Instituto Federal Farroupilha-RS, no Câmpus Panambi. Fizeram-se presente todos os psicólogos desse instituto, num total de 9 profissionais.

Nesse encontro foi possível definir diretrizes e parâmetros para a atuação desse profissional que integra a equipe de saúde dos câmpus além de, juntamente com outros profissionais, desenvolve sua atuação na área de Assistência ao Educando e no Acompanhamento da Saúde do Servidor. Bem mais do que definir, foi momento de “sermos escutados”.

Para mediar esse encontro contou-se com a presença da professora Nair Iracema Silveira dos Santos, professora da UFRGS, na área de Psicologia Escolar, a qual com sua experiência e conhecimento da área conduziu os trabalhos de modo a tornar produtivas a troca de experiências e a diminuição da ansiedade, que esses profissionais vivem nos câmpus.

Não foi produzido nenhum documento oficial para nortear as atividades dos profissionais da área de saúde mental, porém, ficou a certeza da necessidade de mais encontros dessa categoria, incluindo nessa discussão, as assistentes sociais que também, no caso do IFFarroupilha, encontram-se e possuem uma indefinição de sua área de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. O Psicólogo Escolar. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br>>. Acesso em 03 jan. 2013

Bock, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenbita de Rício, PROENÇA, Marilene, ROCHA, Marisa Lopes (orgs). Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BORGES, Livia de Oliveira. **As Concepções do Trabalho**: um Estudo de Análise de Conteúdo de Dois Periódicos de Circulação Nacional. Disponível em anpad.org.br. Acesso em 10. dez 2012.

Brasil, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília – Janeiro, 2008.

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

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

COLL, César. Concepções e Tendências Atuais em Psicologia da Educação. In: Coll, César; Marchesi, Álvaro; Palácios, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação Escolar**. Volume II. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

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

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

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

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

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

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**. / Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.- v. 13, n. 1. 2009 - Campinas : ABRAPEE, 2009. p. 168-178.

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

PREDIGER, Juliana. Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quereres e fazeres. Dissertação de Mestrado: UFRGS, 2010.

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

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

FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O MERCADO DE TRABALHO

E. A. M. Dantas¹

¹Psicóloga do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus João Câmara – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN. E-mail: etienne.medeiros@ifrn.edu.br; Doutoranda em Psicologia, UFRN.

RESUMO

Este trabalho é fruto de um projeto de extensão, intitulado de Projeto de Orientação para Vida e Carreira, desenvolvido com alunos concluintes dos cursos do IFRN, câmpus João Câmara. O projeto tem por objetivo oferecer orientação e apoio ao aluno para melhor inserção/reinserção ao mercado de trabalho. O trabalho justifica-se em função de uma necessidade apresentada pelos próprios alunos na prática profissional (estágios), onde os mesmos relatam sistematicamente suas dúvidas e angústias em relação à sua entrada e/ou reingresso ao mercado de trabalho. As atividades desenvolvem-se

através de reuniões semanais, onde são discutidos temas como: autotoconhecimento, autoestima, motivação, comunicação e relações interpessoais, mercado de trabalho, profissões, qualidade de vida no trabalho, saúde do trabalhador, projeto de vida e carreira. Esses temas são discutidos através de exposições dialogadas, dinâmicas de grupo, discussão de vídeos/filmes e role play. As atividades são coordenadas pela psicóloga da instituição, mas conta com a parceria da equipe multiprofissional da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional, mercado de trabalho, competências, carreira

PROFESSIONAL TRAINING AND PRACTICE: DEVELOPMENT OF COMPETENCIES TO THE JOB MARKET.

ABSTRACT

This research is a result of an extension project named Life and Career Orientation Project, developed with IFRN seniors students, at Joao Camara campus. The objective of this project is offer orientation and support to the new graduated in their insertion/re entry in the job market. During trainee period at senior year, it has been noticed a distress on the students related to the approach of the beginning, or even return to labor market, what justify the needing of this research. The activities for this report were developed based on weekly meeting with talking points as of: self-knowledge; self-esteem; motivation; communication, and interpersonal relations; job market; profession; quality of life at work; employee health; project of life, and career.

Key Words: Professional formation; job market; competence; career

These themes are discussed through dialogue exhibitions,

group dynamics, watching and discussion of videos/movies, and role play. These activities were developed by a multi-professional team from the institution with guidance/orientation of a psychologist.

FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O MERCADO DE TRABALHO

INTRODUÇÃO

Diante de um mundo ágil e dinâmico, os profissionais são desafiados constantemente a adquirir novos conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de manterem-se no mercado de trabalho. Por isso, torna-se necessária a atualização constante do profissional em formação.

Em função das grandes exigências e constantes mudanças do mercado de trabalho, a necessidade de bons profissionais aumenta cada vez mais. (Robbins, 2002). Atualmente as organizações não se tornam diferenciais competitivos através de tecnologia e/ou recursos materiais, mas através de suas pessoas. Por essa razão, as organizações estão cada vez mais preocupadas em atrair e reter bons talentos.

Além da atualização técnica constante, o profissional atual deve ser desenvolvido em sua totalidade, ou seja, além dos conhecimentos técnicos inerentes à área e das habilidades exigidas para o exercício profissional, o mesmo deve desenvolver atitudes necessárias à sua profissão. (Boog, 1999). Segundo pesquisa realizada nos EUA com grandes empresas encontrou-se que: 25% das demissões e das promoções ocorrem por razões técnicas, enquanto 75% por razões comportamentais (Carvalho, 2004).

O Projeto de Orientação para Vida e Carreira é um serviço oferecido pelo setor de Psicologia e tem por objetivo geral oferecer orientação e apoio ao aluno para melhor inserção/reinserção ao mercado de trabalho. Em relação aos objetivos específicos: Desenvolver as competências comportamentais necessárias ao seu relacionamento social e profissional; Oferecer palestras informativas sobre a atividade profissional em diversas áreas do mercado de trabalho; Orientar o aluno em relação ao desenvolvimento de sua carreira profissional, através do planejamento de sua vida pessoal; Contribuir para redução do índice de evasão escolar e melhoraria do desempenho acadêmico, através do envolvimento do aluno nas atividades que serão desenvolvidas pelo projeto. Após o término do curso, o aluno é beneficiado através de um acompanhamento individual, a fim de que o mesmo possa cumprir com suas metas pessoais e profissionais.

O Projeto de Orientação para Vida e Carreira, visa contribuir para a formação do aluno em sua totalidade para a inserção/reinserção no mercado de trabalho, ou seja, além da capacitação técnica, o aluno deverá desenvolver suas habilidades e atitudes necessárias ao seu exercício profissional. O Projeto tem como propósito apoiar e orientar o aluno no desenvolvimento da sua carreira, a fim de que ele seja um diferencial no mercado de trabalho.

Inicialmente o Projeto foi desenvolvido com alunos dos cursos subseqüentes e PROEJA, em função dessas modalidades apresentarem um maior índice de evasão escolar. Após essa etapa, passou a ser desenvolvido também com alunos dos cursos da modalidade médio integrado.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para alcance dos objetivos propostos, o projeto é realizado através de 10 módulos, realizados semanalmente. Esses módulos são executados através de reuniões grupais, de (no máximo) 30 alunos, nos quais utilizamos exposições orais, discussões em grupo, palestras, dinâmicas de grupo e discussão de filmes.

Os módulos são executados da seguinte forma: Módulo I: Abertura/Autoconhecimento; Módulo II: Autoestima e motivação; Módulo III: Mercado de Trabalho; Módulo IV: Comunicação e Relacionamento interpessoal; Módulo V e VI: Profissões; Módulo VII: Elaboração de currículo; Módulo VIII: Qualidade de vida e saúde do trabalhador; Módulo IX e X: Planejamento de vida e carreira. Ao final dos módulos, temos o acompanhamento individual do aluno, ou seja, cada aluno é orientado individualmente, a fim de melhorar àquelas competências que não foram desenvolvidas durante o curso. Também ao término do curso (módulos), realizamos o acompanhamento sobre evasão e desempenho do aluno, junto aos setores competentes (Secretaria Escolar, Pedagogia).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto foi iniciado no IFRN, câmpus João Câmara em 2011, a partir de uma necessidade dos alunos que estavam na sua prática profissional. A primeira turma (Figura 1) foi oferecida para os alunos das modalidades EJA e subsequente, pois eram as turmas que apresentavam maior índice de evasão escolar. Iniciamos o projeto com 26 alunos, no entanto, 14 concluíram. Identificamos que o maior motivo da evasão deu-se em função dos alunos estarem em período de final de curso, onde o tempo que dispunham além das aulas e estágio era muito pouco. Sendo assim, a segunda turma, começou a ser executada no início do semestre letivo.



Figura 1 – Primeira turma do projeto

A segunda turma (Figura 2) foi oferecida para alunos de qualquer modalidade dos cursos que estavam no penúltimo ou último semestre de conclusão. Além dos alunos de EJA e subsequente, tivemos uma boa participação dos alunos do médio integrado. Nesta segunda experiência, contamos com o apoio de bolsa de extensão, o que facilitou o desenvolvimento do mesmo, em função dos recursos disponíveis. Nesta turma, tivemos uma grande demanda pelo curso, principalmente dos alunos do médio integrado. Iniciamos a turma com 30 alunos e concluímos com 25 alunos.



Figura 2 – Segunda turma do projeto

Em ambas turmas, tivemos uma avaliação positiva do grupo participante (os resultados foram verificados através de questionário de avaliação/reação preenchidos pelos participantes durante último módulo). Também constatamos que não houve evasão escolar durante a realização do curso. Os alunos do primeiro grupo do projeto, cujas turmas já se formaram pelo IFRN, todos conseguiram concluir o curso. Os primeiros resultados do projeto já foram divulgados internamente no câmpus (palestra e reuniões com equipe técnica, professores, alunos e pais) e externamente (através do site do IFRN e nos eventos científicos).

CONCLUSÃO

Apesar de termos concluído, até o momento, somente duas turmas, percebemos que o projeto têm contribuído de forma positiva para os alunos no que se refere às orientações em relação sua vida profissional e pessoal. Além disso, percebe-se também que o projeto tem colaborado maneira mais ampla para diminuição da evasão escolar, visto o envolvimento dos alunos durante o curso.

Destacamos ainda que, a cada turma, há uma preocupação de adequação dos conteúdos e metodologia à necessidade de cada grupo participante. Assim como, a correção de falhas detectadas através dos questionários de avaliação/reação aplicados ao final de cada curso ministrado.

Também ressaltamos a importância da participação de profissionais de várias áreas (equipe multidisciplinar) durante os módulos, fazendo com que os alunos percebam diversos olhares sobre o mesmo tema: orientação de vida e carreira.

REFERÊNCIAS

- BOOG, G. G. Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD. 3.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1999.
- FILOMENO, K. Mitos familiares e escolha profissional. São Paulo: Vetor, 1997.
- CARVALHO, M. C. N. Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro: Ed. Senac nacional, 2004.
- MEDICO, M. D. PIP: Programa de Informação Profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ROBBINS, S. P. Comportamento organizacional. (9ª ed). São Paulo: Prentice Hall, 2002.

PAES, R.S.S.Z., SOUZA, A.P., ZANELLA, F.R., HENRIQUES, L.C.S. – (2013)

CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL Projeto de Extensão – Fazendo as Escolhas Certas

R. S. S. Z. Paes¹, A.P. Souza², F.R. Zanella³, e L.C.S. Henriques⁴

¹Psicóloga, Campus Campos-Guarus – Instituto Federal e Educação Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF. E-mail:

rhenal@iff.edu.br, ^{2,3,4} bolsistas de extensão, Campus Campos-Guarus – Instituto Federal e Educação Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF

RESUMO

Este trabalho é fruto de um projeto de extensão intitulado Fazendo as Escolhas Certas, que foi pensado pelos alunos do campus Campos-Guarus-IFF a partir da sua necessidade em conhecer melhor os cursos de formação profissional ofertados e o mundo do trabalho atual, além de solicitarem orientação vocacional. O foco do projeto é o autoconhecimento de estudantes de escolas públicas da região de Guarus, com

o objetivo de auxiliá-los a realizar uma escolha profissional consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação Profissional, Mercado de Trabalho, Escolha Consciente

PROFESSIONAL AWARENESS Extension Project - Making the Right Choices

ABSTRACT

This work is the result of an extension project titled Making the Right Choices, which was designed by students from the campus Campos-Guarus-IFF from their need to know the best training courses offered and

the world of work today, and request vocational guidance. The focus of the project is self-knowledge of students from public schools in the region Guarus, aiming to help them make a conscious career choice.

KEY-WORDS: Vocational Guidance, Job Market, Conscious Choice

CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL Projeto de Extensão – Fazendo as Escolhas Certas

INTRODUÇÃO

O processo de escolha profissional é, normalmente, uma fase de conflitos consequente das dúvidas e aspirações do jovem. Fazer o que se gosta e gostar do que se faz torna-se, então, um desafio. Vários fatores atuam simultaneamente, sobre o indivíduo: interesses, atitudes, necessidades, aptidões, características da personalidade, valores, oportunidades educacionais, etc. Portanto, é necessário o adolescente conhecer-se para que sua opção seja feita de maneira mais consciente, integrando a sua realidade à do mundo externo.

A adolescência e a juventude como parte do ciclo de vida do ser humano, exigem adaptações na estrutura e organização familiar, pois nestas etapas o indivíduo constrói sua autonomia. É o momento em que sai da infância, que é espaço de proteção e cuidado, para aprender responsabilidades e compromissos da vida adulta (Carter e McGoldrick, 1995).

Desta forma, a juventude é um momento vulnerável e frequentemente tumultuado, e as escolhas em relação à própria vida e ao futuro são importantes e decisivas para os jovens (Tillman, 2005). Muitas vezes, precisam de ajuda no processo de autoconscientização, para poderem revelar ou ocultar, conhecer ou repetir, desmistificar ou reforçar os mitos familiares e sociais acerca do estudo e consequente profissionalização (Bohoslavsky, 1983).

Buscando auxiliar o jovem a realizar uma escolha profissional consciente, a partir da reflexão sobre si mesmo, do acesso à informação atualizada e da construção de um projeto de futuro, construímos este Projeto. A ideia surgiu diretamente dos alunos deste campus, que em conversa com seus pares, descobriram que muitos não sabiam como realmente era o curso que haviam escolhido, e alguns não se identificaram e ficaram sem perspectiva futura de outro curso.

Um grupo de alunos procurou a Coordenação de Atendimento ao Educando propondo o projeto e a psicóloga se disponibilizou a coordená-lo. O projeto conta com uma coordenadora (psicóloga), 3 bolsistas de extensão e duas colaboradoras (pedagoga e assistente social).

MATERIAL E MÉTODO

Através de uma pesquisa feita em Março e Abril deste ano com 272 alunos de diferentes cursos e turmas da instituição, 194 tinham interesse em atividades extras (palestras, oficinas, workshops, entre outros), sendo 113 na área específica de estudo, 67 no mercado de trabalho e 45 em orientação vocacional. Com esses dados percebemos que os alunos têm interesse em conhecer mais sobre as possibilidades profissionais dentro da área que escolheram, assim como a necessidade daqueles que ainda não encontraram seu caminho profissional. Muitos desses alunos não tiveram a oportunidade de fazer reflexão sobre seus interesses futuros acerca do mundo do trabalho, antes de entrar nesta instituição, podendo levar a desinteresse e dificuldade de adaptação à estrutura curricular dos cursos escolhidos.

Com isso, construímos um projeto, através de um processo dinâmico, de curta duração e em grupo. A proposta é oferecer um espaço de reflexão e sensibilização para as temáticas relacionadas à escolha profissional. A partir do autoconhecimento e do pensar o mundo do trabalho, pode-se planejar a continuidade da formação acadêmica e o futuro profissional. O projeto

atende alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e EJA que desejam realizar a sua escolha profissional, certificar-se da escolha feita ou ampliar a informação sobre as profissões. Também oferece ao participante a possibilidade de se informar sobre: cursos de formação técnica, cursos superiores de curta duração (Tecnólogos e Sequenciais) e superiores de longa duração; mercado de trabalho, valor social da profissão, entre outros. Os encontros acontecem quinzenalmente no campus Campos-Guarus, do IF Fluminense.

O projeto tem duas vertentes. Em uma delas são realizados encontros com, no máximo, 20 alunos. Neles são oferecidas oficinas reflexivas e vivenciais, dinâmicas de grupo, confecção de genograma familiar, apresentação de filmes, documentários e/ou reportagens sobre escolha profissional. O objetivo do trabalho em grupo é propiciar uma reflexão sobre o processo de escolha profissional e planejar a continuidade da formação acadêmica, discutindo e trocando ideias sobre os elementos que interferem nas escolhas. Esse processo procura oferecer ao jovem a oportunidade de desenvolver uma ação crítica e reflexiva, a fim de realizar uma síntese, conhecendo seus medos, incertezas, sonhos, desejos, valores e projetos de vida.

Pretende-se também, facilitar o autoconhecimento e a reflexão sobre a multiplicidade de aspectos envolvidos na escolha profissional, a fim de ampliar e diversificar as possibilidades de inserção do mesmo no mercado de trabalho.

A outra vertente é de palestras mensais, com temas de mercado de trabalho e orientação vocacional, além de específicos das áreas de conhecimento do campus Campos-Guarus (indústria, meio ambiente e saúde).

O público-alvo do projeto são alunos de escolas públicas da região de Guarus pois sabemos que os estudantes do campus são, majoritariamente, oriundos destas escolas (dados retirados de pesquisa em andamento na instituição, ainda sem total finalização) e muitos são moradores de Guarus. Conseguindo atingir esse público, acreditamos conseguir contribuir para que eles tenham maior consciência de sua escolha profissional, facilitando a permanência nos cursos escolhidos e possibilitando uma continuidade de estudos na carreira pretendida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de este projeto tornar-se um projeto de extensão se deu a partir de depoimentos de aluno (feitos diretamente na Coordenação de Atendimento ao Educando) que teria sido mais proveitoso para eles se tivessem tido informações a respeito dos cursos oferecidos na instituição e, também, uma melhor orientação nas suas escolas de origem da importância do conhecimento das áreas profissionais e de mercado do trabalho para seu futuro educacional. Podendo fazer esta reflexão com alunos das escolas próximas ao campus Campos-Guarus, acreditamos poder contribuir para uma escolha mais consciente de sua escolarização e caminho profissional.

Tivemos uma palestra inicial sobre Orientação Vocacional com um palestrante convidado, que superou nossas expectativas em relação ao quantitativo de público. Porém, ao iniciarmos os grupos, tivemos dificuldades com a presença dos alunos, que justificaram as ausências por estarem em período de provas e terem aulas nos contra turnos. Estamos reavaliando a metodologia de trabalho.



Figura 1 – Palestra sobre Orientação Vocacional.

CONCLUSÃO

Após o término do Projeto, como proposta futura, pretendemos verificar quais dos participantes dos grupos irão escolher nossa instituição para estudar e fazer um acompanhamento efetivo das metas deste projeto.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Josemara Henrique da Silva Pessanha e Jovana Paiva Pereira, pelo constante apoio e dedicação, assim como toda equipe do campus Campos-Guarus-IFF.

Nosso sincero agradecimento a todos os alunos que colaboram e participam efetivamente do processo de construção da sua identidade e educação.

REFERÊNCIAS

BOHOSLAVSKY, R. (org). Vocacional: teoria, técnica e ideologia. São Paulo: Cortez, 1983.

CARTER, B. & MCGOLDRICK, M. As Mudanças no ciclo de vida familiar – Uma estrutura para a terapia familiar. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

TILLMAN, D. Atividades com valores para jovens. São Paulo: Confluência, 2005.

2. PRÁTICAS EM PSICOLOGIA E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

PEREIRA, C.G.C.; ALENCAR, E. R.D.; SÁ, I.R.M.R.; LUCENA, P.L.; GOMES, V.M.F.; SOUSA, S.T.A.(2013)

BREVE HISTÓRICO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI)

PEREIRA, Cristiana G.C.¹; ALENCAR, Erotides. R.D.²; SÁ, Idalina Rosa M.R.³; LUCENA, Polyana L.⁴; GOMES, Verônica M. F.⁵; SOUSA, Silvana T.A.⁶

¹Psicóloga do Instituto Federal do Piauí - IFPI – Campus Piripiri. E-mail: crisgaleno@ifpi.edu.br; ² Psicóloga do Instituto Federal do Piauí - IFPI – Campus Parnaíba. E-mail: erotides@ifpiparnaiba.edu.br; ³ Psicóloga do IFPI – Campus Floriano. E-mail: idalinarosa_7@ifpi.edu.br; ⁴ Psicóloga do IFPI – Campus São Raimundo Nonato. E-mail: luzpoly@hotmail.com; ⁵ Psicóloga do IFPI – Campus Corrente. E-mail: veronicagomes@ifpi.edu.br;

⁶ Psicóloga do Instituto Federal do Piauí - IFPI – Campus Teresina Zona Sul. E-mail: siltsousa@yahoo.com.br

RESUMO

Este relato objetiva expor um breve histórico dos movimentos realizados pelos Psicólogos do IFPI para se articularem em torno de práticas comuns e satisfatórias junto à sua comunidade escolar. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) conta com 13 psicólogos em 11 *campi*. Ressalta-se o papel do psicólogo no IFPI que atua nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão atendendo às demandas da comunidade escolar como um todo; suas atividades abrangem as áreas de organização, clínica e escolar. Em 2011 criou-se grupo virtual de discussão para troca de experiências de atuação em cada *campus*. Essas discussões resultaram na realiza-

ção de dois encontros presenciais (em 2011 e 2012) onde foram discutidos: estratégias de atuação, o papel da Psicologia no IFPI, a relação com a direção de cada *campus* além de diretrizes comuns de atuação, privilegiando intervenções contextualizadas no âmbito da Psicologia. Percebeu-se que cada psicólogo em seu *campus* está responsável pela estruturação e perfil do Serviço de Psicologia. Destaca-se a relevância da discussão sobre a Psicologia em cada *campus*, a avaliação dos facilitadores e dificuldades às intervenções, as condições de trabalho e a relação com os gestores e com a comunidade do IFPI.

PALAVRAS-CHAVE: atuação, psicólogo, Instituto Federal.

BRIEF HISTORY OF THE PSYCHOLOGY DEPARTMENT OF FEDERAL INSTITUTE OF PIAUÍ (IFPI)

ABSTRACT

This report aims at presenting a brief history of movements performed by IFPI psychologists to articulate around common and satisfactory practices near his school community. The Federal Institute for Education, Science and Technology of Piauí (IFPI) has 13 psychologists on 11 campuses. We emphasize the role of the psychologist in IFPI which operates in the fields of education, research and extension meeting the demands of the school community as a whole, its activities cover the areas of organizational, clinical and school. In 2011 was created a virtual discussion group to exchange acting experiences on each campus. These discussions resulted in the reali-

zation of two-face meetings (in 2011 and 2012) which were discussed: action strategies, the role of psychology in IFPI, the relationship with the leadership of each campus as well as guidelines for common actions, favoring interventions contextualized within Psychology. It was realized that every psychologist on your campus is responsible for the structure and profile of the Psychology Department. Highlights the relevance of the discussion about the psychology on each campus, the assessment of the facilitators and difficulties at interventions, working conditions and the relationship with the managers and the community of the IFP.

KEY-WORDS: acting, psychologist, Federal Institute

BREVE HISTÓRICO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI)

INTRODUÇÃO

A Educação Técnica Profissional no Brasil se constituiu o carro chefe do governo federal, a partir do governo do presidente Lula e ampliado enquanto política governamental no governo da presidente Dilma Houssef, o que constituiu parte do plano de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que inaugurou centenas de novas unidades em todo o Brasil, levando a uma descentralização e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica.

Muitas das escolas técnicas ligadas a universidades e a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) tornam-se Campi dos 38 Institutos Federais (IFs) espalhados pelo Brasil. Segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), partindo de um total de 140 escolas federais no ano de 2002, chegou-se, em 2008, a 215 escolas (PREDINGER, 2010,p.14).

Com o Estado do Piauí não foi diferente. O antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) teve sua mudança e expansão proporcionada por este plano do governo federal, após sua transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, ensejada pela Lei de criação dos Institutos em 2008. No seu centenário, no ano de 2010, como resultado da continuidade dessa expansão, tivemos a inauguração de seis novos *campi*, que junto aos cinco *campi* já em funcionamento, vieram a legitimar a presença dessa modalidade de educação e a interiorização da instituição em cidades importantes do estado.

Essa ampliação institucional requereu não apenas a contratação de professores e técnicos da área administrativa, mas também de profissionais de áreas específicas, como pedagogos, bibliotecários, assistentes sociais, psicólogos, médicos, nutricionistas, dentistas, dentre outros que compõem o quadro funcional da instituição.

O presente artigo se ocupa em relatar um breve histórico do Setor de Psicologia do IFPI, seus profissionais e os movimentos realizados pelos Psicólogos no IFPI, ao molde de outros Institutos Federais, para se articularem em torno de práticas comuns e satisfatórias junto à comunidade escolar da qual fazem parte – a implantação do setor, as atividades desenvolvidas, a distribuição de profissionais nos diversos campi, as dificuldades e estratégias encontradas pelos psicólogos do IFPI no intuito de criar diretrizes comuns de atuação e com isso promover um fazer profissional que atenda às demandas da instituição.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí teve sua origem como Escola de Aprendizizes e Artífices criada em 1909, que “segundo a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) é o ano que marca o início da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, partindo da criação de 19 escolas de Aprendizizes e Artífices, sendo esta uma primeira estruturação do governo para a educação profissional”. (PREDINGER, 2010, p.19).

Em 1967, foi elevada à categoria de Ensino Industrial Médio, passando a se chamar Escola Técnica Federal do Piauí. Em 1994, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET/PI), pela Lei 8.948/94. Nesse mesmo ano, o CEFET/PI expandiu-se com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Floriano-PI (UNED), projetada com

amplas e adequadas instalações para o desenvolvimento de uma educação tecnológica de qualidade. Passou a funcionar como uma Instituição de Ensino Superior, conforme Decreto Nº 5.225, de 01 de outubro de 2004, com estrutura organizacional apresentada na Proposta de Estatuto do CEFET/PI, em conformidade com o Decreto Nº 5.224, de 01 de outubro de 2004.

Atualmente com a Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e publicada no D.O.U em 29 de dezembro de 2008 houve a transformação do CEFET-PI em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí e de suas UNEDs em *Campi*, passando a ter o mesmo status das Universidades Federais.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanística-técnico-científica e direcionada para ensino, pesquisa e extensão. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino: Técnico integrado ao médio, técnico concomitante ou subsequente, tecnológico, superior, PROEJA, EAD e Pós-graduações; além de diversos programas governamentais de profissionalização: PRONATEC, CERTIFIC e Mulheres Mil.

O IFPI tem sua sede (Reitoria) em Teresina, capital do Estado do Piauí. Até o mês de dezembro de 2009, estavam em funcionamento nesta instituição 5 (cinco) *Campi* : 2 em Teresina (*campi* Central e Zona Sul), 1 em Floriano, 1 em Picos e 1 em Parnaíba. Em 2010 foram implantados seis novos *campi* nas seguintes cidades: Angical, Corrente, Paulistana, Piripiri, São Raimundo Nonato e Uruçuí. Atualmente encontra-se com 11 *Campi* em funcionamento, 6 sendo construídos: Cocal, São João do Piauí, Pedro II, Valença, Campo Maior e Oeiras e as várias unidades remotas para a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no municípios de Altos, Alegrete, Campo Maior, Inhumas, Piracuruca, Porto, Regeneração, São Francisco de Assis, São José do Divino, São João do Piauí, São Pedro e Teresina.

Consideramos importante ressaltar diante desse cenário que antes da Lei de criação dos Institutos Federais, em 2008, o IFPI contava com apenas uma psicóloga, lotada no setor de saúde do *campus* Central (cujas atividades iniciaram em 2004). Após a Lei, à medida que os *campi* foram se expandindo também o foi o número de psicólogos lotados por meio de concurso público de provas e títulos, na carreira de técnico-administrativos em educação, de nível superior.

A psicóloga do *campus* Central, que iniciou suas atividades em 2004, teve que ser afastada de suas atividades, após alguns anos, por motivo de saúde. Em janeiro de 2009 quando foram empossadas as psicólogas de Picos e Parnaíba, ela ainda estava na instituição; em dezembro do mesmo ano, quando as de Piripiri e Angical foram empossadas, ela já estava afastada. Em 2009, o *Campus* Teresina Zona Sul também teve por um breve período, atuação de um psicólogo que foi redistribuído no mesmo ano para o IFCE, Instituto Federal do Ceará.

Dois dos *campi* inaugurados em 2010, Angical e Piripiri, iniciaram suas atividades já contando com psicólogo em seu grupo de servidores. Em 2011 foram empossados os três psicólogos do *campus* Central, a psicóloga de Corrente, a de Floriano, a de Paulistana (que saiu da instituição em 2012, deixando este campus sem servidor desta área), e o de Uruçuí. Ainda no referido ano, a psicóloga de Angical foi removida para o *Campus* Teresina Zona Sul e Angical ganhou uma nova profissional da área. Em 2013, assumiram as psicólogas de São Raimundo Nonato e a da Reitoria.

Hoje a distribuição desses profissionais, 13 no total, nos diversos *campi* (11 *campi* no total), em geral, engloba apenas um profissional por campus, excetuando-se o *campus* central que

dispõe de três profissionais. Abaixo, na **Tabela 1**, a distribuição atual de psicólogos por campus:

Tabela 1 – Quantitativo de Psicólogos do IFPI. Teresina/Outubro 2013.

CAMPUS	QUANTIDADE DE PSICÓLOGOS
REITORIA	01
TERESINA CENTRAL	03
TERESINA ZONA SUL	01
ANGICAL	01
CORRENTE	01
PARNAÍBA	01
PICOS	01
PIRIPIRI	01
FLORIANO	01
SÃO RAIMUNDO NONATO	01
URUÇUI	01
TOTAL	13

Fonte – DIGEP-IFPI.

2 A ESTRUTURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA NO IFPI

O psicólogo, dentro da estrutura organizacional do Instituto Federal do Piauí, ocupa um cargo técnico administrativo em educação, sendo sua função especificada dentro da instituição enquanto um profissional que estuda, pesquisa e avalia o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; assessora as atividades de ensino, pesquisa e extensão dentre outras. O trabalho deste profissional é direcionado à toda comunidade escolar: corpo diretivo, professores, alunos, pais, demais servidores. Sua atuação segue baseada na análise feita da realidade institucional, bastante diversa em cada campus (cidades), onde cada qual tem suas particularidades.

Com o aumento do número de profissionais da área, o grupo de psicólogos do IFPI começou a se mobilizar no sentido de construir um elo de comunicação e de estabelecer critérios mais claros e unificados de trabalho. Nesse sentido, inicialmente criou-se um grupo de discussão virtual objetivando compartilhar experiências, dividir conhecimentos e dúvidas. Esse grupo foi proposto, em 2011, por um psicólogo do campus Central, Anderson Moura Lima, que mobilizou os demais colegas, nos diversos campi a participar das discussões e trocas de experiências em cada contexto do IFPI.

A partir das discussões nesse grupo foi possível organizar a realização de encontros presenciais onde foram discutidos desde as atividades realizadas em cada campus, as dificuldades enfrentadas para a atuação, as estratégias adotadas para superação das mesmas e a contextualização do papel da Psicologia e sua relação com a direção de cada campus. Já foram realizados dois encontros: o primeiro, em setembro de 2011 e o segundo em outubro de 2012, ambos no *campus* Teresina Central. Nestes encontros cada psicólogo apresentou de que forma atuava em seu campus, as dificuldades enfrentadas e sugestões para atuação. Nestas oportunidades, privilegiou-se por discutir e propor a criação de diretrizes para uma atuação

comum, privilegiando intervenções mais contextualizadas no âmbito da Psicologia.

Verificamos com as apresentações, que os Psicólogos do IFPI trabalham em seus campi dentro das diferentes possibilidades de atuação do profissional de psicologia: organizacional, escolar, clínica. Em meio ao ensino, pesquisa e extensão, segue quadro descritivo (**Quadro 1**) das atividades que vêm sendo realizadas pelos psicólogos desde 2009:

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas pelos psicólogos do IFPI. Teresina/ Outubro 2013.

Dimensões	Quais atividades estão sendo desenvolvidas
Ensino	- Intervenções em sala de aula através do Programa Educativo Interdisciplinar – (Parnaíba); - Sexta em Cine – (Corrente, Parnaíba); - Orientação Parental (Floriano) - Atendimento Clínico Individual para alunos, pais e servidores; - Participação na Semana Pedagógica – palestras, discussões; - Participação na Reunião de Pais e Mestres – palestras, orientações; - Participação do Conselho de Classe; - Participação do Conselho Superior – Corrente, Parnaíba - Auxílio a professores, pedagogia e serviço social no que for necessária a intervenção psicológica. - Assistência Estudantil: divulgação, seleção, acompanhamento nos <i>campi</i> que não tem Assistente Social. - Núcleo de Apoio ao Educando (Picos) - Participação em Cursos de Capacitação; - Participação em Reuniões com gestão e equipe pedagógica; - Capacitação dos Líderes de Turma - Capacitação dos Monitores; - Participação em intervenções multiprofissionais de mediação de conflitos(aluno/aluno, professor/aluno, direção/aluno);(Teresina Zona Sul) - Encontros sobre Orientação Profissional - Capacitação de Bolsistas de Iniciação ao Trabalho (Corrente) - Projeto Mente Esperta (Corrente) - Palestras para os cursos de EAD (Corrente)
Pesquisa	- Levantamento do Perfil do Aluno; - Levantamento da Satisfação no Trabalho dos Servidores Técnico-Administrativos; - Levantamento do Perfil do Professor;

Dimensões	Quais atividades estão sendo desenvolvidas
Pesquisa	a) Levantamento da Presença de Bullying – (Floriano, Piripiri); b) Avaliação do PRONATEC; c) Análise Institucional; d) Levantamento de Demandas dos Atendimentos aos adolescentes – (Picos) e) Levantamento de Necessidades de Temas a serem Trabalhados (Corrente) f) Avaliação do processo ensino-aprendizagem no Curso de Vestuário (hábitos de estudo dos alunos, avaliação do desempenho dos professores, metodologias e instrumentos utilizados.)- (Teresina Zona Sul) g) Pesquisa com os professores acerca das demandas de atuação e necessidades de capacitação na área da Educação Inclusiva (Floriano);
Extensão	a) Participação na equipe do CERTIFIC b) Participação na equipe do PRONATEC como Orientadora II c) Participação na equipe do Programa Mulheres Mil. d) Participação seleção de terceirizados, bolsistas e monitores e) Participação na elaboração de Projetos e Programas do <i>Campus</i> f) Oficinas Pronatec: como elaborar currículo; como se preparar para a entrevista de emprego; g) IFPI Itinerante: sexualidade (Floriano) h) Participação no treinamento dos profissionais terceirizados do Refeitório (Floriano); i) Docência no programa Mulheres Mil (Corrente, Teresina Zona Sul) Coordenação do Programa Mulheres Mil(Angical) - Participação no Programa Bolsa de Qualificação para Empregabilidade (Teresina Zona Sul) - À Orientações sobre seleção para emprego para alunos encaminhados pela instituição para processos seletivos (Teresina Zona Sul) - À Participação na organização do I Colóquio de Práticas Pedagógicas Inclusivas do Campus Floriano; - À Organização do I Encontro das Profissões do IFPI – Campus Floriano; - À Criação de Projeto de Preparação para o intercâmbio Ciência sem Fronteiras (Projeto Rompendo Fronteiras) – em parceria com a Assessoria de Relações Internacionais: (Teresina Central, Piripiri) - À Participações no Programa de Rádio Papo Federal (Corrente)

Fonte – Grupo de Psicólogos do IFPI.

Com estes primeiros encontros algumas diretrizes foram discutidas e estabelecidas pelo grupo, no intuito de promover uma base comum de atuação dentro do setor em cada campus.

Segue abaixo, as diretrizes propostas:

- Coleta sistemática e contínua de dados sobre a realidade do IFPI para embasar as intervenções de Psicologia;
- Participação contínua em cursos e eventos científicos locais, estaduais e nacionais de Psicologia e áreas afins;
- Elaboração de política de socialização e treinamento de psicólogos que forem efetivados como servidores no IFPI;
- Priorização da realização de intervenções psicológicas (programas de orientação profissional, orientação para o estudo, combate ao estresse de servidores, orientação de pais, saúde mental, habilidades sociais, mediação de conflitos e outras);
- Registro e avaliação de forma sistemática e contínua das intervenções psicológicas;
- Realização anual de encontros de psicólogos do IFPI;
- Elaboração semestral de relatórios de produtividade relativos às intervenções psicológicas;
- Caracterização das rotinas de trabalho dos Psicólogos;
- Divulgação contínua de intervenções psicológicas e dos seus resultados para a comunidade do IFPI;
- Aprofundamento do diálogo com a Diretoria de Gestão de Pessoas a respeito das competências dos Psicólogos do IFPI;
- Realização contínua de estudos sobre temas pertinentes às intervenções psicológicas;

As dificuldades apresentadas por cada *campus* assemelham-se: a não compreensão por parte da instituição como um todo da real atribuição do psicólogo; a grande demanda de atividades em diversas áreas de atuação: escolar, clínica e organizacional; a falta de material e infra-estrutura inadequada para atendimentos individuais e coletivos. Partindo desse levantamento as seguintes soluções foram propostas:

- Busca de apoio da Gestão para a realização de intervenções psicológicas – proposto no intuito de estabelecer uma comunicação mais clara e fluida com o corpo gestor de cada *campus* e com isso facilitar a realização de atividades do setor.
- Delimitação mais clara das competências dos Psicólogos do IFPI – definição de competências em âmbito institucional, principalmente para promover um melhor processo seletivo de profissionais para a instituição (realizado através de concurso público de provas e títulos).
- Ambientes de atendimento individual e grupal equipados com computadores (com equipamentos multimídia), vídeos educativos, impressoras, aparelhos de som, armários, data-show, testes psicológicos, colchonetes, poltronas e outros materiais para uso em intervenções psicológicas – essa solução foi proposta no intuito de mobilizar a gestão administrativa de cada *campus* em proporcionar condições físicas e materiais para a realização das atividades do setor;
- Financiamento para participação em cursos e eventos científicos locais, estaduais

e nacionais de Psicologia e áreas afins;

- Aumento do número de Psicólogos no IFPI de forma proporcional à quantidade de estudantes, técnicos administrativos e professores de cada *campus*, às demandas existentes e à especialidade de atuação destes profissionais;

Dos encontros, relatórios foram escritos e encaminhados aos gestores dos *campi*. Estabeleceu-se que capacitações seriam realizadas com os novos psicólogos sempre que fossem lotados para embasá-los em seu ingresso no IFPI. Após o período de eleições para nova gestão (reitor) da instituição (final de 2012 - início de 2013) as discussões no grupo virtual diminuíram e esse ano ainda não houve mobilização do grupo em relação ao III Encontro Anual.

Também ressalta-se que ainda em 2009, foi criado um grupo de discussão virtual dos psicólogos da rede federal, por psicóloga do IFRS, como fonte de informações da atuação dos psicólogos federais que embasou sua tese de mestrado, o que resultou na mobilização através da troca de e-mails, com psicólogos pertencentes aos Institutos Federais de todo o Brasil (a psicóloga do *campus* Parnaíba, foi sujeito dessa pesquisa; ademais, em 2011, os outros psicólogos do grupo foram inseridos no referido grupo virtual). Esse contato virtual foi o pontapé para a efetiva programação e realização do I Encontro Nacional dos Psicólogos da Rede Federal (a ser realizado no período de 16 a 18 de outubro de 2013, em Natal – RN, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte), no intuito de promover uma troca significativa das experiências da Psicologia nos Institutos Federais, proporcionando contato com psicólogos em todo o território nacional, conhecendo as singularidades da atuação em cada contexto e a discussão de aspectos pertinentes à educação profissional como: o papel do psicólogo na assistência estudantil; no ensino, pesquisa e extensão; práticas inclusivas, dentre outros.

CONCLUSÕES

Ao considerarmos os percursos de inserção dos psicólogos no IFPI, retratado neste relato, podemos afirmar que é notória a percepção de que cada profissional em seu *campus* foi e continua sendo responsável pela estruturação e perfil do serviço de psicologia do mesmo. No entanto essa realidade começa a mudar com o movimento empreendido pelo coletivo dos psicólogos que tem ingressado na instituição, especialmente pela ocorrência de dois encontros com o objetivo de discutir a atuação do profissional de psicologia no IFPI bem como contribuiu para o fortalecimento da atuação desse grupo dentro da instituição. Esse fortalecimento tem sido notado pela maior participação dos psicólogos em eventos científicos da área, como por exemplo, a autorização e custeio da participação de alguns dos psicólogos do IFPI no Seminário PsiEP: a Psicologia e a Educação Profissional e Tecnológica, que ocorrerá em outubro de 2013.

Destacou-se a importância da discussão acerca de como o Serviço de Psicologia vem se desenvolvendo em cada *campus*. A partir disso, foi possível avaliar os pontos que facilitam e dificultam as intervenções, as condições de trabalho e a relação que o serviço vem estabelecendo com os gestores e com a comunidade do IFPI.

Apesar de o grupo ter verificado a necessidade de ser realizado, no mínimo, um encontro anual dos Psicólogos do Instituto Federal do Piauí a fim de avaliar se as diretrizes estão sendo seguidas em cada *campus*, se elas precisam ser revistas e se as condições de trabalho necessárias para o seguimento destas diretrizes estão sendo disponibilizadas pelos gestores, percebe-se que com o tempo, a demanda de atividades e até mesmo a distância territorial dos *campi* vem tornando mais individualizado este trabalho apesar de fazer parte de uma mesma instituição.

Diante desse contexto, foi possível perceber que os Psicólogos do Instituto Federal do Piauí atuam nas mais diversas áreas nos eixos do ensino, pesquisa e extensão e que ao longo

dos anos a atuação desses profissionais nos seus *campi* vem tomando proporções maiores e vem sendo solidificada. Muitas dificuldades ainda são enfrentadas, porém a busca por excelência na atuação e intensificação de discussões junto à gestão do IFPI tem trazido bons resultados.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília.
2. BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v., n. p. , 4 out. 1988. Seção 1, pt.1.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. 2005. Estabelece a descrição dos cargos técnico-administrativos em Educação.
4. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Teresina, 2010.
5. PREDIGER, Juliana. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2010.

SILVA, SCHNEIDER - 2013

CONTEXTUALIZANDO A EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFMG – CAMPUS FORMIGA: O OLHAR DO ALUNO EVADIDO

V. G. Silva¹ e M. B. D. Schneider²

¹Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Formiga. E-mail: viviane.goncalves@ifmg.edu.br; ²Docente Pesquisadora na UnB e Coordenadora do Curso de Pedagogia IESB - OESTE. E-mail: magalisbesser@unb.br

Artigo submetido em setembro/2013 e aceito em outubro/2013

RESUMO

A evasão no ensino superior consiste em um fenômeno presente nas instituições universitárias da atualidade. Devido à sua complexidade e abrangência, este tema originou diversos estudos, especialmente nos países desenvolvidos. No entanto, a maior parte destes estudos prioriza a elucidação de dados numéricos. Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou uma investigação qualitativa acerca dos fatores que desmotivaram a permanência dos educandos no curso de Licenciatura em Matemática do IFMG *Campus* Formiga, a partir da percepção dos próprios alunos evadidos. Para isto, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quatro ex-alunos. Posteriormente, analisou-se o discurso à luz

do referencial teórico previamente consultado. Observou-se que os entrevistados apresentavam percepções análogas no que concerne às expectativas positivas em relação ao ingresso no curso e à frustração desencadeada pelo abandono do mesmo. Outro aspecto comum foi a influência familiar, positiva ou negativa, seja no momento da opção pelo curso, ao longo do deste e/ou no momento da saída. Constatou-se que, de fato, a evasão extrapola os números e que é necessário desenvolver uma relação dialógica entre docentes e educandos para que consiga atenuar as causas da evasão.

PALAVRAS-CHAVE: evasão escolar, licenciatura em matemática, aluno evadido.

THE CONTEXT OF SCHOOL TRUANCY IN DEGREE IN MATHEMATICS IN IFMG – CAMPUS FORMIGA: THE PERCEPTION OF THE EVADED STUDENTS

ABSTRACT

Truancy in higher education is a phenomenon present in the universities today. Due to its complexity, this issue led to several studies, especially in developed countries. However, most of these studies emphasize the elucidation of numerical data. Through the analysis of the interviews with four students who left the course of Degree in Mathematics, in IFMG *Campus* Formiga, this study aimed at a qualitative investigation of the factors that discourage the continuation of the students in the course, from the perception of the ex-students. It was

observed that the interviewed had similar perceptions about positive expectations for the course and frustration by the abandonment. Another common feature was the family influence, positive or negative, when chosen for the course, over this and/or at the time of abandonment. It was found that, in fact, the evasion goes beyond the numbers and the need to develop a satisfactory relationship between teachers and students to be able to mitigate the causes of dropout.

KEY-WORDS: school truancy; math teachers; escaped students.

CONTEXTUALIZANDO A EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFMG – CAMPUS FORMIGA: O OLHAR DO ALUNO EVADIDO

INTRODUÇÃO

A democratização da Educação vem se delineando com ênfase na preocupação em viabilizar o acesso ao ensino superior público. No entanto, possibilitar a permanência do educando e a conclusão de seus estudos com sucesso é, indiscutivelmente, tão importante quanto oportunizar seu ingresso. Infelizmente, os ideais do ensino superior democratizado ainda não condizem, em sua totalidade, com a realidade e a evasão escolar continua emergindo como uma entre as dificuldades que afligem as instituições de ensino em geral.

Em relação às Licenciaturas especificamente, evidenciam-se altos índices de evasão, assim como o crescente desinteresse pela profissão de docente devido à desvalorização da carreira (GOMES, 1998). No IFMG *Campus* Formiga, em seu primeiro semestre de oferta do curso de Licenciatura em Matemática, observou-se que o fenômeno da evasão reduziu o número de alunos em 50%. Quais fatores teriam desencadeado este elevado índice de evasão? Mobilizado por esta problemática, este estudo visou investigar os fatores que desmotivaram a permanência dos educandos no referido curso a partir da percepção dos próprios alunos evadidos.

Apesar de a evasão escolar consistir em uma preocupação em todos os níveis de ensino e diferentes sistemas educacionais (GOMES, 1998), nosso país possui ainda uma baixa quantidade de estudos sistemáticos e dados nacionais concernentes à evasão (SILVA FILHO, MONTEJUNAS, HIPÓLITO & LOBO, 2007). A produção científica acerca deste tema, no Brasil, parece priorizar a elucidação de dados numéricos, o que é reafirmado por Cunha, Tunes e Silva (2001) ao apontar que os estudos tendem a se basear no dimensionamento ou quantificação da evasão. Os autores ressaltam a existência de poucos trabalhos que abordem o assunto qualitativamente.

Acreditou-se, assim, que a análise qualitativa deste fenômeno, ainda que a partir de uma amostra reduzida, poderia coletar informações importantes para o desenvolvimento de ações corretivas e preventivas que atenuem a evasão escolar. Esta investigação buscou considerar o período que o aluno frequentou o curso, desde o ingresso até sua saída. Procurando encontrar respostas para a problemática em questão, buscou-se identificar o que motivou o aluno a optar pelo curso de Matemática; analisar como foi o tempo vivenciado no curso; levantar as causas e repercussões da saída do curso; e, finalmente, investigar possíveis influências das relações entre educando e família/professores/colegas na evasão do curso.

A apresentação deste estudo contará com um sucinto embasamento teórico que abordará o Ensino Superior com foco nas propostas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sobretudo na oferta das Licenciaturas; contextualizando, especificamente, o *Campus* Formiga e o curso de Licenciatura em Matemática para, enfim, discorrer acerca da evasão escolar, tema central deste trabalho. A partir desta fundamentação e das proposições metodológicas, apresentadas na sequência, tornar-se-á possível a análise dos dados obtidos na pesquisa e aqui descritos.

Espera-se que o estudo deste tema forneça subsídios para os diversos profissionais envolvidos não apenas com o ensino da Matemática, mas com a Educação como um todo, possibilitando maior compreensão, sobretudo, aos docentes para que norteiem suas condutas frente às questões relativas à evasão escolar e incentivem a permanência dos educandos.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Desde seus primórdios, o ensino superior brasileiro possui um caráter elitista. As primeiras faculdades do Brasil objetivavam atender à demanda da Corte Portuguesa, tendo assim os filhos da emergente elite brasileira como público praticamente exclusivo (GOMES, 1998). Bernardo (1986 apud GOMES, 1998) reafirma esse aspecto excludente que caracterizava o nascimento do ensino superior e destaca que os processos admissionais das instituições se modificaram, ao longo do tempo, no entanto mantêm a rígida seletividade que segrega os mais desfavorecidos.

Nesta última década, houve um crescimento considerável da oferta de ensino superior, mas expansão não deve ser confundida com democratização. “A educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras” (RISTOFF, 2008, p. 41). Ristoff (2008) aponta que a privatização do ensino superior, por outro lado, está diretamente relacionada com o aumento das oportunidades de acesso aos estudantes de classe média, até então, acometidos pela excludência histórica predominante nas instituições públicas de ensino superior.

É importante viabilizar a inserção dos jovens oriundos das camadas mais pobres e de escolas públicas no ensino superior. Para isto, não é suficiente a expansão do setor privado ou o aumento das vagas no setor público. Para atingir, de fato, a democratização do ensino, tornam-se necessárias ações que assegurem o acesso e a permanência daqueles que procuram ingressar na educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público (RISTOFF, 2008).

Ristoff (2008) enfatiza a necessidade de que a democratização seja indissociável da expansão nos *campi* públicos. “Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar” (RISTOFF, 2008, p. 45). Somente a partir da efetivação de políticas voltadas para a expansão, enviesadas com a democratização do acesso e da permanência, torna-se possível que as instituições de ensino deixem de refletir as desigualdades sociais e se edifiquem rumo à igualdade de oportunidade para todos (RISTOFF, 2008).

EVASÃO

A expansão numérica da Rede Pública de Ensino foi seguida pelas altas taxas de evasão e repetência e, em contrapartida, o que se observa é a deficiência do sistema no que concerne à permanência do estudante na escola. A evasão escolar constitui um fator preocupante em quaisquer níveis de ensino e em diversos sistemas educacionais (GOMES, 1998).

Gomes (1998, p. 65) recorre a Bruns (1987) para ilustrar as mais frequentes causas do abandono escolar: “necessidade de ingresso no mercado de trabalho; impossibilidade de arcar com as despesas relativas a material escolar, uniforme, etc.; dificuldade de conciliação de estudo e trabalho; e a repetência por anos seguidos numa mesma série”. Segundo Prado (1990 apud GOMES, 1998), as elevadas taxas de evasão se concentram nas primeiras etapas do curso. Gomes (1998) aponta a dificuldade de intervir preventivamente na opção do aluno por deixar o curso, uma vez que esse abandona os estudos, geralmente, sem maiores alongamentos.

É importante pensar o conceito de evasão no ensino superior, pois as instituições deste nível de ensino apresentam peculiaridades que dão um diferente traçado à evasão. Segundo a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996, p. 24),

...no campo acadêmico, [...], perdas e ganhos referentes à formação dos estudantes devem ser avaliados considerando-se a complexidade de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na vida universitária. [...] os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmos, ou apenas com objetivos 'rankeadores', mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los.

Assim, Gomes (1998) atenta para o fato de que o exame da evasão escolar no ensino superior não pode ser realizado unicamente sob a perspectiva do número de alunos formados e evadidos, mas sim a partir de elementos internos e externos à instituição que possam contribuir acerca das reais causas da "baixa produtividade" do ensino superior.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) lista uma série de fatores que podem desencadear a evasão no ensino superior. A maior parte destes apresenta uma estreita inter-relação.

- **Fatores referentes a características individuais do estudante:** habilidades de estudo; personalidade; formação escolar prévia; escolha precoce da profissão; dificuldade de adaptação à vida universitária; incompatibilidade entre estudos e as exigências do mundo do trabalho; desencanto ou desmotivação com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; dificuldades na relação ensino-aprendizagem, refletidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; desinformação a respeito da natureza dos cursos; descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.
- **Fatores internos às instituições:** questões acadêmicas – currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; questões didático-pedagógicas – critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; falta de formação pedagógica e/ou desinteresse do docente; ausência e/ou pequeno número de programas institucionais para o estudante – Iniciação Científica, Monitoria etc.; cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação – laboratórios, equipamentos de informática etc.; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas.
- **Fatores externos às instituições:** mercado de trabalho; reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e segundo grau; conjunturas econômicas específicas; desvalorização da profissão (por exemplo, o "caso" das Licenciaturas); dificuldades financeiras do estudante; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, direcionadas ao ensino de graduação.

No que concerne à formação de educadores, observam-se aspectos como baixos salários, formação profissional deficiente e ausência de condições adequadas para a atuação nas redes pública e particular de ensino, que, gradativamente, reduzem o número de interessados pelas licenciaturas, resultando em uma baixa procura por estes cursos (GOMES, 1998). É indiscutível que, do ponto de vista do estudante, a desvalorização da carreira desencadeia o desinteresse e desmotiva possíveis candidatos à docência (GOMES, 1998).

Emerge uma preocupação voltada para a possibilidade de, em um futuro próximo, faltar, de fato, educadores. Outra preocupação deriva da realidade evidenciada nos cursos de licenciatura,

pois se observa que, muitas vezes, os cursos se iniciam com um número considerável de alunos, mas apenas menos de 50% conclui os estudos ao final do primeiro ano. Assim, o que se pode contemplar é a constante ociosidade das vagas nestas classes (GOMES, 1998).

Gomes (1998) descreve, em seu estudo, as causas apontadas pelos sujeitos para o abandono dos cursos de e aponta que, entre as causas externas à instituição, a **“atração exercida pela burocracia estatal sobre os jovens de classe média da sociedade brasileira”** (p. 150) parece influenciar consideravelmente a escolha dos estudantes, já que outras funções públicas os atraem por serem mais valorizadas socialmente.

Alguns alunos apontaram também a dificuldade em se deslocar diariamente para frequentar as aulas. Outros apontaram ter abandonado o curso porque este não prepara adequadamente o profissional para o mercado de trabalho. Este último motivo apresenta um viés de causas externas e internas à instituição (GOMES, 1998).

Entre as causas internas à instituição de ensino, foram abordadas questões como a descoberta da opção equivocada durante o curso, o que tem íntima relação com a falta de informação dos alunos e com divulgação das informações relativas aos cursos oferecidos, incluindo aquelas fornecidas pela instituição. Finalmente, os alunos e, inclusive professores, evidenciaram, entre as causas da evasão, um conjunto de questões de cunho pedagógico, como problemas relativos à atuação de alguns docentes – discriminações, falta de capacitação para ministrar determinadas disciplinas, metodologias desconectadas da realidade das escolas nas quais os licenciados provavelmente atuarão (GOMES, 1998).

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) identificou, até meados da década de 90, altos índices de evasão nos cursos de

Matemática, sobretudo naqueles de habilitação em bacharelado/licenciatura e aponta algumas hipóteses para este fato. Quando a instituição de ensino oferece uma segunda opção de curso para o candidato que não foi aprovado na primeira opção, pode acontecer de o aluno buscar se preparar, de alguma forma, para o próximo vestibular, escolhendo um curso (como Matemática) que subsidie este preparo. Outra possibilidade diz respeito àqueles alunos que não conseguem ingressar nas engenharias, por exemplo, e o escolhem como segunda opção. Esta prática certamente resultará em evasão, uma vez que o estudante aspira, na verdade, outro curso.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996), baseando-se nas informações obtidas em seu estudo, denotou que a análise global do sistema ou das instituições é inadequada, uma vez que não possibilita a formulação de uma política que contemple a diversidade de casos envolvendo evasão. Podendo, por exemplo, abster de considerar casos extremos, como o de algumas Licenciaturas que continuarão a vivenciar altas taxas de evasão.

METODOLOGIA

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa de campo. Considerando que a evasão engloba uma série de variáveis inter-relacionadas, acreditou-se que analisá-la basicamente a partir de números poderia gerar um resultado vago e pouco explicativo. Assim, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, buscando compreender e explicar o dinamismo presente no fenômeno da evasão sob a ótica do próprio aluno evadido.

Sobre o ambiente onde a pesquisa se desenvolveu, é importante mencionar que os Institutos Federais foram criados a partir da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A Sessão III da referida Lei discorre acerca dos objetivos dos Institutos Federais, entre os quais se lê: “ministrar em nível de educação superior: cursos de licenciatura, bem como programas especiais

de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. A Lei determina, ainda, que o Instituto Federal, em cada exercício, destine o mínimo de 20% de suas vagas para atender a demanda acima relacionada.

Compondo o quadro dos Institutos Federais, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). O IFMG é composto por dez *campi*, entre os quais se contempla o *campus* Formiga. Este iniciou suas atividades educacionais em março de 2007, como unidade descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí (CEFET Bambuí) e, atualmente, oferece os cursos técnicos concomitantes em Administração, Eletrotécnica e Informática, tecnológico em Gestão Financeira, bacharelados em Administração, Ciência da Computação e Engenharia Elétrica e licenciatura em Matemática. Focando neste último, o curso de Licenciatura em Matemática do IFMG *Campus* Formiga se organiza em oito semestres e objetiva, primeiramente, a formação de professores para a Educação Básica.

Fizeram parte da população focal deste estudo quatro alunos evadidos do curso de Licenciatura em Matemática do IFMG *Campus* Formiga. Estes foram contatados aleatoriamente entre os 23 alunos que abandonaram o curso durante o primeiro ou o segundo período.

O instrumento utilizado para a coleta de informações foi um questionário semiestruturado. Este tipo foi escolhido por possibilitar flexibilidade durante a entrevista e maior abrangência na captação de dados sobre os motivos da evasão. A análise dos dados consistiu, sobretudo, em estabelecer paralelos entre o conteúdo das entrevistas e os dados levantados previamente e descritos no Referencial Teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para preservar a identidade dos entrevistados, lhes serão atribuídos os seguintes nomes fictícios: Paulo, Márcia, Carlos e Fernanda. Estes têm, respectivamente, 19, 35, 25 e 27 anos. Apenas Carlos é casado e tem filhos.

Em relação ao segundo grau, todos, exceto Paulo, frequentaram escola pública. Todos deixaram o curso de Matemática ao longo do primeiro ano, sendo que dois entrevistados frequentaram as aulas durante menos de um mês. Apenas Fernanda assinou desistência, os demais simplesmente deixaram de comparecer às aulas.

A opção pelo curso de Licenciatura em Matemática e as expectativas

No momento de optar por um curso, o futuro estudante pode levar em consideração o prestígio social da profissão, as possibilidades de desenvolvimento profissional ou a força da tradição e, muitas vezes, as pressões familiares (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1996). Por outro lado, segundo Gomes (1998), atribui-se grande importância ao ingresso no Ensino Superior, visto que o fato de ter um diploma de curso superior, independentemente do curso, já é visto como vantajoso.

Entre os entrevistados, observou-se que cada um teve um motivo distinto, que convergia em alguns pontos, para optar pelo curso de Licenciatura em Matemática. Márcia estava certa de que queria ser professora: “*Gosto de Matemática. Queria dar aula. Sonhava em ser professora, de*

Matemática ou Português, e ainda sonho (...) Foi uma escolha minha. Era uma oportunidade de

fazer um curso superior. Considerei que o curso era gratuito, noturno, o nome da instituição também”. Carlos, assim como Márcia, pensou na possibilidade de ter um curso superior, no entanto, apontou a oportunidade de fazer Matemática como uma alternativa, já que não teria condições de custear o curso que, de fato, almejava por estar ligado a seu atual emprego. “Pra falar verdade, por ser gratuito, federal. Vi uma oportunidade de fazer um curso superior. Até gosto de Matemática... Gosto, assim, entre aspas. Foi mais por ser uma oportunidade. (...) Foi uma iniciativa minha. Eu sou casado, não tenho como bancar um curso (...)”.

A partir do discurso de Paulo, denotou-se que o rapaz tinha outros planos mais prioritários que o ingresso no Ensino Superior e que o mesmo foi bastante influenciado por um familiar no ato da escolha. Esta questão se encontra, conforme indica a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996), entre as variáveis a serem consideradas ao pensar a evasão, bem como a escolha precoce da profissão, no caso do rapaz. Segundo Gomes (1998), as influências familiares no momento da escolha podem ocasionar insatisfação, frustração e, muitas vezes, o abandono da carreira escolhida.

Não foi bem eu que escolhi. Na verdade, eu não tinha vontade de fazer faculdade... Tinha, mas ainda não tinha escolhido o curso... Eu queria era fazer concurso e estudava com (...) [um familiar] que falou que eu tinha facilidade em Matemática e me incentivou a prestar o vestibular... Eu não achava... Fiz meio sem querer, porque queria era passar em concurso... Mas, não passei em nenhum concurso... E aqui, que eu achei que não ia passar, fui aprovado!

Fernanda, por sua vez, já possuía diploma de curso superior, mas contou que

(...) não queria ficar sem estudar e como tinha ficado muitos anos sem estudar Matemática, resolvi fazer o curso. Também por ser gratuito. Escolhi este, entre os outros, por ser superior. Foi para contribuir para o conhecimento mesmo (...). Pensei em dar continuidade aos estudos, tinha acabado de me formar em outro curso (...).

Fernanda relata que recebeu influência de um familiar que também faria o curso.

Sobre o que esperavam do curso, todos os entrevistados apresentaram boas expectativas:

“Minhas expectativas eram as melhores possíveis. Os professores eram qualificados e o nome da instituição tem um peso muito grande também” (Fernanda). “Achei que ia até o final. Começou beleza” (Carlos). “Fiz tantos planos. Pensava em terminar o curso e dar aula o quanto antes. Mudar de cidade e continuar estudando, fazer uma pós-graduação, um mestrado. Não parar (...). Minha expectativa era a realização de um sonho: Ser professora” (Márcia).

No que concerne à profissão de docente, os entrevistados demonstraram ciência acerca da situação atual das Licenciaturas e provável escassez de professores, como coloca Gomes (1998). Paulo apostava em um mercado de trabalho promissor para professores: *“Eu não pensava em ser professor, mas não tinha nada a perder... (...) Podia ser legal ser professor... É uma boa profissão... O mercado de trabalho é bom porque sempre vão existir escolas. Acho que era garantia de emprego”.* Márcia reitera: *“Acho que seria fácil arrumar um emprego como professora... O mercado está abrindo, principalmente para dar aula em cursos... Eu queria dar aula no Ensino Superior... Nunca preoquei com essa ideia de salário baixo”.*

A temática do salário é apontada por Gomes (1998) como sendo uma das razões da baixa procura por cursos de licenciatura, por outro lado os entrevistados aparentaram não terem atribuído tanta relevância a este aspecto no momento da opção. Carlos disse, assim como Márcia, não estar preocupado com salário. *“Eu via muita oportunidade, estava interessado em me formar professor... Não pensei em salário”* (Carlos). Fernanda, no entanto, deixou claro que, para assumir a profissão de docente, precisaria surgir *“(...) uma oportunidade que valesse a pena”*.

Ao serem questionados sobre a disciplina Matemática ao longo do Ensino Médio, todos os entrevistados apontaram que tinham *“facilidade”* e bons professores. Apresentaram algumas distinções, por exemplo, Paulo afirmou que *“(...) era organizado e tinha horário pra estudar”*, Márcia disse que *“estudava, prestava atenção... Mais prestava atenção, porque eu trabalhava e quase não tinha tempo pra estudar (...)”*, Fernanda, por sua vez, contou que *“(...) era muito malandra, nunca dediquei... Tinha certa facilidade porque eu gostava mesmo de Matemática”*.

Vivenciando o curso

Todos manifestaram surpresa ao descobrir que tinham passado no vestibular. *“Quando soube que tinha passado fiquei surpreso... Eu até tinha preparado para o vestibular, mas por ser federal, pensei que não ia passar”* (Carlos). *“Quando eu soube que tinha passado... Nossa! Eu fui a pessoa mais feliz do mundo! Custei a acreditar... Achei que não ia passar porque é concorrido”* (Márcia). *“Quando soube que fui aprovada, me senti ótima! 'Deixa eu correr pra fazer a matrícula!’”* (Fernanda). Paulo foi o único que não manifestou muito entusiasmo ao ser aprovado: *“Nem tive vontade de olhar o resultado. Me contaram que eu tinha passado”*. Isto provavelmente apresenta relação com o fato de Paulo ter feito o vestibular mais por influência de familiares que por vontade própria.

Todos relataram ter bom relacionamento com colegas e professores. Alguns, inclusive, disseram ter feito amizades que perduram até hoje. Abordando as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, cada um apresentou diferentes questões, mas semelhantes em alguns pontos.

Minhas dificuldades eram com as provas. Não estava rendendo, eu não tinha tempo pra estudar porque, na época, trabalhava de domingo a domingo com uma folga na semana. Eu ficava muito cansado... Eu ia mal nas provas e me decepcionava. (...) (Paulo).

“Não tive dificuldades. (...) Conseguia acompanhar as explicações dos professores. Eles eram bem capacitados. Não cheguei a fazer prova, pois frequentei o curso menos de mês. Minha dificuldade foi por motivos familiares” (Márcia).

Tinha era dificuldade de acompanhar. Fui mal em todas as provas. Era muita exigência dos professores. Faltava tempo. Estudar depois do horário não dava. Até tinha plantão à tarde, mas eu não tinha como ir porque trabalhava. Se fosse um curso particular, talvez fosse mais fácil e eu conseguisse conciliar. (Carlos).

“Foi muito cansativo, muito corrido, tudo era monografia. Pra quem trabalha é difícil... Não é difícil conciliar estudo e trabalho, o problema é que tive problemas de saúde (...). Era muita informação, cobram muito da gente. E eu não estava bem” (Fernanda).

Ao serem perguntados sobre a relação entre família e vida acadêmica, todos apontaram ver relação em maior ou menor escala.

Com certeza tem relação entre família e vida acadêmica. Família influencia... Desde minha escolha... Quando sai, ficaram contrariados, pois era uma escola federal e eu não teria condições de estudar numa universidade particular. Mas, eles não se importavam com o que estava acontecendo, com minhas dificuldades. (...) (Paulo).

Fernanda também teve um pouco de influência de familiares ao optar pelo curso e contou que todos apoiaram sua escolha, inclusive sua escolha de abandonar o curso. *“Eu já queria sair, minha mãe pôs o ponto final. Ela falou: 'Agora escolhe, ou você trabalha ou estuda... Ou uma coisa ou outra'”*. Márcia foi a que mais afirmou a relação entre estudos e família, sobretudo pelas responsabilidades que esta lhe atribuiu. *“(...) A família não apoiava. Criticavam minha decisão de estudar... Falavam que não era hora de estudar, não era tempo ainda”*. Carlos, por ser casado e ter filhos, demonstrou um ponto de vista diferenciado: *“(...) Se eu fosse solteiro, sem filhos, eu conseguiria acompanhar, pois teria mais tempo pra estudar... Agora, chega o final de semana, você quer passar o tempo com a família... A esposa até incentivava”*.

A saída do curso

O motivo do abandono do curso foi abordado, em diversos momentos, ao longo do discurso dos entrevistados. Márcia e Fernanda frequentaram o curso por um curto período de tempo. Márcia relatou ter deixado o curso por insistência dos irmãos, que delegavam à entrevistada o cuidado do pai no período noturno, o que não possibilitava a continuação dos estudos. Fernanda, por outro lado, passava por um momento de recém formatura e de transição em seu emprego, o que exigia muito dela e, associado à exigência do curso, gerou certo desgaste. Levando-a a optar por trabalhar ou estudar. A mãe da entrevistada, como abordado no item anterior, lhe induziu à escolha, já que a filha não estava bem. Como se observa, ambas as garotas apontaram interferência da família na opção por deixar o curso, apesar de diferentes motivações. Paulo e Carlos apresentaram motivos semelhantes, exceto pelo fato de Carlos ser casado e ter filhos e esta ser mais uma variável a considerar. Ambos relataram muitas dificuldades e abordaram a falta de *“rendimento”*. Os dois rapazes trabalhavam e afirmaram que não tinham tempo para dedicar aos estudos, o que contribuiu para o mau desempenho. Paulo enfatiza dificuldade com as metodologias empregadas:

O problema é que os professores explicavam a matéria, mas, às vezes, faltava clareza. Eles tinham conteúdo, mas não sabiam passar muito bem. Eu não conseguia acompanhar e tinha dificuldade em perguntar, em tirar dúvidas, porque sou muito tímido. Alguns pegaram pesado, tinham uma metodologia muito severa. Faziam umas provas difíceis! O curso já era difícil, podiam começar pegando mais leve. Teve gente que entrou no curso, achando que era fácil, pra se preparar pra concurso, quando viram que não era nada fácil, saíram. Muita gente desistiu, mesmo gostando do curso (Paulo).

Gomes (1998) sugere, entre as causas da evasão internas à instituição de ensino, questões de cunho pedagógico, como problemas relativos à atuação de alguns docentes – discriminações, falta de capacitação para ministrar determinadas disciplinas, metodologias inadequadas etc., reiterando o que Carlos e Paulo apontaram.

Ao serem questionados sobre o que evitaria a saída do curso, cada um apresentou um ponto de vista distinto. Apenas Fernanda afirmou que *“nada”* evitaria sua saída, pois *“(...) eu não estava bem mesmo... Não foi por colegas ou professores... Se eu continuasse, ia ficar pior”*. Paulo, por sua vez, apontou que *“faltou diálogo entre professores e alunos... Se tivesse tido esse diálogo, talvez os professores percebessem que, como era praticamente a sala toda que estava tendo dificuldade, poderiam mudar a metodologia”*. Carlos manifestou estas mesmas questões acrescidas da temática do trabalho: *“Evitaria a saída se eu não trabalhasse... Os que se destacaram eram os que não trabalhavam. Se os professores tivessem pegado mais leve também... Não passar a mão na cabeça de ninguém, mas serem menos exigentes”*. Por fim, Márcia não hesitou em ponderar: *“O que evitaria?... Mais apoio da minha família”*.

Foi perguntado se eles retornariam ao curso de Matemática e apenas Márcia manifestou o desejo de voltar ao mesmo curso: *“Em outras condições, eu retornaria a o curso... Na mesma instituição... Com o apoio da família”*. Carlos, em contrapartida, afirmou que *“(...) não voltaria... Pra passar as mesmas coisas? Não... Eu tentei, mas acabei frustrado”*. Paulo conta que chegou a deixar de frequentar o curso uma vez e, depois, retornou por insistência da família e dos colegas que disseram que o curso tinha mudado, mas viu que continuava do mesmo jeito e saiu de vez. O rapaz disse que vai prestar vestibular para outro curso na mesma instituição. Assim como ele, Fernanda também vai fazer o vestibular para outro curso e acrescentou: *“(...) Fiz mesmo por falta de opção. Até voltaria, mas prefiro este outro por estar mais relacionado a meu trabalho”*.

Finalmente, abordou-se a repercussão da saída do curso. *“Eu, quando saí, pensei na importância do estudo, que hoje em dia ninguém cresce sem o estudo... Fiquei chateado comigo mesmo por não conseguir”* (Paulo). *“Eu continuei até onde deu, mas não dei conta. Ficava com vergonha... Não tinha rendimento, não via resultado... Eu até queria continuar... (...)”* (Carlos). *“Não gosto de desistir do que faço, quando saí, saí chorando”* (Fernanda). Para Márcia, era a interrupção da realização de um sonho. Ela enfatizou que os familiares *“(...) apoiaram minha decisão de sair do curso”*. Notou-se um sentimento geral de frustração.

Observou-se que aspectos financeiros não foram diretamente abordados entre as causas da evasão dos entrevistados, reiterando o que afirmam Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) ao considerar que questões de ordem acadêmica, expectativas do aluno em relação à sua formação e à integração deste com a instituição são, geralmente, os principais fatores que desestimulam o estudante a priorizar a dedicação de tempo e/ou dinheiro para concluir o curso.

Seguindo o raciocínio de Gomes (1998), é possível identificar questões financeiras no discurso dos entrevistados pelo fato de todos serem trabalhadores que estudam ocasionando dificuldades para conciliar jornada de trabalho e estudo. Tal questão não estava claramente presente nos depoimentos, mas era visível quando estes diziam não poder se dedicar mais aos estudos. Em síntese, observou-se a enumeração de diversas questões que se somaram, desde a escolha pelo curso e durante a trajetória acadêmica, como anseios pessoais, oportunidades, influências externas, situação familiar, problemas de saúde, dificuldade em conciliar estudo e trabalho, questões metodológicas; e culminaram na opção por deixar o curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste estudo, evidenciou-se que a evasão extrapola os dados numéricos e que é imprescindível buscar compreendê-la considerando as diversas variáveis envolvidas. Para isto, foi fundamental a colaboração dos participantes que se dispuseram a falar sobre o motivo de sua saída do curso. A experiência de ouvir os alunos evadidos foi enriquecedora e indispensável para a consolidação desta pesquisa, pois possibilitou a aquisição de informações importantes acerca da evasão sob a ótica dos protagonistas do processo. Este ponto de vista permitiu que se avaliassem as possibilidades de causas da evasão.

Observou-se a predominância de fatores individuais e internos à instituição, mas não se deve desconsiderar a interferência dos fatores sociais. Estes aspectos são interdependentes. É singular o modo como o aluno experiencia sua vivência acadêmica, o que impossibilita a generalização das causas da evasão. Este impasse recai sobre os profissionais envolvidos, sobretudo os docentes que são corresponsáveis pela permanência dos educandos e continuidade de seus estudos. Em turmas lotadas, como se pode observar em grande parte dos cursos, torna-se inviável atentar à singularidade dos alunos, buscando compreender sua (des)motivação perante o curso ou outras questões que possam interferir em seu desempenho e até mesmo desencadear a evasão. Mas, como os próprios entrevistados apontaram, é necessária a existência de diálogo, flexibilidade e de uma abertura que permita a aproximação entre docente e discente.

Ouvir as (in)satisfações do aluno pode contribuir para a melhoria da atuação do professor, pois, mais uma vez lembrando os apontamentos dos sujeitos, as dificuldades da turma poderiam, por exemplo, estar relacionadas à metodologia empregada. Esta e outras questões possam ser atenuadas por uma relação dialógica e amigável entre a equipe pedagógica e o corpo discente. É importante que o educando seja “convidado” a participar do debate e do processo de construção de seu curso; bem como faz-se necessário que o docente reflita sobre seu papel de educador.

Neste estudo, verificou-se que, apesar das idiosincrasias, os ex-alunos apresentavam percepções análogas no que concerne às expectativas positivas em relação ao ingresso no curso e à frustração desencadeada pelo abandono do mesmo. As expectativas, em relação à profissão de docente, no entanto se divergiam e as opiniões variavam entre desejo, oportunidade e incerteza sobre vir a ser professor. Outro aspecto comum foi a influência familiar, positiva ou negativa, seja no momento da opção pelo curso, ao longo do deste e/ou no momento da saída.

Ponderou-se, a princípio, que o alto índice de evasão discente no curso de Licenciatura em Matemática fosse, sobretudo, decorrente de uma formação anterior insuficiente em Matemática, consequência de um Ensino Médio deficitário. Todavia, observou-se que esta hipótese consistiu em uma simplificação acerca da procedência da evasão no ensino superior. No caso dos entrevistados, evidenciou-se que todos denotaram um desempenho satisfatório ao longo do Ensino Médio, incluindo docentes capacitados. As variáveis envolvidas são inúmeras e devem ser relevadas a fim de apreender a complexidade do processo.

Para finalizar, reitero as palavras de Cunha, Tunes e Silva (2001, p. 279) ao afirmarem que “o prejuízo com a saída do aluno do curso é certo: perde o aluno ao não se diplomar, perde o professor que não se realiza como educador, a universidade, a família e a sociedade. Perde também o País, que olha para o futuro e espera...”. Deveria haver entre a equipe pedagógica uma preocupação constante com esta temática, uma vez que o mais importante em uma instituição de ensino consiste na permanência e no sucesso dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_11892_ifets.pdf Acesso em 09 nov. 2009.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.

Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília: SESu/MEC, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf> Acesso em 25 set. 2009.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Revista Química Nova**. São Paulo, vol. 24, n. 2, p. 262-280, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422001000200019&lng=pt&nrm=iso Acesso em 25 set. 2009.

GOMES, A. A. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista,

Marília, 1999. Disponível em:

http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/Producao/TESE_ALBERTO.pdf Acesso em 21 set. 2009.

SILVA FILHO, R. L. L. e; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.37, n. 132, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=en&nrm=iso Acesso em 30 set. 2009.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. Em: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008, p. 39-50. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4350> Acesso em 29 set. 2009.

ORES - (2013)

A PSICOLOGIA NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSUL

Liliane da Costa Ores¹

¹Coordenadora de Apoio ao Estudante, Departamento de Gestão de Assistência Estudantil, Pró-reitoria de Ensino – Instituto Federal Sul-rio-grandense, IFSul. Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas e Doutora em Saúde e Comportamento pela mesma Universidade. E-mail: lilianeores@ifsul.edu.br

RESUMO

A inserção do psicólogo na escola torna-se cada vez mais indispensável, atuando nos projetos pedagógicos, pela melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, na mediação das relações sociais e institucionais e nas políticas públicas. O Programa Nacional de Assistência Estudantil configura-se como uma possibilidade de nova atuação para o psicólogo nos Institutos Federais e “relativamente iniciante” nas universidades. No Instituto Federal Sul-rio-grandense foi

criada em 2010 a Diretoria de Gestão de Assistência Estudantil, constituída por uma equipe multidisciplinar, onde a psicologia atua na gestão sistêmica, além dos demais psicólogos que trabalham nos câmpus.

PALAVRAS-CHAVE: psicologia, educação, assistência estudantil, política pública, gestão.

PSYCHOLOGY IN THE IMPLEMENTATION OF THE SHARES OF THE NATIONAL STUDENT ASSISTANCE IN IFSUL

ABSTRACT

The insertion of the psychologist in the school becomes increasingly essential, working in educational projects, improving the quality of teaching and learning, in the mediation of social and institutional relations and public policy. The National Student Assistance configures itself as a possible new role for the psychologist in Federal Institutes and "relatively novice"

in universities. Federal Institute of Rio Grande do Sul was created in 2010, the Board of Management of Student Assistance, consisting of a multidisciplinary team, which operates in psychology systemic management, in addition to other psychologists who work on campus.

KEY-WORDS: psychology, education, student assistance, public policy, management.

A PSICOLOGIA NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSUL

INTRODUÇÃO

Este estudo retrata a experiência da psicologia como parte integrante de uma equipe interdisciplinar que trabalha na implementação da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal Sul-rio-grandense. O interesse em publicar este relato de experiência deu-se pela escassez de trabalhos na literatura brasileira, apesar de saber da existência dessa práxis profissional em institutos federais e, há mais tempo, nas universidades.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo trazer informações de como a psicologia pode colaborar para implantar e gerenciar a Política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais.

REVISÃO DE LITERATURA

1. Psicologia Educacional

A Psicologia Educacional está inserida, segundo Joly (2008), em um contexto pedagógico na finalidade de atuação e investigação relacionadas a questões de aprendizagem e desenvolvimento que possibilitem a formação do estudante. Destaca-se sua importância nos vários cenários cuja prioridade é educação, dada sua ação preventiva, no entanto, poucas são as políticas públicas voltadas para a área. Tal fragilidade é facilmente percebida na mobilização dos psicólogos e dos assistentes sociais a fim de que se aprove o projeto de lei para que esses profissionais atuem nas escolas. De outro lado, para Araújo (2003), a investigação em Psicologia Escolar tem crescido de forma significativa, como se constata considerando-se o aumento no número de artigos publicados nos periódicos.

O Psicólogo Educacional atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre as dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino. (CFP, 1992)

Logo, cabe considerar quais são, conforme Barbosa (2012), de fato, os desafios colocados à Psicologia Educacional, a fim de que seja referência para uma educação brasileira de qualidade. Nesse sentido, conforme Kupfer (1997), possibilitar a mediação entre os estudantes e os educadores com a própria educação, pela presença de um psicólogo escolar na equipe da escola, objetiva potencializar as ações democráticas que visem qualidade do ensino, comprometido com as necessidades e carências da sociedade.

Assim, de acordo com Joly (2008), a atuação do psicólogo escolar, considerando-se as características atuais da escola e da sociedade implica uma postura crítica, política e proativa dos profissionais envolvidos, bem como, compartilhar experiências de sucesso e buscar conhecimento.

A partir de tais possibilidades, segundo Andrada (2005), alguns focos de intervenção na escola revelam-se como fundamentais:

- as implicações do fazer pedagógico – conhecer o Projeto Político Pedagógico da Escola e participar da sua atualização, trabalhando junto à equipe pedagógica a fim de juntos criar novos significados às situações cotidianas e espaços de discussão, vislumbrando esse Projeto;
- o envolvimento de pais e educadores no processo de formação e educação das crianças e adolescentes – quando pensamos em processo de formação dos alunos não podemos excluir a participação ativa das famílias e, certamente, dos educadores. Envolver a família, corresponsável no processo de educação de seus filhos e filhas, a fim de que se possa colher dados acerca do outro sistema direto em que participa o aluno é mais que necessário;
- o esclarecimento das dimensões psicológicas implicadas no processo de ensino e aprendizagem – diagnóstico e encaminhamento das crianças com suspeita de dificuldades de aprendizagem para especialistas e auxiliar com as demandas dos professores;
- os sistemas de interações existentes no interior da escola – criar espaços para escutar as demandas dos sujeitos da escola e pensar maneiras de lidar com situações cotidianas. Faz-se necessário criar formas de reflexão em conjunto com todos os sujeitos (alunos, funcionários, professores e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas.

2. Psicologia e Gestão Pública

Um dos grandes desafios que se tem hoje é inserir o psicólogo num modelo de gestão pública comprometido com a defesa da vida, em se tratando de Planejamento e Gestão Pública. Conforme Peter Spink¹ é necessário, cada vez mais, repensar e refazer modelos de gestão pública, de forma a corresponder às aspirações e necessidades do público-alvo, e nesse processo, a participação do psicólogo é fundamental. Estudantes e profissionais de psicologia ainda encontram muitas dificuldades quando começam a atuar em projetos sociais – governamentais ou não.

Além disso, com a ampliação da área de atuação do psicólogo, ainda existem questões que envolvem habilidades novas que começam a emergir e precisam ser discutidas nos espaços de formação; porém, ao ampliar a área de atuação e as possibilidades de trabalho interdisciplinar, os profissionais passam a vivenciar uma experiência extremamente rica.

De acordo com Pedro Pontual¹, o engajamento da sociedade no processo de discussão de políticas públicas ainda tem um longo caminho a percorrer e as estruturas políticas do país ainda perpetuam um modelo de clientelismo que dificulta a adoção de novas práticas participativas, é uma mudança de cultura.

¹ Especialistas debatem papel do psicólogo na gestão pública. 2ª Mostra Nacional de Práticas em Psicologia. (CFP, 2012).

Segundo Lumena Furtado¹, embora seja um processo lento, os espaços para os psicólogos nos programas de gestão pública têm aumentado, perfazendo, por exemplo, cerca de 60 mil psicólogos trabalhando no Sistema Único de Saúde – SUS.

3. Psicologia, Educação e Assistência Estudantil

A assistência estudantil, entendida no âmbito da educação como direito em compromisso com a formação integral do sujeito, configura-se como um Programa que objetiva o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, estabelecendo um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo.

Na finalidade de gerir o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como condição *sine qua non*, há a necessidade de constituição de equipe multiprofissional básica em cada campus, com a presença dos seguintes profissionais: assistente social, psicólogo e pedagogo, em uma perspectiva de trabalho integrado, considerando-se as atribuições regulamentadas por cada categoria. Podendo sempre que necessário, a participação e inclusão de outros profissionais como nutricionistas, enfermeiros, médicos, odontólogos, professores, entre outros.

Se, “trabalho em equipe”, define-se como um grupo de pessoas com diversidades de conhecimentos e habilidades complementares, comprometidas umas com as outras pela missão comum, objetivos comuns e um plano de trabalho definido que, em conjunto, contribuem para melhorar a efetividade do trabalho e elevar a satisfação do trabalhador; fragmentar os profissionais que atuam na área de assistência em diversos setores, ao invés destes constituírem a equipe de assistência estudantil do câmpus, vai de encontro à proposta norteada pelas Diretrizes Nacionais para a Política de Assistência Estudantil e pelo Decreto Presidencial 7.234/2010.

METODOLOGIA

Para a elaboração do relato de experiência foi utilizada a técnica de observação estruturada, por meio da observação contínua das atividades e da conduta dos profissionais de psicologia, bem como sua interação com as equipes interdisciplinares e comunidade escolar, o que possibilitou o acompanhamento do processo de implementação da Política de Assistência Estudantil desde julho de 2010, com a inserção dos institutos federais no PNAES.

A relevância de um relato de experiência está na pertinência e importância dos problemas que nele se expõem, assim como o nível de generalização na aplicação de procedimentos ou de resultados da intervenção em outras situações similares, ou seja, serve como uma colaboração à práxis metodológica da área à qual pertence. (PePSIC, 2013)

RESULTADOS

Contexto institucional: Psicologia e Assistência Estudantil no Instituto Federal Sul-rio-grandense

No Instituto Federal Sul-rio-grandense foi criada em 2010 a Diretoria de Gestão de Assistência Estudantil (DIGAE), diretamente ligada ao reitor, constituída por uma equipe multidisciplinar – psicologia, serviço social, pedagogia, nutrição e administração. Em 2013, com a mudança de gestão, a Diretoria tornou-se um Departamento de Gestão de Assistência Estudantil, inserido na Pró-reitoria de Ensino. Sendo assim, o psicólogo atua tanto na gestão sistêmica, como

na assistência estudantil dos câmpus.

Atualmente, há sete psicólogas trabalhando no IFSul, distribuídas na reitoria e nos câmpus Charqueadas, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires. Os câmpus Bagé, Camaquã e Santana do Livramento ainda não possuem psicólogo e os câmpus Gravataí, Lajeado e Sapiranga estão em fase de implantação, mas há uma projeção para que se tenha o profissional no quadro de servidores. Em seguida serão nomeados mais dois profissionais, para os câmpus Camaquã e Pelotas, visto que foi realizado concurso em setembro de 2013.

As psicólogas reúnem-se bimestralmente para planejar o desenvolvimento de suas ações, traçar parâmetros de atuação profissional na instituição e discutir propostas de trabalho no âmbito da Assistência Estudantil (AE) em cada exercício. No momento, está em fase de planejamento de uma pesquisa sobre saúde do estudante – com foco em saúde mental, que sirva de base para se traçar estratégias de intervenção de acordo com as demandas.

Nesse sentido, ao psicólogo integrado à equipe de Assistência Estudantil, compete:

- I. cumprir as orientações, princípios e diretrizes previstos no Regulamento da Política de Assistência Estudantil do seu Instituto Federal e na Normatização dos Benefícios Oferecidos;
- II. trabalhar na perspectiva de uma equipe interdisciplinar;
- III. realizar estudo da demanda por assistência estudantil do campus;
- IV. divulgar e monitorar a aplicação de pesquisa na finalidade de conhecer o perfil do estudante;
- V. elaborar projetos na área de assistência estudantil;
- VI. divulgar amplamente os benefícios sociais disponíveis;
- VII. realizar periodicamente relatórios referentes ao acompanhamento dos estudantes;
- VIII. organizar um banco de dados referente às ações de assistência estudantil desenvolvidas no campus;
- IX. acompanhar estudantes contemplados nas ações de assistência estudantil;
- X. realizar atendimento, individual ou em grupo;
- XI. realizar avaliação psicológica;
- XII. encaminhar estudantes para atendimento nas áreas de saúde e assistência social na Instituição ou na rede de saúde, assistência social e rede de proteção do município;
- XIII. elaborar laudos e pareceres técnicos;
- XIV. realizar visita domiciliar, conforme a necessidade;
- XV. promover atividades de socialização;
- XVI. estimular a participação discente;
- XVII. atuar junto ao corpo docente e/ou outras áreas da Escola em benefício do estudante;
- XVIII. promover espaços de orientação, discussão e integração na comunidade escolar, entre alunos, pais, professores e funcionários;
- XIX. participar de fóruns e seminários referentes às ações de assistência estudantil.
- XX. participar da Câmara de Assistência Estudantil do IFSul, que acontece bimestralmente, reunindo representantes da assistência estudantil de todos os câmpus e a equipe sistêmica da reitoria.

Além disso, cabe evidenciar na conclusão do exposto, que o trabalho do psicólogo, relacionado a essas atribuições listadas, encontra interfaces em algumas ações previstas pelo PNAES, no que se refere aos itens IV - atenção à saúde e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Art. 3º, §1º).

No IFSul a psicologia está inserida no “Acompanhamento Biopsicossocial-pedagógico” previsto como uma das ações prioritárias de assistência estudantil no Regulamento da Política de Assistência Estudantil. Por fim, salienta-se que a assistência estudantil configura-se como uma possibilidade de atuação nova para o psicólogo no Brasil que vem se ampliando nas universidades e institutos federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo-se, a inserção do psicólogo na escola torna-se cada vez mais indispensável a fim de que o profissional trabalhe nos projetos pedagógicos, pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na mediação das relações sociais e institucionais e na implementação de programas do governo, como a assistência estudantil.

No início de 2014, tendo completado em 2013 três anos de implementação da Política de Assistência Estudantil no IFSul, será realizada uma pesquisa de impacto com a comunidade escolar a fim de analisar se as ações de assistência estudantil estão contribuindo para permanência e êxito dos estudantes. Sendo assim, uma das ações analisadas será o acompanhamento biopsicossocial-pedagógico, onde está contemplado o serviço de psicologia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas da equipe sistêmica e demais profissionais dos câmpus, envolvidos com assistência estudantil, pelo trabalho desenvolvido no IFSul.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E. G. C. de. Focos de intervenção em psicologia escolar. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 9, n. 1, June 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100019&lng=en&nrm=iso>. access on 23 May 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100019>.

ARAÚJO, C. M. M., ALMEIDA, S. F.C. (2003). *Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional*. Em: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação relacional* (pp.59-82). Campinas: Alínea.

BARBOSA, D. R., SOUZA, M. P. R. de. *Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão*. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, June 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018&lng=en&nrm=iso>.access on 05 June 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (1992). *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil*. Acesso em: 23/05/2013. Disponível em:

http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/atr_prof_psicologo.pdf

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução Nº. 014/00 de 20 de Dezembro de 2000. Institui o título profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Acesso em: 02/09/11. Disponível em: http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2000_14.pdf

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. 2ª Mostra Nacional de Práticas em Psicologia. (2012). Especialistas debatem papel do psicólogo na gestão pública. Acesso em: 22/05/2013. Disponível em: <http://mostra.cfp.org.br/especialistas-debatem-papel-do-psicologo-na-gestao-publica/>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto Presidencial Nº. 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Acesso em: 02/09/11. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823931/decreto-7234-10>

Diretrizes Nacionais para a Política de Assistência Estudantil. Acesso em: 23/05/2013. Disponível em: http://www.cefetgo.br/uruacu/images/arquivos/dir_ae.pdf

JOLY, M. C. R. A. Desafios da psicologia escolar e educacional. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 12, n. 1, June 2008. Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100001&lng=en&nrm=iso>. access on 23 May 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100001>.

BATALHA; MARQUEZAN; ANTUNES - (2013)

A PSICOLOGIA WALLONIANA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA

BATALHA, Denise Valduga, MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini, ANTUNES, Helenise Sangoi¹

¹Docentes da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. E-mail: denisevalduga@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é um relato de uma oficina sobre práticas educativas para professores municipais e estaduais atuantes no estado do Rio Grande do Sul, decorrente de ações promovidas numa turma de professoras do PACTO Nacional para Alfabetização na Idade Certa, Santa Maria – RS. A coordenação geral do projeto convidou-nos a desenvolver ações reflexivas junto a 35 professores. Pela manhã, desenvolvemos uma fala compartilhada reportando-nos especialmente ao teórico Henri Wallon (1981, 1984). À tarde, proporcionamos uma oficina, apresentamos diferentes práticas educativas, como: jogos, brincadeiras e literatura infantil nas quais facilitam o processo de apropriação – construção do conhecimento nos diferentes níveis da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. As professoras com experiência em classes de alfabetização afirmam que as crianças gostam da escola, são criativas, participativas, demonstram sentimentos de pertencimento à escola,

inclusive os pais valorizam a educação de seus filhos participando da construção do Projeto Político Pedagógico das mesmas, do CPM e Conselho Escolar, assim como da vida da escola, festas, reuniões pedagógicas e políticas. Percebemos que as reflexões com relação à importância da afetividade nas relações interpessoais nos cotidiano escolar são fundamentais como forma de ressignificações, dando novos sentidos e significados para essa dimensão tão essencial, segundo Wallon, a afetividade e a motricidade, o movimento, são anteriores ao desenvolvimento da inteligência. Nas práticas educativas, faz-se necessário atividades prazerosas que propiciam saltos de desenvolvimento de todas as crianças vistas e vividas por inteiro, dando espaço para criatividade, autonomia e construção da própria cidadania, favorecendo o processo de apropriação dos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: psicologia walloniana, afetividade, práticas educativas, educação básica.

WALLON'S PSYCHOLOGY AND ITS IMPLICATIONS IN EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT

This paper reports a workshop on educational practices for teachers working in Rio Grande do Sul, as a result of actions taken in a group of teachers from PACTO Nacional para Alfabetização na Idade Certa, Santa Maria – RS. The coordination of the project invited us to develop reflexive actions along with 35 teachers. In the morning, we developed a shared reporting tells us especially the theorist Henri Wallon (1981, 1984). On afternoon, we provide a workshop, we present different educational practices, such as: games, plays and children's literature in which ease the process of appropriation - construction of knowledge at different levels of kindergarten and early elementary school years. Teachers with experience in literacy classes claim that children enjoy school, they are creative, participatory, demonstrate feelings of belonging to the school,

including parents value the education of their children participating in the construction of Pedagogical Political Project, CPM as well as the life of the school, parties, meetings and educational policies. We realize that the reflections about the importance of affection in interpersonal relationships in everyday school life are essential as a way of reinterpretation, giving new meanings to this dimension as essential, according to Wallon, affectivity and motor skills, movement, predate the development of intelligence. Educational practices, it is necessary to provide enjoyable activities leaps in development of all children seen and lived fully, giving room for creativity, autonomy and construction of citizenship itself, favoring the appropriation of knowledge.

KEY-WORDS: Wallon's psychology, affective, educational practices, basic education.

A PSICOLOGIA WALLONIANA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA

INTRODUÇÃO

No início do século XX, os teóricos da Psicologia compreendiam que a criança era uma redução do adulto. Wallon (1925) esforçou-se para explicar a passagem da criança ao homem, descrevendo cada etapa, interrogando e refletindo sobre cada uma delas, promovendo uma nova forma de olhar a criança. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, uma dupla história, de suas disposições internas e de suas situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. “[...] Essa posição convergiu com a elaboração de uma teoria do desenvolvimento da personalidade, que compreende o homem em seu constante devir biológico e social”. (GALVÃO, 1995, p. 28).

Para ele, o estudo do desenvolvimento integrado, ou seja, olhar a criança por inteiro, em que os vários campos funcionais da atividade infantil encontram-se cotemplados (afetividade, motricidade, inteligência), concebe o desenvolvimento do homem como geneticamente social, processo que depende das condições concretas, propõe o estudo contextualizado, nas relações com o meio (GALVÃO, 1995). Wallon identifica nos mitos, tentativas racionais de explicação do real.

O estudo contextualizado da criança faz com que se compreenda que, a cada idade ocorre um tipo particular de interação entre elas e o ambiente, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA TEORIA DE WALLON

Para Wallon, o desenvolvimento da pessoa ocorre em estágios à construção é progressiva, nesse sucedem fases com predominância alternada entre aspectos afetivos e cognitivos. Os estágios da psicogênese propostos por Wallon são cinco e serão trabalhados, principalmente, a partir do referencial de Galvão (1995, p. 43). Os estágios são:

Estágio impulsivo-emocional – Do nascimento até aproximadamente o primeiro ano de vida, a criança passa por um fase denominada estágio impulsivo emocional. É um estágio predominantemente afetivo, em que as emoções são o principal instrumento de interação com o meio. A relação com o ambiente desenvolve na criança sentimentos intreceptivos e fatores afetivos. O movimento, como campo funcional, ainda não está desenvolvido, a criança não possui perícia motora. Os movimentos infantis são um tanto quanto desorientados, mas a contínua resposta do ambiente ao movimento infantil permite que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.

Estágio sensório-motor e projetivo - Dos três meses de idade até aproximadamente o terceiro ano de vida, a criança passa pelo estágio sensório-motor e projetivo. É uma fase em que a inteligência predomina e o mundo externo prevalece nos fenômenos cognitivos. A inteligência, nesse período, está tradicionalmente entre inteligência prática, obtida pela interação de objetos com o próprio corpo, e inteligência discursiva, adquirida pela imitação e apropriação da linguagem. Os pensamentos, nesse estágio, muito comumente se projetam em atos motores.

Estágio do personalismo – Ao estágio sensório-motor e projetivo sucede um momento com

predominância afetiva sobre o indivíduo: o estágio do personalismo. Este estágio, que se estende aproximadamente dos três aos seis anos de idade, é um período crucial para a formação da personalidade do indivíduo e da autoconsciência. Uma consequência do caráter autoafirmativo deste estágio é a *crise negativista*: a criança opõe-se sistematicamente ao adulto. Por outro lado, também se verifica uma fase de imitação motora e social.

Estágio categorial - O estágio do personalismo é sucedido por um período de acentuada predominância da inteligência sobre as emoções. Neste estágio, usualmente chamado estágio categorial, a criança começa a desenvolver as capacidades de memória e atenção voluntária. Este estágio geralmente manifesta-se entre os seis e os onze anos de idade. É nesse estágio que se formam as categorias mentais: conceitos abstratos que abarcam vários conceitos concretos sem se prender a nenhum deles. Nessa fase, por exemplo, uma criança que antes associasse o conceito de "triângulo" a triângulos equiláteros (porque este tenha sido apresentado como um exemplo de triângulo) adquirirá a habilidade de compreender que mesmo "formatos" diferentes – triângulos isósceles e escalenos – também são abarcados pelo conceito de "triângulo". No estágio categorial, o poder de abstração da mente da criança é consideravelmente amplificado. Provavelmente, por isto mesmo, é nesse estágio que o raciocínio simbólico se consolida como ferramenta cognitiva.

Estágio da adolescência - Mais ou menos a partir dos onze, doze anos, a criança começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas da adolescência. Este é um estágio caracterizadamente afetivo, em que o indivíduo passa por uma série de conflitos internos e externos. Os grandes marcos desse estágio são a busca de autoafirmação e o desenvolvimento da sexualidade. Os estágios de desenvolvimento não se encerram com a adolescência. Em verdade, para Wallon o processo de aprendizagem sempre implica na passagem por um novo estágio. O indivíduo, ante algo em relação ao qual tem imperícia, sofre manifestações afetivas que levarão a um processo de adaptação. O resultado será a aquisição de perícia pelo indivíduo. O processo dialético de desenvolvimento jamais se encerra.

A atividade intelectual que tem a linguagem como instrumento indispensável depende do coletivo. "[...]Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo das práticas educativas".

Emoção e inteligência são duas propriedades inseparáveis da atividade humana; quando não se revelam é porque se encontram em estado virtual, convivendo em estado de perfeita comunhão, quando uma sobressai na atividade, é porque a outra se encontra eclipsada. Dessa relação de complementaridade entre a emoção e a inteligência depende o desenvolvimento do sujeito (ALMEIDA, 1999, p.82). Destacamos nas práticas educativas, a importância de propiciarmos espaços de expressões das emoções.

Quanto maior for a idade da criança, mais complexas serão as relações afetivas dela. Assim, na puberdade, as transformações atingem principalmente o campo moral das relações com o outro, ou seja, o adolescente defronta-se com o meio e passa a questionar os valores sociais. Enfrenta um processo de transformação e experimenta os mais diversos sentimentos e paixões, entre eles as modificações corporais consequentes da maturação sexual. Ele procura autoconhecer-se, integrar-se como pessoa e, assim, enfrenta vários desequilíbrios, entre eles, sente-se seduzido pelo outro, mas também o despreza; é egoísta, mas também é altruísta. A afetividade tende a tornar-se mais moral, minimizando a influência orgânica (ALMEIDA, 1999).

Wallon defendia uma educação integral, capaz de possibilitar a formação do caráter a orientação profissional dos alunos. Os professores deveriam conhecer a criança para que a sua prática educativa fosse mais eficaz. Revelava uma preocupação em articular teoria e prática e a comunhão entre Psicologia e Pedagogia para que fosse possível compreender os problemas

educacionais (ALMEIDA, 1999). Destacou também que é necessário superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, que se apresenta subjacente a maior parte dos sistemas de ensino.

A prática educativa, para Wallon, deve integrar aos seus objetivos, as dimensões social e individual, simultaneamente. Os problemas da educação para os quais Wallon chama atenção ainda hoje se encontram presentes nas escolas, continuamos oscilando entre os dois polos, numa luta constante entre a atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. No cenário atual, é comum que, em nome do respeito aos interesses e necessidade do aluno, negue-se a importância do ensino sistematizado e anule-se as possibilidades de intervenção do professor, transformado num mero espectador do desenvolvimento da criança (GALVÃO, 1995, p.92).

A justiça social deve ser almejada para operar mudanças no sistema educacional, o texto do projeto alerta para a necessidade de mudanças na maneira de a sociedade encarar as várias tarefas sociais. Muito embora, a discussão sobre a valorização social das profissões fuja do âmbito estrito de atuação da escola, pois envolve fatores que estão fora do seu controle, mas deveriam estar presente na reflexão educacional, como exigência da fundamental integração que deve existir em ter escola e sociedade (GALVÃO, 1995).

O objetivo de Wallon é a psicogênese da pessoa concreta, que utiliza como instrumento para a reflexão pedagógica uma prática que atenda as necessidade da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, promovendo o seu desenvolvimento, em todos esses níveis. Portanto, ele não privilegia apenas as capacidades cognitivas. Ciente de que os progressos do pensamento se devem em grande parte ao crescente domínio do sistema semiótico e que a capacidade de diferenciação é auxiliada pela apropriação das diferenciações elaboradas pela cultura e cristalizadas nos sistemas simbólicos, particularmente no código linguístico, a linguagem, a pedagogia walloniana não se furta a transmitir conteúdos.

É no meio que a criança retira os recursos para a sua ação e é sobre ele que ela age e expressa todas as suas aprendizagens, vai desenvolvendo-se, mais ela amplia as possibilidade de interagir com o ambiente no qual vive. Nesse sentido, a escola precisa compreender o que a criança já adquiriu e planejar para que se promova ampliação do desenvolvimento.

O planejamento das atividades escolares não deve restringir-se à seleção de temas, conteúdos de ensino, mas atingir as várias dimensões que compõem o meio. O ambiente escolar deve refletir sobre as oportunidades de interação social que oferece, tanto individual quanto coletivamente, pois ao possibilitar a vivência social diferente do grupo familiar desempenha importante papel na formação da personalidade (GALVÃO, 1995).

Para Wallon, a educação tem importante função no processo de construção do eu, pois a incompletude, o inacabamento persistirá sempre, dentro de cada um. Esse processo denominado, por Wallon, como "fantasma do outro", "de subeu".

Assim, dentro desse, a educação responsabilizava-se pela satisfação das necessidade orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, cênica verbal, dramática, escrita, direta ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento, se esta concepção estiver correta (DANTAS, 1992, p.95).

Wallon destaca o estudo das crises e conflitos no desenvolvimento da criança. O professor precisa encontrar maneiras de reduzir os conflitos emocionais nas crianças e adolescentes, já que nos adultos elas são menos frequentes. O professor deve identificar os alunos que agem como combustíveis para não agravar a crise. Durante a crise, não é possível avaliá-la. Isso só será possível quando ela passar a refletir, avaliar e compreender (GALVÃO, 1995).

Muitas vezes, a crise ocorre em decorrência da oposição (contrariar), podendo ter motivos concretos ou não. Na escola, o principal alvo para a contestação é o professor, para tanto, é preciso que ele conheça o lugar que ocupa e não encare como pessoal os confrontos, pois tem a ver com a função que ele ocupa. Medidas que tenham em vista a ampliação da autonomia e da responsabilidade podem minimizar as crises e melhorar a convivência (GALVÃO, 1995).

As dinâmicas turbulentas permitem uma reflexão sobre a forma como a escola cuida do corpo e do movimento, pois a maioria das atividades propostas exige que o aluno fique sentado, parado, com atenção concentrada em uma direção apenas, essas posturas exigem elevado grau de controle do sujeito sobre a sua própria ação.

Nesse sentido, é preciso que se reduza, na escola, o tempo durante o qual se exige posturas de contenção. Não é possível indicar um tempo ideal, mas o tempo deve levar em conta as possibilidades de autodisciplina próprias a cada idade e o grau de envolvimento dos alunos com o assunto tratado nas atividades (GALVÃO, 1995).

Os professores em grande parte, também não distinguem sentimento e emoção. Assim, as emoções são de ordem fisiológica, são estados simples cuja necessidade de expressão atinge todo o aparelho da mímica. Ela é tão imprevisível quanto fugaz é a sua ação. O sentimento tem raiz psicológica e é subjetivo, provoca ação duradoura. A emoção sempre vem acompanhada de expressões, mas não pode ser reduzida a elas e, assim, o choro, o riso, o grito e a concentração tônica são formas de expressão da emoção.

A escola desempenha um importante papel no desenvolvimento socioafetivo da criança, por ser diferente da família proporciona uma diversidade de interações, permitindo que relações simétricas sejam estabelecidas com os parceiros da mesma idade, além das assimétricas com os professores. Se a família, a posição entre os membros é fixa, na escola há mobilidade de pessoas e papéis. Como a criança está em processo de evolução ela é marcada pela instabilidade, , assim toda a evolução mental é marcada por conflitos. O desenvolvimento da criança não é linear, apresenta oscilações (avanços, retrocessos conforme a faixa etária) e é o meio social, com toda a riqueza de experiências, aprendizagens e exercícios que proporcionará, em grande parte, as mudanças no desenvolvimento biopsíquico (ALMEIDA, 1999; WOOLFOLK, 2000).

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, no processo de reflexão das práticas educativas dos professores do estado do Rio Grande do Sul, decorrente de ações promovidas numa turma de professoras do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Santa Maria – RS. A coordenação geral do projeto convidou-nos a desenvolver ações reflexivas junto aos 35 professores.

Pela manhã, desenvolvemos uma fala compartilhada reportando-nos ao teórico Henri Wallon. À tarde, proporcionamos uma oficina sobre práticas educativas, apresentamos diferentes jogos, brincadeiras, literatura infantil e sugestões de atividades, como: passeio ecológico, visita ao planetário, ao zoológico, construção de cantinhos (de leitura, de experiência em ciências), maquetes, árvore genealógica, dramatizações, teatro de fantoche, pinturas, esculturas, as quais facilitam o processo de apropriação – construção do conhecimento nos diferentes níveis da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS

A Universidade Federal de Santa Maria, através do Centro de Educação, está efetivando as intenções governamentais almejadas no programa PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por entender que possui compromisso com a qualidade docente que atua na educação básica do estado do Rio Grande do Sul. Há clareza de que práticas de capacitação e atualização de professores proporcionam reflexão, troca de experiências e mudança nas práticas educativas.

Das 35 professoras participantes, todas afirmam que as crianças gostam da escola, são criativas, participativas, demonstram sentimentos de pertencimento à escola, inclusive os pais valorizam a educação de seus filhos participando da construção do Projeto Político Pedagógico das mesmas, do CPM e Conselho Escolar, assim como da vida da escola, festas, reuniões pedagógicas e políticas.

Podemos afirmar que as práticas educativas reflexivas favorecem alternativas criativas, inovadoras que propiciam uma qualidade da educação básica. Vimos, com Wallon, que a educação voltada para o desenvolvimento da personalidade concreta da criança não separa a afetividade da inteligência, principalmente quando elas estão misturadas. Nas escolas a programação, na maioria das vezes privilegia o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo. O professor, nesse processo, é o eixo da atividade pedagógica, incumbe-se em despertar o desejo de construir o conhecimento, mas também de observar, articular os aspectos afetivo e intelectual. Ser afetiva não significa apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, interessar-se pelas suas coisas, ouvir, conversar, admirar a criança, exercer uma ação mais cognitiva, em nível da linguagem (ALMEIDA, 1999).

CONCLUSÃO

As práticas educativas na educação básica implicam num novo olhar do professor para o seu aluno, ou seja, olhá-lo como uma pessoa inteira. A alfabetização implica num espaço democrático de acesso ao saber histórica e sócio culturalmente constituído e da produção de novos saberes com sabores de prazer, de alegria, de leveza, de desejo de conhecer de e de paixão pela vida.

A concepção piagetiana de aprendizagem tem caráter de abertura e instiga possibilidades de novas indagações, assim como toda a sua teoria e epistemologia genética. O ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições. A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento de maneira interdisciplinar, aberta e inacabada.

Rubem Alves (1994) afirma, no seu livro *Alegria de Ensinar*, que as crianças e os adolescentes com seus olhares tristes suplicam: por favor, me ajude a ser feliz! Rubem Alves afirma que o verdadeiro mestre é aquele que ensina ser feliz e que sem alegria todo o potencial do aluno jaz adormecido. No mesmo livro, o autor afirma que todo professor deve ser um pastor da alegria.

Snyders (1988, p.14), no seu livro *A alegria na escola*, comenta a importância da escola na formação do sentido da vida.

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária, coisa que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é por que, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade nem de alegria.

Snyders (1988, p.15-19) propõe uma profunda reflexão para uma renovação da Pedagogia a favor de todos os alunos em que haja satisfação cultural escolar:

A Pedagogia, uma reflexão em conjunto sobre a Pedagogia, a renovação da Pedagogia, isto não diz respeito somente aos alunos mais jovens ou aos mais rebeldes ou aos mais “desfavorecidos”. Quero definir a Pedagogia como a que se esforça para conduzir os alunos, para a satisfação cultural escolar, para transformar a escola a fim de que ela coloque a satisfação cultural escolar em primeiro plano de suas preocupações. Ali onde há alegria há um passo a frente, crescimento da personalidade no seu conjunto [...].

A criança é toda espontaneidade, é capaz de lidar com a imaginação, o sonho, a criatividade o faz-de-conta e com seus brinquedos. Por isso, é preciso oferecer um espaço à poesia, à leitura dos contos de fada, à literatura infantil, à dramatização, ao teatro de fantoche, à ludicidade como forma de diminuir os traumas, as ansiedades e os medos, as inseguranças, os conflitos, as carências etc.

Para isso é preciso perceber nas práticas educativas ensinar à criança que a literatura é cultura e faz parte da vida de cada um de nós, libertando-nos da opressão, da exclusão e dos aprisionamentos. Assim é o mundo de fantasia de Freud Piaget tão bem explicam em sua Psicologia e que é tão necessário ao mundo da criança.

O universo da criança é mágico. Ela é capaz de transformar pequenas tampinhas de refrigerante, ossos, caixas de ovos, enfim sucatas em jogos encantadores. É poeticamente que ela transforma uma simples massa de modelar em avião, em carro etc.

Ao ser inserida na prática da escola, a poesia, por exemplo, tem um papel relevante na vida do aluno. Ela possui um corpo próprio, composta de sons, imagem e sentido amplo, diz sempre alguma coisa a mais do que revela através de suas palavras. Explorando os poemas capazes de despertar sensações, estamos contribuindo para uma ligação emocional da criança ao texto e impedindo que se quebre o encanto da sensibilidade.

Segundo Freud, a criança precisa viver nesse campo de fantasia, porque nesse mundo ela consegue esquecer todas as suas depressões, as frustrações que vivem dentro de casa e dentro do mundo real, para um outro mundo de sonho e de encantamento.

No universo mágico da linguagem, é fundamental observar o potencial criativo: o jogo da linguagem, que é a revelação mais forte entre o ser e o mundo. O professor faz mediações socioculturais, mas a aventura de mergulhar no texto é muito pessoal, subjetivo e capaz de transgredir o real e a invadir inúmeras possibilidades.

Por tudo que foi elencado acima, corrobora-se a importância de programas governamentais, como PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que proporcionam capacitação e atualização de professores, prática que implica necessariamente no processo de reflexão, de troca de experiências e de mudança das práticas educativas docentes e, conseqüentemente, em mais qualidade de ensino na educação básica.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1999.
2. ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Poética, 1994.
3. BETELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fada**, 1980.
4. DANTAS, Heloisa. **Do Ato Motor ao Ato Mental**: a gênese da inteligência segundo Wallon. In. La Taille, Yves de. Et all. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
5. GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.
6. HELLER, Agnes. **El sentimiento**. Buenos Aires: Paidós, 2003.
7. LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.
8. LIMA, Adriana F. S. L. **Pré-Escola e Alfabetização**. Petrópolis, SP: Vozes, 1986.
9. NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre, Prodil, 1996.
10. SNYDERS, A. **Alegria na escola**. Portugal: Editora Manole, 1988.
11. WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
12. WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. Ed. Nova Alexandria, 1984.
13. WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEITE & FELDENS - (2013)

EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE: A TRANSMISSÃO DE VALORES A PARTIR DA ESCOLA: Um estudo no Instituto Federal de Sergipe

K. G. Leite¹ e D. G. Feldens²

¹Grupo de Pesquisa Educação Cultura e Subjetividades, Campus Aracaju– Instituto Federal de Sergipe, IFS. E-mail: karenpsi@ibest.com.br ² Grupo de Pesquisa Educação Cultura e Subjetividades Universidade Tiradentes, Campus Farolândia, UNIT. E-mail: dfeldens@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa emerge de observações no Instituto Federal de Sergipe durante atividades com grupos de estudantes, familiares e servidores. Percebem-se questionamentos, cobranças e expectativas referentes à adequação moral dos jovens como função da escola. A partir da necessidade de lidar com conflitos provocados pelas transformações sociais de maneira irrefletida, buscou-se detectar como a escola vem se posicionando diante dos novos modos de subjetivação e que papel poderia assumir neste contexto no intuito de não reforçar práticas de exclusão e de violência. Propôs-se um estudo sobre o contexto envolvendo conceitos como Ética, Moral, Valores e Pós-Modernidade. A metodologia utilizada foi qualitativa: revisão da literatura em conjunto com o método etnográfico, tendo como instrumentos para mapeamento de dados a pesquisa documental e as entrevistas individuais semiestruturadas.

Na primeira etapa, encerrada em 2013, foram realizadas a revisão da literatura e a pesquisa documental dos regulamentos ligados à organização. Na segunda etapa, com encerramento previsto para 2014, far-se-á o trabalho de campo com mapeamento de dados através das entrevistas individuais com estudantes. A discussão dos dados delinear-se-á tendo como orientação o método cartográfico, relacionando os dados encontrados nos documentos e nas entrevistas e as teorias sociais e da educação. Os resultados da primeira etapa da pesquisa apontam diferentes valores encontrados nos documentos. A partir da verificação de que valores estão sendo transmitidos à comunidade estudada, poderemos concluir que postura vem sendo adotada nesta educação de valores e efetuar considerações. É preciso disseminar entre os educadores uma postura crítica diante do posicionamento institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Valores, Contemporaneidade.

EDUCATE IN CONTEMPORARY: THE TRANSMISSION OF VALUES FROM SCHOOL A study at the Instituto Federal de Sergipe

ABSTRACT

This research emerges from observations at the Instituto Federal de Sergipe during activities with groups of students, family and servers. Perceive themselves questions, billing and expectations regarding the moral fitness of young people as a function of the school. From the need to deal with conflicts caused by social changes so thoughtless, we sought to detect how the school is positioning itself on the new forms of subjectivity and what role could assume in this context in order not to reinforce practices of exclusion and violence. Proposed a study on context involving concepts such as Ethics, Moral Values and Postmodernity. The methodology was qualitative: literature review together with the ethnographic method, and as tools for mapping data to documentary research and semi-structured interviews. In the first phase, which ended in 2013, were carried out the literature review and desk research of regulations

related to the organization. In the second stage, with closing scheduled for 2014, will be far-field work with mapping data through individual interviews with students. Data discussion outline will be taking as a guide the mapping method, relating the data found on documents and interviews and social theories and education. The results of the first stage of the research show different values found in the documents. From checking that values are being transmitted to the community studied, we can conclude that this approach is being adopted values education and make considerations. It is necessary to disseminate among educators a critical view of the institutional positioning.

KEY-WORDS: Education, values, contemporary.

EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE: A TRANSMISSÃO DE VALORES A PARTIR DA ESCOLA

Um estudo no Instituto Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela emerge de observações em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, durante atividades com grupos institucionais de estudantes, familiares e servidores. Percebe-se um teor de questionamentos deste público relativos a valores, cobranças e expectativas referentes à adequação moral dos jovens como função da escola. Sendo assim, foi proposto o estudo sobre a educação de valores feita pela escola na contemporaneidade, tomando como referência o Instituto Federal de Sergipe. Buscou-se detectar como a escola vem se posicionando diante dos novos modos de subjetivação.

De maneira mais específica, a intenção foi investigar os valores que vêm sendo transmitidos pelo Instituto Federal de Sergipe aos estudantes, a partir de documentos institucionais e das posturas assumidas pelos educadores. Isso, através da abordagem dos valores a partir da pesquisa documental e da revisão de literatura, além da verificação, através de entrevistas com alguns estudantes, dos valores que são transmitidos pelo IFS, de acordo com a perspectiva deste grupo. Propõe-se, ainda, discutir se esses valores são pertinentes ao contexto escolar, tendo como referenciais algumas teorias sociais e da educação.

As famílias queixam-se de ausência de disciplina e solicitam auxílio para lidar com seus filhos. Notam-se dificuldades referentes a fatores socioeconômicos, trabalho, qualificação e reestruturação afetiva, o que acaba minimizando o tempo de convívio, bem como a qualidade do vínculo familiar. A escola, por sua vez, atribui à família a responsabilidade da formação de valores, afirmando caber à escola somente a instrução acadêmica e profissional. Afirma que a família está distante da educação dos jovens e solicita apoio nesta tarefa.

Sabe-se, de antemão, que a mídia exerce atualmente uma grande influência sobre os jovens, através da *internet*, da televisão, do rádio e de revistas; havendo um enfraquecimento dos vínculos familiares em virtude dos modos de subjetivação na contemporaneidade, bem como uma mudança nos modos de educar na escola. Tanto a instituição familiar como a escolar, passam por transformações, como toda a sociedade; e este impasse de busca por responsáveis pela educação de valores se dá em meio às recentes mudanças no Brasil e no mundo.

A importância deste trabalho se justifica pela necessidade de lidar com os conflitos provocados pelas transformações sociais de maneira irrefletida, tirando o foco da culpabilização individual, e das terapias que se propõem a tratar pessoas e ‘grupos-problema’, como se neles estivesse a causa da dissociação e da violência; enfim, de todas as mazelas sociais.

¹ De acordo com Georges Lapassade (1989) os três níveis da realidade social – grupos, organizações e instituições – não podem ser dissociados, pois as instituições regulam as relações dentro dos grupos e das organizações, os quais se influenciam mutuamente e também as ‘constroem’. A análise de um grupo familiar, portanto, seria a análise da

instituição familiar. Segundo Gregório Barenblitt (2002), instituições são lógicas, leis, normas ou hábitos e regularidades de comportamentos.

A proposta é ampliar a discussão sobre o tema, partindo da observação dos indivíduos e dos grupos, mas alcançando uma visão macrossocial, institucional¹, compreendendo que posicionamento a educação formal vem assumindo e qual poderia assumir neste contexto, no sentido de não reproduzir modos de subjetivação causadores de violência, dissociação comunitária, estigmatização e exclusão.

Tomando como ponto de partida o Estado – através da organização escolar – em um movimento em direção à sociedade, a questão que se coloca é: ‘Como a escola vem se posicionando diante dos novos modos de subjetivação na contemporaneidade e que papel poderia assumir diante deste novo contexto de valores?’

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que valores seriam esses. Em seguida, é importante realizar um estudo sobre o contexto, mediante noções e conceitos, a fim de descrever o panorama socioeconômico e cultural em que estão inseridas as instituições em pauta: ética, moral e valores, entre outras que se correlacionam. Somente assim, será possível retomar as questões levantadas acerca dos valores e da educação escolar e estudar os valores transmitidos pelo Instituto Federal de Sergipe aos estudantes, diante dos modos de subjetivação no contexto atual.

1.1 Ética, Moral, Valores e Pós-Modernidade

Esta seção traz as noções centrais do trabalho: Ética, Moral, Valores e Pós-modernidade, utilizando como autores principais: Benedictus Spinoza, Friedrich Nietzsche e Michel Maffesoli, além de Pedro Goergen, e artigos de Cristina Seijo sobre valores, Chantal Jaquet e André Martins sobre Ética e Moral nas obras de Nietzsche e Spinoza.

De acordo com Pedro Goergen (2005), a Ética é a “[...] reflexão sistemática e geral sobre os fundamentos dos códigos e ações morais.” (GOERGEN, 2005, p.38). Sendo assim, o conceito de ética não é confundido com o de moral. A ética se dá na reflexão dos códigos, das leis, das normas e das regras sociais. Pode ser considerada uma reflexão, ainda, sobre as ações morais.

Ainda, segundo Chantal Jaquet (2009), Spinoza define a Ética como a “ciência e a consciência dos meios necessários para alcançar uma natureza mais potente” (JAQUET, 2009, p.285). Ela visa o útil comum e não o que o comum considera útil e distingue-se da moral vulgar que divide os homens, provocando um relativismo inadequado (MARTINS, 2009). Tanto para Goergen (2005) quanto para Spinoza (APUD MARTINS, 2009), portanto, ética e moral assumem conceitos diferentes, sendo a ética uma reflexão sobre os códigos morais, uma espécie de consciência singular sobre o coletivo. A ética pressupõe a convivência em sociedade, mas não cede à homogeneização da moral.

1.1.1 A Ética de Spinoza

A ética é constantemente abordada por diferentes vertentes filosóficas, científicas e do conhecimento humano de maneiras plurais. Ao mencionar esta temática, portanto, faz-se necessário conceituá-la, no sentido de evitar mal-entendidos ou distorções da ideia que se busca transmitir em cada momento, com base em teorias e estudos específicos.

Benedictus Spinoza, em sua obra ‘Ética’, procura transmitir o que pensa sobre a relação do ser humano consigo e na convivência com outros homens. Para tanto, fala sobre as paixões, sobre a ideia de Deus, de verdade; enfim, traz uma série de proposições e de demonstrações das suas ideias. Através desta vertente, ele busca falar sobre a ética. Traz alguns conceitos, entre eles: a ideia de verdade, a essência eterna e infinita de Deus, a perfeição, a alma humana, paixão, piedade, orgulho, tristeza, vergonha, benevolência, ira, crueldade ou ferocidade, temor, audácia, pusilanimidade, consternação, humanidade ou Modéstia, ambição, gula, embriaguez, avareza, lubricidade (libido), entre outros.

1.1.2 Valores

Cristina Seijo (2009) diz que os valores, nada mais são do que princípios éticos, a respeito dos quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional. Servem como referência para julgar as condutas. Dão sentido às coisas e orientam os seres humanos em suas ações e projetos de vida. Os valores dizem o que é ético, bom, válido, como critérios para avaliar, aceitar ou recusar as normas.

De acordo com Nietzsche, no período pré-moral da humanidade, o ‘valor’ e o ‘não-valor’ eram definidos por suas consequências. No período moral, a origem é o que determina os valores, ela ocupa o lugar da consequência. Nietzsche pergunta, então, se agora estaríamos em um período extramoral, já que não definimos os valores nem por suas consequências e nem por sua origem. O que é intencional é superficial, a consciência é apenas a superfície; ela oculta mais do que revela. A intenção nada mais é do que um sinal, ou sintoma que possui sentidos muito diferentes para significar algo por si. A crença nas “certezas imediatas” é uma ingenuidade moral que honra aos filósofos (NIETZSCHE, s.d.-a).

1.1.3 A Moral de escravos em Nietzsche

Nietzsche diz que a Moral é a “[...] linguagem figurada das paixões [...]” (NIETZSCHE, s.d. –a, p.99). Acontece com todos da mesma maneira, é a tirania contra a “natureza” e contra a “razão”, uma coação prolongada: “[...] obedecer muito tempo e numa mesma direção”. (NIETZSCHE, s.d. –a, p.100). A virtude estaria na arte, na música, na dança, na razão, e no espírito, ou seja, em tudo o que transfigura, que possui algo de refinado, de louco e divino.

A “natureza” da moral é a grandiosa estupidez que educa o espírito, produzindo horizontes limitados e obediência a quem quer que seja por muito tempo. Dirige-se a povos, raças, épocas e castas: ao animal “homem”. Ouvir o novo é penoso, pois procuramos o familiar. Estamos habituados à mentira. Os indigentes são manipulados como uma propriedade e os benfeitores ciumentos com suas propriedades, assim como os pais e a educação dos filhos, que são sua propriedade. As Morais são remédios para as paixões, para a felicidade, são feitas para todos, e onde não é permitido generalizar (NIETZSCHE, s.d. –a).

1.1.4 Pós-Modernidade

Nós vivemos em um período definido, historicamente, por alguns autores, como Pós-Modernidade. De acordo com Michel Maffesoli, em sua obra ‘O Tempo Retorna. Formas elementares da pós-modernidade’ (2012), a Pós- Modernidade pode ser caracterizada pelas

“Ligações cada vez mais evidentes entre fenômenos diferentes, mas convergentes: uma mudança de fundo está-se operando. A matriz social moderna se revela cada vez mais infecunda. A economia, os movimentos sociais, o imaginário e até mesmo a política sofrem os contragolpes de uma onda de maré cuja amplitude ainda não se consegue medir.” (MAFFESOLI, 2012, p.2).

Desta maneira, tanto Maffesoli quanto outros autores afirmam que a Modernidade está passando e que este período denominado Pós-modernidade ainda não é bem compreendido por nós que o começamos a vivenciar.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia diz respeito não somente à técnica, mas à articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. Tanto a teoria quanto a prática estão nela embutidas, além da criatividade do pesquisador (MINAYO, 2004).

A metodologia utilizada para a coleta de dados é qualitativa: a revisão de literatura em conjunto com o método etnográfico, tendo como instrumentos de coleta e de discussão de dados a pesquisa documental e os registros gravados e transcritos das entrevistas individuais. A discussão dos dados será conduzida através do método cartográfico, ao mapear os valores encontrados tanto nos documentos quanto nas falas dos entrevistados.

A opção da diáde, documentos e entrevistas, justifica-se pela importância em verificar o que está presente na construção da organização estudada, de acordo com todas as diretrizes nas leis brasileiras, mas que não dispensa a relevância de investigar como esses regulamentos e leis afetam as pessoas que constituem essas organizações e que são afetadas por elas. Afinal, o objetivo maior desta pesquisa é verificar os valores que vêm sendo transmitidos e isso envolve, necessariamente, o modo como as pessoas recebem e absorvem esses valores, ou ainda, a percepção que elas têm sobre essa transmissão e como isso as afeta.

As técnicas das metodologias qualitativas podem ser consideradas mais adequadas às ciências sociais e humanas. O método etnográfico, em conjunto com a discussão por meio da revisão da literatura, constitui uma metodologia pertinente ao trabalho, uma vez que seu objeto não é considerado imóvel, dissociado e sem potência de transformação, mas sim, histórico e dinâmico. Tendo em vista as implicações ideológicas das ciências sociais e humanas, deve-se questionar acerca do que está sendo produzido e das reverberações que isto causará nos sujeitos, dado o lugar de produção de verdades que a ciência ocupa no ocidente, e o respeito ao que é produzido sob o rótulo da cientificidade (MINAYO, 1994).

A etnografia pode ser considerada um método ou um processo, ela está centralizada na observação participativa e diz respeito ao trabalho de campo e às técnicas utilizadas neste, como o inquérito, por exemplo. Está relacionada à dimensão teórica do trabalho que se dá sobre os contextos, e sua especificidade é dada pelo trabalho de campo. O etnógrafo não é aquele que apenas vê, mas aquele que olha, interessa-se, implica-se. A investigação etnográfica não visa recolher todas as informações, mas sim, a flutuação de atenção, sempre à espreita. (BOUMARD, 1999).

No entanto, o que fundamenta a postura etnográfica é utilizar a ida o campo como material indispensável para que o discurso sobre o outro faça sentido. Ao se deparar com o campo, o etnógrafo enxerga o estranho e faz-se necessária uma descrição do outro, uma aproximação relativa, que possibilite a apreensão do seu mundo. (BOUMARD, 1999).

John W. Creswell (2007) fala sobre a revisão da literatura, que tem o objetivo de demonstrar a relevância do estudo proposto e rever teorias e investigações relacionadas a ele. Na pesquisa qualitativa, esta revisão vem no corpo do texto ou nas análises e considerações. Inicialmente, identifica-se o tópico que se pretende estudar e é iniciada uma consulta a livros, revistas científicas e periódicos sobre teorias e estudos relacionados. Em seguida, deve ser construído um mapa de literatura de pesquisa considerada relevante para o problema pesquisado. Após as leituras, é importante resumir esses trabalhos e redigir a revisão da literatura.

A importância da revisão da literatura está em rever o que já fora escrito e estudado sobre o tema em pauta, uma vez que, frequentemente, existem autores e pesquisadores que já fizeram referência ao mesmo tema. Tanto as ciências como a filosofia, ao abordarem questões específicas, retomam autores que seguiram uma perspectiva semelhante ou trabalharam com o mesmo objeto, pois o conhecimento da humanidade, apesar de ser dividido didaticamente em áreas, sub-áreas, disciplinas e temas, é uno, um todo; e essas categorias estão sempre relacionadas e se complementam em uma visão geral, sob perspectivas diversas, por vezes convergentes, por vezes divergentes. Independentemente das opções filosóficas e metodológicas, a produção de conhecimento, especialmente nas Ciências Humanas compromete-se com a transformação social.

Os documentos pesquisados foram: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição Federal de 1988; Termo de acordos e metas dos Institutos Federais; e Regulamento da Organização Didática do IFS.

A Pesquisa foi dividida em duas etapas:

- Primeira: revisão de literatura e pesquisa documental (até fevereiro de 2014);
- Segunda: entrevistas individuais com estudantes, onde já há inserção da psicóloga (até o encerramento da pesquisa, em fevereiro de 2015).

Os valores tomados para análise foram elencados a partir de dois documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição Federal de 1988, considerando-se a relevância destes na previsão dos valores a serem transmitidos e incentivados no tipo de sociedade em que vivemos, nos níveis mundial e nacional respectivamente, do qual o sistema de educação escolar é parte integrante.

A partir destes dois documentos, foram elencados os valores trazidos, considerando-se o tipo específico de sociedade em que vivemos, situando o contexto ocidental, brasileiro e contemporâneo.

Estes valores serão utilizados como referência no mapeamento dos demais documentos pesquisados, sendo verificado nestes, o que há de semelhante e de diverso em relação a aqueles.

No tratamento dos dados, verificar-se-ão os valores encontrados nos documentos e nas entrevistas, posteriormente traçando as linhas delineadas entre eles, bem como a sua pertinência ao contexto escolar de acordo com o referencial teórico utilizado.

Para a discussão dos dados, tanto dos documentos institucionais como das entrevistas, utilizar-se-á o método cartográfico. De acordo com Passos e Barros (2000), o movimento político da década de 60, tendo como expressão o 'maio de 68', coloca em cheque toda e qualquer manutenção do *status quo* e inaugura uma nova forma de pensar. A partir de então, surge a concepção de que todo cientista está implicado com sua visão de mundo, rompe-se com as dicotomias sujeito-objeto e teoria-práxis. O que há são processos de subjetivação e objetivação e o conhecer torna-se sinônimo de fazer. O método cartográfico é uma forma de pesquisar segundo este modelo de pensamento.

“A cartografia [...] remete o pesquisador a uma intensa reflexão sobre o fazer da pesquisa” (MAIRESSE, 2003: 259). Toda uma tradição moderna, cujos paradigmas relacionam-se à constatação de fatos, busca da verdade e dissociação entre sujeito e objeto é questionada.

Inaugura-se, então, uma nova forma de produzir o conhecimento, que envolve a criação, a implicação do autor. De acordo com esta nova forma de pensar, ao estudar seu “objeto”, o pesquisador/cartógrafo insere-se em novos processos e é transformado por estes, bem como os transforma. Nem o pesquisador, nem o objeto são, portanto, os mesmos, uma vez que o encontro destes é um fenômeno único, apreendido somente na relação.

É esta a proposta do método cartográfico: cartografar acontecimentos. A prática de pesquisa, com o método cartográfico, tem o objetivo de criar novas formas de fazer científico, no qual estão implicados pesquisador e pesquisado. Coloca-se em questão, portanto, toda uma tradição positivista, segundo a qual a objetividade do pesquisador e a busca da verdade seriam a melhor opção (MAIRESSE, 2003).

O método cartográfico é, a um só tempo, uma ação de análise-descrição, uma intervenção e uma produção de efeitos-subjetividade (PASSOS e BARROS, 2003). Sendo assim, para além do simples mapear, o cartógrafo tem a possibilidade e o compromisso de ressignificar o mapa em função das mudanças de ordem social que vão se operando. Ao considerar o diferente, o heterogêneo e o imprevisível, o cartógrafo vai traçando caminhos sem pretender uma verdade. Busca-se, sim, empreender uma produção de conhecimento na qual seja considerada a atualização – característica que marca a complexidade dos acontecimentos sociais. Atualização aparece aqui como fenômeno, não como um estado, e sim um processo em que estão presentes as transformações.

A entrevista é o procedimento mais comum utilizado no trabalho de campo, podendo ser realizada de forma individual ou coletiva. Através das falas dos participantes, são colhidas as informações, que podem ser mais objetivas ou subjetivas. As entrevistas podem, ainda, ser estruturadas ou não-estruturadas, a depender das intenções do pesquisador. Nas entrevistas não-estruturadas os participantes falam livremente, enquanto nas estruturadas, as perguntas já estão prontas. As semi-estruturadas, utilizadas nesta pesquisa são feitas com base em uma articulação entre as anteriores, ou seja, com base em um pequeno roteiro ou tópicos, mas deixando o entrevistado livre para direcionar a fala a partir deste pequeno direcionamento inicial (NETO, 2004).

RESULTADOS PARCIAIS

Em uma leitura documental preliminar, nota-se que, nos documentos Federais extensivos a todos os institutos, há a previsão de que sejam trabalhados valores nas organizações escolares, o texto traz essa perspectiva predominantemente em forma de diretrizes gerais, e algumas mais específicas, relacionadas a valores humanos, presentes tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto na Constituição Brasileira de 1988.

São citados nos documentos:

- **Declaração Universal dos Direitos Humanos:**

Os valores que mais se repetem são:

- Liberdade (7); Direito (5).
- Família (Matrimônio, maternidade) (3); Igualdade (2); Vida (2); Segurança (2); Educação (Instrução) (2); respeito à diversidade (2).
- Justiça (1); Paz (1); Lei (1); Dignidade (1); Humanidade (1); Progresso (1); Fraternidade (1); Religião (1); Moral (1); Democracia (1); Privacidade (1).

- **Constituição Brasileira de 1988:**

Os valores que mais se repetem são:

- Entre 7 e 14 vezes: Lei (14); Direitos (13); Liberdade (Ninguém será obrigado a) (13); Trabalho (8); Família (Filhos, Paternidade, Gestante, Maternidade, amamentação) (7); Saúde (Higiene, Integridade Física e Alimentação) (7); Salário (Remuneração e Previdência Social) (7).
- Entre 3 e 6 vezes: Diversidade (Racismo, Mulher, Deficiência, Convicções) (6); Igualdade (Bem de todos) (6); Deus e religião (5); Propriedade (Patrimônio público e cultural) (5); Vida (Nascimento, Óbito) (5); Estado (4); Paz (4); Individualidade (Intimidade, Privacidade, Sigilo e Interesse Pessoal) (4); Autoridade (3); Democracia (3); Soberania e independência nacional (3); Moral (3); Moradia (Casa) (3); Dignidade (Imagem, honra) (3).
- 1 ou 2 vezes: Segurança (2); Justiça (2); Educação (2); Pluralismo (2); Humanidade (2); Lazer (2); Cidadania (1); Fraternidade (1); Solidariedade (1); Progresso (1); Transporte (1); Vestuário (1); Infância (1).

Já nos regulamentos locais, percebe-se que o trabalho de valores na escola está previsto, embora, tenham sido detectadas orientações possivelmente contraditórias aos documentos anteriores, a depender da interpretação, ao serem definidas recomendações de comportamento que restringem o direito à manifestação e de ir e vir, baseados em valores morais específicos da nossa sociedade, relativos a influências de origem religiosa e da concepção moderna de disciplina. Esta observação refere-se aos seguintes documentos:

- **Termo de acordos e metas dos Institutos Federais:**

Os valores que mais se repetem são:

- **Inclusão** (ações afirmativas, prioritária de vagas, políticas afirmativas, democratização do acesso) (10).
- Justiça (1); Equidade (1); Cidadania (1); Ética (1); Preservação do meio ambiente (1); Transparência (1); Gestão democrática (1); Regionalização (1).

- **Regulamento da Organização Didática do IFS**

Os valores que mais se repetem neste documento são:

- Educação Escolar (escolaridade, missão de educar, planos de ensino) (5); Inclusão (4);
- Ética (3); Trabalho (3); Dignidade (3); Cidadania (2); Democratização (2); Respeito (2);
- Valores estéticos (1); Valores políticos (1); Justiça (1); Não ingerir bebidas alcoólicas e não fumar (1); Moralidade (1); Idoneidade (1); Urbanidade (1); Sociabilidade (1); Silêncio (1); Não se ausentar da sala de aula (1); Não praticar atos libidinosos (1); Não namorar (1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica social que afeta famílias e educadores é de difícil compreensão, pois exige profunda análise crítica e suporte teórico. Muitas vezes, a responsabilidade pelos fracassos é atribuída aos indivíduos de maneira acrítica, às famílias ou aos educadores, desconsiderando-se os contextos e as instituições envolvidas.

A liquidez das relações, as mudanças de valores, a miserabilidade, entre outros fatores têm sua determinação num contexto sociocultural mais amplo. Além disso, o acesso às informações, inclusive através das novas tecnologias denotam uma transformação na forma com que os adolescentes lidam com as regras, com pais e professores, que é modificada ao longo das gerações. Tudo isso deve ser considerado.

Percebe-se que os valores burgueses da liberdade, inclusive garantida através das leis e dos direitos garantidos por elas são prioritários. Enfatiza-se, em especial em um dos documentos estudados, a inclusão e a educação escolar.

Não existem no IFS disciplinas específicas para a transmissão da moral, como em uma das pesquisas citadas por Menin (2002), a educação moral no IFS está mais próxima ao estilo *Laissez-faire*, ou seja, como não há um direcionamento geral sobre valores morais a serem seguidos, cada professor ou profissional da educação transmite os valores que considera mais convenientes e adequados.

Isso pode ser devido ao valor mais presente nos documentos estudados, o da liberdade. Após guerras mundiais e ditaduras locais, parece que a disciplina da Modernidade definitivamente tornou-se defasada. Sendo assim, embora haja a previsão de que os professores discutam sobre temas transversais com os estudantes, eles não sentem que são formados para isto, bem como citado em uma das pesquisas que Menin realizou no interior paulista.

A escola parece estar um pouco perdida em relação ao seu papel. Não é mais aquela escola da Modernidade, embora ainda seja bem parecida em diversos aspectos. Temos quadros, carteiras enfileiradas, professor à frente, alunos em silêncio, currículos, mas há algumas diferenças: a família não assume um papel diretivo, as mães não ficam mais em casa, também trabalham. Pais e mães, muitas vezes, não vivem mais juntos. Através da *internet*, os jovens têm acesso a qualquer informação que queiram. A disciplina da escola não é a mesma, não se consegue, com tanta facilidade, manter os estudantes em silêncio, sentados, as coisas mudaram um pouco. Mas, ao mesmo tempo, permanecem tão iguais!

REFERÊNCIAS

1. BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5ª ed. Belo Horizonte – MG. Instituto Felix Guattari, 2002. Cap. II: Sociedades e Instituições, p.21-37; Cap. IV: O Desejo e Outros Conceitos no Institucionalismo.
2. BOUMARD, Patrick (1999). **O lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas**. In: PSI- Revista de Psicologia Social e Institucional. Vol 1, nº 2. Disponível em: www2.uel.br/ccb/psicologia/revista. Acesso em: janeiro de 2005.
3. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 28/08/2013. Prêmbulo, Título I (Dos Princípios Fundamentais) e Título II (Dos Direitos e garantias fundamentais – Cap..Ii- Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos e Cap. II- Dos Direitos Sociais).
4. BRASIL, **Termo de Acordos, Metas e Compromissos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: www.ifs.edu.br. Acesso em: 28/11/2012.
5. COIMBRA, Cecília Maria B. **As Funções da instituição escolar: análise e reflexões**. In: Psicologia: Ciência e Profissão. Ano nº 03/89 Psicologia e Política Educacional.
6. FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
7. GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

8. JAQUET, Chantal. A positividade das noções de bem e de mal em Spinoza. Cap VI. A Negação do Mal (p.273-307). In: MARTINS, André (org.). **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo: WMF Martinsfontes, 2009.
9. MAFFESOLI, Michel. **O Tempo Retorna. Formas elementares da pós-modernidade**. Tradução Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
10. LAPASSADE, G. **Grupos. Organizações e Instituições**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989. Prólogo para a Segunda Edição (p 13-33).
11. MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, T. G. F.; KIRST, P. G. (orgs). **Cartografias e Devires: A Construção do Presente**. (p. 259-271). 1ª edição. Porto Alegre: ed. da UFRGS, 2003.
12. MARTINS, André. Nietzsche e a negação do mal. Cap. VI. A Negação do Mal (p.273-307). In: **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo: WMF Martinsfontes, 2009.
13. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Cap. I. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, M.C. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. (p. 9-29) 23ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.
14. NETO, Otávio Cruz. Cap. III. O Trabalho de Campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, M.C. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. (p.51-79) 23ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.
15. NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Ed. Escala, s.d.- A.
16. PASSOS, Eduardo. e BARROS, Regina Benevides. Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade. In: FONSECA, T.M.G e KIRST, P.G. **Cartografia e devires: a construção do presente**. (p. 81-89). Editora da UFRGS, 2003.
17. Secretaria de Assistência Social de São Paulo & PUC-SP. **Trabalho com Famílias: textos de apoio**. São Paulo, s.d.
18. SEIJO, Cristina. **Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos**. Economía, núm. 28, julho-dezembro, 2009, p. 145-160. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=195617795007>>. Acesso em: 05/03/2013.
19. SERGIPE. **Regulamento da Organização Didática**. Disponível em: www.ifs.edu.br. Acesso em: : 24/08/2013.
20. SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução e prefácio Lívio Xavier. Coleção Universidade de Bolso. Ediouro: s.l., s.d., 50342.
21. VERÓN, E. **A Produção de Sentido**. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

BODART-ANDRADE; MORSCHER - (2013)

PSICOLOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A. Morscher¹ e R. Bodart-Andrade²

¹Psicóloga, Mestre em Psicologia Institucional – Instituto Federal do Espírito Santo, Ifes, Coordenadoria de Atenção ao Educando (CAEd). E-mail: alinem@ifes.edu.br; ²Psicólogo, Mestre em Psicologia Institucional Ifes, CAEd. E-mail: bodart@ifes.edu.br

RESUMO

Este artigo objetiva indagar a produção de subjetividade realizada pela psicologia no âmbito da educação pública profissionalizante no Brasil. Pretende também apresentar práticas e conceitos da Psicologia Institucional, que privilegia a análise das instituições (Escola, Família, Igreja, Família, Juventude) como produtoras de subjetividade, e propõe tecnologias referentes ao exercício do contraditório, à produção de autonomia e ao fortalecimento das políticas públicas, no contexto do ensino realizado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando a pertinência pública da Educação Pública e sua função estratégica na construção de uma vida social equânime, evidenciamos aspectos de um fazer que subverte a herança métrica e adaptativa

da psicologia (FIGUEIREDO; SANTI, 1997). Uma prática psicológica de cunho libertário indaga a formação voltada para o trabalho, marca aparentemente óbvia da educação de cunho profissional e técnico, desvelando conceitos alinhados à égide do sistema capitalista de produção. É nessa prática libertária que desejamos compartilhar princípios de trabalho à luz da Análise Institucional, da pertinência da condição de servidor público e da inventividade cotidiana de uma psicologia que se constrói durante o processo de intervenção. Os conceitos de *instituição*, *produção de subjetividade*, *biopotência* e *inventividade* nos acompanham nessa provocação em favor da produção de autonomia pela psicologia junto à Educação Pública Profissional e Tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: psicologia; educação pública profissional; análise institucional; liberdade

INSTITUCIONAL PSYCHOLOGY IN THE PUBLIC PROFESSIONALIZING EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to question the subjective production carried out by the psychology field in the public professionalizing education environment in Brazil. It also intends to present practices and concepts related to the Institutional Psychology, which privileges the analysis of the institutions (School, Family, Church, Youth) as producers of subjectivity, and proposes technologies related to the contradictory exercise, the production of autonomy and the empowering of the public policies in teaching context carried out by the Educational, Scientific and Technological Federal Institutes. Considering the public pertinence of the Public Education and its strategic function in the equality of social life, we noticed aspects of a practice that subverts the metrical and adjustment heritage of the psychology (FIGUEIREDO; SANTI, 1997).

A psychological practice of libertarian concerning questions the formation focused on work, an obvious apparent mark of the professional and technical education, unfolding concepts lined to the aegis of the capitalist production system. It is in this libertarian practice that we intend to share work principles under the light of the Institutional Analyses, the pertinence of the public servant condition and of the daily inventivity of a psychology that is built during the intervention process. The concepts of *institution*, *subjectivity*, *roduction*, *biopotency* and *inventivity* follow us in this provocation in favor of the autonomy production for the psychology within the Professional and Technological Public Education.

KEY-WORDS: psychology; public professionalizing education; institutional analysis; liberty

PSICOLOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INTRODUÇÃO

O trabalho diário no Poder Público existe em meio a acirrados embates entre forças individualistas e coletivistas. Conflitos que eclodem dos contrastes entre uma perspectiva pautada na individualização, racionalização e mercantilização, e outra que contempla a coletivização, publicização e potencialização do trabalho, do conhecimento e da vida.

O produtivismo, o pragmatismo e o imediatismo como expressões significativas dessas lógicas despotencializadoras não têm demonstrado quotidianamente resultados nefastos nas relações profissionais, familiares e pessoais? Quantos servidores não têm adoecido assim? O quanto a sociedade não tem adoecido? E o quanto a instituição escolar não tem contribuído decisivamente para tal adoecimento? O que temos discutido sobre isso?

Nesse conjunto de construção social, não é raro constatar a educação escolar como produto e produtora de subjetividades alinhadas à lógicas de Mercado, lucro e sucesso pessoal. E não obstante tais embates e produções serem uma realidade no âmbito educacional, sua discussão não necessariamente o é. Temos discutido sobre isso?

Como estratégia de não-enfrentamento dessas questões “a” psicologia tem sido recorrentemente requisitada como resposta terapêutica solucionadora: como se o problema da Educação fosse escolar, como se o problema da escola fosse psicológico, como se o problema da psicologia fosse individual.

Muitos colegas profissionais de psicologia no Ifes sentem essa pressão. Requisitados a produzirem relatórios técnicos, avaliações individuais, pareceres psicológicos, psicodiagnósticos, testes vocacionais, lidam com encomendas e demandas que anseiam adequar o trabalho da psicologia numa perspectiva avaliativa, individualizante e adaptativa, quase uma cartilha de *soluções*. Mas existe psicologia e psicologias.

A Psicologia inspirada na Análise Institucional, da qual partilhamos, propõe outros problemas. Tendo como referência o momento sócio-histórico do 'Maio de 68' francês, conhecido como 'A Grande Recusa' (RODRIGUES, 2002; LOURAU, 2004), no Brasil também é conhecida por Psicologia Institucional, uma abordagem teórico-prática, multicomposta e crítica, propositora de novas referências de intervenção em psicologia.

Como este modo de pensar e fazer psicologia de inspiração institucional, pode compor e decompor modos de pensar e fazer educação? E como isto se daria especificamente no âmbito do fazer *psi* na educação pública profissionalizante ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

¹Este texto tem por base o livro “Psicologia, Educação e Ifes na formação integral: análise institucional, assistência ao educando e saúde do trabalhador” (ANDRADE, 2012).

Uma contribuição é reafirmar a vida como constante (re)construção do fazer humano. Diversos autores (ALGEBAIL, 2009; BODART-ANDRADE, LEITE e HECKERT, 2007; FOUCAULT, M., 2006; 2006b; GUATTARI, F.; ROLNIK, S., 2005; HECKERT, 2007; 2004; 2000; LINHARES, 2007; 2001; LOURAU, 2004; 2004a; MATURANA; VARELA, 2005; MORSCHER, 2010) vão evidenciar o caráter plasmável, inacabado e bifurcante como constituinte do fazer-saúde, do fazer-educação, do fazer-psicologia, do viver...

Mesmo se vamos considerar em nossas análises que a escolarização brasileira apresente problemas estruturais e mecanismos tutelares "[...] para formar o 'cidadão produtivo', submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado" (Frigotto **apud** ALGEBAIL, 2009, pp. 18 e 19), é indispensável perceber, produzir e alimentar os processos de autonomia, inventividade e potência vital².

Assim, lembrando a lição de Gramsci com ajuda de Algebaile (2009), afirmamos que embora seja preciso conhecer como dominam os dominadores, o que exigiria um "pessimismo da inteligência", as lutas por renovação não prescindem...

[...] de um entendimento das resistências, que se dão por meio de confrontos ou da afirmação de formas inusitadas de orientação da vida. Elas como que brotam da própria análise da dominação, de forma que o pessimismo da inteligência, levado ao máximo, de algum modo, destranca o "otimismo da vontade" e abre, então, novas possibilidades de reconstrução da luta (p. 337).

A partir de nossas intervenções no *chão-de-escola*, desejamos atentar criticamente para as *subjetivações* produzidas pelo fazer psicologia em meio à educação pública profissionalizante, colaborando com o cotidiano de trabalho de psicólogas e psicólogos nesse campo, diante do pulso estratégico da Educação Pública na vida social.

MATERIAIS E MÉTODOS: cartografia, *hodosmeta* e princípios orientadores

O contexto do nosso pesquisar é o cotidiano do fazer psicologia no Ifes, contando, desde 2012, com intercâmbios com colegas psicólogas(os). Nos acompanham as experiências em políticas públicas³ desde 2007. Assim, não *coletamos* dados, mas os *produzimos* utilizando a cartografia (KASTRUP, 2007) como modo de *pesquisaintervenção*. Cartografia é construção: nossos materiais? Princípios e conceitos; nossos instrumentos? A palavra, o contraditório, os consensos temporários e os vínculos; nosso método? Caminhar e intervir! O caminho é que determina a meta e não o contrário.

Em vez de um plano prévio e metas preestabelecidas – *metodologia*, lidamos com **princípios orientadores** das intervenções, produzindo, mediatamente, as ações sistematizadas de trabalho; processo também chamado de *hodosmeta* (BOCCO, F., 2006).

²Biopolítica (FOUCAULT, 2006b), biopotência, potência da multidão (PELBART, 2003).

³(Assistência Social, Educação Inclusiva, Política de Humanização, Psicologia Hospitalar, Saúde Mental)

Vamos a alguns desses princípios: (1) a escuta como meio primordial de *cuidado vital*⁴; (2) o sujeito como ser inacabado; (3) a Educação como processo crucial de *subjetivação* e campo não-isento de forças e lutas; (4) a Educação Pública como direito, dever e instrumento de transformação social; (5) a inventividade como fator vital inevitável; e (6) a produção do contraditório e o fortalecimento de vínculos como meios de produção de autonomia.

Junto a princípios orientadores estão os *conceitos-força militância, intervenção e produção de subjetividade*, conceitos explicativos complementares aos de *biopotência, cartografia, hodometria e instituição*. À luz da Análise Institucional, consideramos em nossas análises a pertinência da condição de servidor público e a inventividade em psicologia, aprendizagem e educação.

Militância

Há uma tarefa indispensável a todo trabalhador da Educação Pública: fortalecer sua pertinência pública; reafirmá-la como meio e instrumento de transformação social. Fortalecer o público nas políticas de Estado não seria a tarefa de todo servidor público? E não seria esse um desafio diário? Como se dá essa militância na Educação Pública? E nos Institutos Federais? Como a Psicologia comparece e compõe esse cenário?

Quando falamos em ‘trabalhador’ e em ‘ocupar-se também’ desse assunto, estamos falando de *militância*: atividade e/ou postura de ir em “[...] *defesa ativa de uma causa* [...]”, de trabalhar “[...] *ativamente por uma causa* [...]”, estamos falando de um “[...] *conjunto de indivíduos que trabalham nessa defesa ou que tomam tal atitude* [...]”

(SACCONI, 2010, p. 1382a). No caso que se presentifica aqui, uma militância em favor da Educação Pública e em favor das Políticas Públicas.

Essa militância, aquém e além de questões partidárias, se constrói numa dimensão mais visível da política (*polis*) e na tessitura dos afetos, conceitos e relações (micropolítica); ou seja, o militante surge na sutileza de perceber que somos ‘fábricas de gente’ e que reinventamos a nós mesmos (e ao outro) no convívio! Produção na ‘razão’ direta (e indireta) de nossas ações teóricas e práticas, dentro e fora de sala de aula... A subjetividade não está pronta e se constrói no processo de ensino-aprendizagem, nas interfaces psicologia-escola e nos modos de conviver.

Intervenção

O conceito de *intervenção* aqui utilizado remonta ao campo da Análise Institucional (LOURAU, 2004) e diz da inevitável interferência de uma ação, teórica ou prática: “[...] *uma “teoria” é o sistema regional de lutas* [...]” (FOULCAULT, 2006: p. 71) num contexto sempre conflituoso. Uma pesquisa, uma fala, um texto, um gesto, são ações no mundo, um posicionar-se num combate de forças, conceitos, interesses... Ao reafirmamos, por exemplo, uma fala de que há uma turma formada eminentemente por estudantes filhos de trabalhadores(as) e que essa condição imprime diferenças nos modos como nos relacionamos com eles, tal afirmação é, por si mesma, uma intervenção!

⁴ Cf. “Escuta como cuidado” (HECKERT, A. L. C., 2007).

Produção de Subjetividade

A condição humana é *produzida* no social; estamos em contínuo *inacabamento*, noção diferente da de *desenvolvimento*. Mesmo as máquinas – um computador, um microscópio – são *efeitos* de *modos de viver/pensar* e também, ao mesmo, nos moldam, nos atravessam, constituindo nosso campo de subjetivação (subjetividade, temperamento, modos de ser). Um dos efeitos dessas modelagens, atravessamentos e constituições é o modo-indivíduo: nossa sensação de individualidade não é natural.

Nessa perspectiva, entendemos a Escola como uma *máquina psicossocial tendenciosa*, cujos conflitos retratam as contradições de uma sociedade desigual. Se não queremos apenas formar profissionais hábeis para o mercado de trabalho, não pensaremos os chamados *problemas de aprendizagem* como efeitos de deficiências pessoais, sejam elas biológicas, fisiológicas, psicológicas ou familiares. Veremos tais problemas, sim, como efeitos de determinados modos de pensar Educação, de uma lógica de escolarização, num contexto social desigual, misturado de mercado e coletivização, de tutelas e autonomias, de controle e potência de viver.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

Então, a partir de princípios orientadores e *conceitos-força* construímos nossas intervenções *compondo* com os movimentos nos *campi*. Ou seja, a partir de demandas de colegas, estudantes, familiares e comunidade é que fomos sistematizando ações, modulando compartilhamentos e debates, configurando, enfim, **frentes de trabalho** da Psicologia no Ensino Técnico. Assim, embora as atividades listadas a seguir sejam também métodos de trabalho, elas são efeitos, resultados, por assim dizer, desse posicionar-se cartográfico diante da Educação Pública e do inacabamento da realidade.

Dentre outros, forjamos sete diferentes **frentes de trabalho** pela psicologia, já em curso em nossos *campi* com *diferentes intensidades*, frequências e tecnologias: **(1)** discussão e construção da Política de Assistência ao Educando e da própria Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAEd); **(2)** a constituição, no contraturno, de Rodas de Conversa com estudantes, como dispositivo de discussão e de produção de outras frentes de intervenção; **(3)** a realização de aportes e orientações em Saúde Mental e em Saúde do Trabalhador, efetivadas por meio de conversas individuais, em dupla e/ou em grupo, em momentos reservados, espontâneos, agendados e/ou informais, com estudantes e servidores. A periodicidade dessas intervenções vai desde uma única conversa a alguns encontros; **(4)** a constituição de projetos específicos e eventos compostos com outros atores. Destaque para os projetos “Cineclube”, “Cinema no Campus”, “Viva Bem” e “I Seminário Regional de Profissionais da Educação”; **(5)** debates e composições com o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), problematizando o processo de aprendizagem e da Educação Pública no contexto social. Ponderação crítica na produção e participação em eventos, reuniões e debates com professores, familiares e estudantes; **(6)** compartilhamentos com familiares no que concerne a processos de saúde emocional, relacional e familiar, em atenção a demandas e/ou encomendas. Destaques: evento “Álcool, é dose?”, que discutiu o uso e abuso de álcool, foi iniciativa construída a partir de uma situação específica envolvendo estudantes; e “Família e Saúde”, série de três encontros em que conversamos sobre costumes familiares, hierarquia, convívio e saúde. Iniciativa motivada por conversas com familiares, estudantes e colegas professores e do núcleo pedagógico; e **(7)** participação em discussões, conselhos de classe, grupos de estudos, bem como em comissões nos campi, como, por exemplo, a semana de Educação para Vida, Comissão de Evasão, Comissão de Ética, Núcleo de atendimentos a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e Comissão de

Estudos sobre Educação.

O pulso geral de uma psicologia com perspectiva institucional é o de criar dispositivos que indaguem o que temos feito de nós mesmos e os efeitos de nossas práticas. Dispositivos são artifícios de encontros, são *máquinas abstratas* (DELEUZE *apud* EIZIRIK, 2006: 39). Um grupo de debate, uma Roda de Conversa, uma sessão cineclubista, um projeto de pesquisa, uma conversa de corredor, um projeto de pesquisa, dentre outros dispositivos, permitem diferentes experiências e expressões, possibilitando a composição de diferentes sensibilidades, pensamentos, afetos e ações.

No exercício acolhedor do contraditório – e na composição de consensos temporários – pomos em discussão as *instituições*, conceito central em Análise Institucional. Uma instituição é um conjunto de regras e modos de pensar/fazer que acionam outros determinados modos de pensar/fazer, de se relacionar e viver a vida: é um nó de relações (LOURAU, 2004, 2004a). A instituição é uma *dinâmica contraditória* construída no tempo/história, nem sempre visível e comumente tida como natural e correta em si mesma. Ciência, casamento, igreja, educação, psicologia, educação inclusiva, exército, são exemplos de instituições. Para além de sua estrutura física (estabelecimento), modulam modos de viver de milhares de pessoas quotidianamente.

A instituição de uma psicologia embasada em testes de inteligência e aptidão nas escolas (FIGUEIREDO; SANTI, 1997), remonta uma matriz de pensamento de um mundo pronto, no qual as subjetividades deveriam se adequar como um *recurso* (humano). Felizmente, já convivemos com noções de um mundo complexo, em (des)contínuas mudanças, para as quais não basta um conhecimento prévio – a ser, depois, aplicado: as transformações desejáveis devem vir do fortalecimento das políticas públicas e de uma convivência com base na solidariedade e na transformação social por meio da atitude crítica, que é sempre política.

Hoje (2013), uma das grandes sedução está reunida num conjunto em que figuram um tal Mercado, um sucesso pessoal politicamente desenraizado e uma imponderável qualidade de ensino, alardeada por tantos e explicada por ninguém. A ideia das competências (competir), uma das bandeiras do pensamento empresarial em Educação, surge como se fosse do campo educacional, como se fosse algo bom para a formação de adolescentes, jovens e adultos.

A Ciência, a Grande Mídia, a Fábrica, a Escola, a Família... *fornece, apresentam, produzem* variados tipos de subjetividade (ou subjetivações), de elementos subjetivos e pré-subjetivos. Podemos estabelecer dois tipos mais gerais de conexão com essas matrizes sociais:

- x) uma relação de **alienação e repressão**, em que nos submetemos à subjetividade tal qual a recebemos da mesologia; ou
- y) num movimento de **expressão e criação**, no qual nos *apropriamos* dos elementos subjetivos recebidos, criando novas *texturas* afetivas, intelectivas e corporais: *processo de singularização* (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 40-42).

Como profissionais de psicologia de uma rede federal de ensino profissional e técnico temos a responsabilidade de favorecer processos de singularização, quaisquer que sejam as frentes de intervenção criadas em nossos locais de trabalho.

CONCLUSÃO

É na discussão acerca do Trabalho e da Política que nos apropriamos da condição de agentes transformadores. Procuramos e criamos caminhos entre o que já está estabelecido, provocando estranhamentos, dissonâncias e potência vital. A aposta que se anunciou aqui foi, então, a de visibilizar não apenas aquilo que fazemos, mas, também, o modo como interferimos, em favor de que lutamos.

A efetivação da Democracia Brasileira por meio das Políticas Públicas, dentre elas as da Seguridade Social (Políticas de Saúde, Previdência e Assistência Social) e em Educação, *passa*, necessariamente, pelo acesso equânime aos bens e serviços produzidos em sociedade: quem necessita mais, acessa e recebe mais.

Nesse caminho, o exercício da *formulação de problemas* torna-se prioritário ao da *produção de soluções*. A invenção se dá na colocação de novos problemas (novas perguntas, hipóteses, lógicas). Henri Bergson nos lembra que um problema especulativo está resolvido se bem formulado. A solução, inevitavelmente, surge em algum momento, pois resta apenas *descobri-la*. A descoberta incidirá sempre sobre o já existente, atual ou virtualmente. No entanto, a invenção...

[...] dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo. Já em matemática, e com mais forte razão em metafísica, o esforço de invenção consiste mais freqüentemente em suscitar o problema, em criar termos nos quais ele se colocará. Colocação e solução do problema estão quase se equivalendo aqui: os verdadeiros grandes problemas são colocados apenas quando resolvidos (BERGSON *Apud* DELEUZE G., 1999: 9).

O Ser Humano se constrói nas relações, num processo que, nem começa, nem termina na **Escola**, mas continua intensamente nesse importante **espaço de subjetivação**. A dimensão *construtiva* da aprendizagem fica mais evidente nas disciplinas não-técnicas, mas acontece em todo processo de aprendizagem. Educador e educando, bem como a Escola, o educar e a psicologia, são gerados no encontro e se reinventam um ao outro.

Uma prática ‘psi’ inovadora implica 3 referências (ANDRADE, 2009; BODART; LEITE; HECKERT, 2007; BODART-ANDRADE, 2011): (1) reconhecer a letalidade intrínseca do capitalismo; (2) distinguir a existência de *psicologias nuas*; e (3) perceber que o novo compreende um dimensão de resistência e de impensável, ou seja, não pode ser previsto, pois é da ordem da invenção. A base da desigual produção capitalista está na produção de subjetividade, na modulação do pensar, sentir e viver. Então, vencer mazelas sociais não se restringe a ações diretas sobre a fome e outras *faltas* materiais, mas, sim, envolve a produção de modos singulares de viver! E isso implica diretamente o trabalho da psicologia.

A invenção de novos modos de intervir e conviver *supera* a execução técnica de atividades! Implica *militância*, apostar na aliança com nossa inventividade coletiva, trilha trabalhosa e geralmente mais desconfortável. Confiar no processo de construção evoca respeito e aliança à inventividade...

O exercício do contraditório em diferentes modos de compartilhamento, faculta a criação de consensos provisórios na análise crítica das instituições que concorrem na constituição dinâmica do Ensino. Essa contribuição valiosa da Psicologia Institucional permite por a Educação Pública Profissional e Tecnológica Pública em perspectiva com a produção de autonomias individuais e coletivas, em vista da potencialização da Vida. Essa psicologia, que nem é prescritiva, nem está pronta para ser aplicada, faz-se movimento, numa invencionice libertária compromissada com a corresponsabilidade de construir quotidianamente uma sociedade equânime.

AGRADECIMENTOS

Ao Profº. André Luiz Bis Pirola pelo debate e intervenções e aos Profºs. Álvaro José Maria Filho e Nágila Rabelo Moraes pela tradução do resumo. Gratos pela generosidade.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. **Escola dos pobres no Brasil**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Niterói (RJ): UFF, 2009. 281 p.

BOCCO, F. **Cartografias da infração juvenil**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (UFF), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Orientadora: Profª. Maria Lúvia do Nascimento. Cartografias da infração juvenil. Niterói, 2006. (181 p.). pp. 51-58.

BODART-ANDRADE, R. **Psicologia, Educação e IFES na Formação Integral**: análise institucional, assistência ao educando e saúde do trabalhador. Nova Venécia, ES: edição do Autor, Dezembro de 2012. 107 p.

_____. **Saúde Mental e Cuidado na Atenção Primária**: (re)invenções antimanicomiais numa unidade de saúde. Apresentado às Faculdades FAESA como requisito parcial para obtenção do Grau de Especialista em Atenção Primária em Saúde. Em conclusão. Orientadora: Profa. Ma. Hélia Márcia Silva Mathias. Vitória, ES, Brasil, 2011. 57 p.

_____. **Políticas Inclusivas no chão da escola**: usinagens e rebeldias no front-da-batalha. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) da Ufes, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Institucional. Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Coelho Heckert. Vitória, ES, Brasil, 2009. 215 p.

BODART-ANDRADE, R, LEITE, L e HECKERT, A. L. C. **Novidade? Novidade! Impensáveis...** Ensaio sob(re) a Invenção em Psicologia In Jornada de Análise Institucional (1: 2007 : Vitória, ES). Anais da I Jornada de Análise Institucional. Evento organizado pelo Programa de Educação Tutorial em Psicologia (PET/Psicologia) da Ufes, pelo Departamento de Psicologia e pelo PPGPSI/Ufes. De 14 a 15 de agosto de 2007 – Vitória: Faculdade Saberes, 2007. 1 CD-ROM. p. 103 a 111.

EIZIRIK, M. F. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 1ª Edição. Porto Alegre: Mediação: 2006 (192 p.). p. 31-52.

FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P. L. R. S. **Psicologia uma (nova) introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. 2ª Edição. São Paulo: EDUC, 1997. (98 p.). pp. 5 a 57. (Série Trilhas – Dirigida por Maria Eliza Mazzilli Pereira).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006 (295 p.). pp. 69-78.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006b. 288 p.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (439 p.).

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. 247 p.

HECKERT, A. L. C. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde**: o cuidado como valor. 1ª ed. Rio de Janeiro: ABRASCO/CEPESC, 2007, v. 1, p. 199-212.

_____. **Narrativas de resistências**: educação e políticas. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação. Orientadora: Profª Drª Célia Frazão Soares Linhares. Niterói (RJ): UFF, 2004. 311 p.

_____. Os desafios da educação na contemporaneidade In: SILVA, Alacir de Araújo; BARROS, M. E. B. (Orgs.) **Psicopedagogia**: alguns hibridismos possíveis. 1ª Edição. Vitória (ES): Saberes Instituto de Ensino, 2000. pp. 11 a 18.

KASTRUP, V. Palestra ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. 02 de junho de 2007.

LINHARES, C. F. S. **Educação e contemporâneo**. Palestra proferida na Ufes, auditório externo do prédio CEMUNI VI. Seminário organizado pelo PPGPSI. 2007.

_____. **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001. 174 p.

LOURAU, R. Uma apresentação da análise institucional In: ALTOÉ, S. (Orgs.) **René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral**. SP, Hucitec: 2004. pp. 128-139.

_____. Implicação e sobreimplicação In: ALTOÉ, S. (Orgs.) René Lourau: **Analista Institucional em Tempo Integral**. SP, Hucitec: 2004a. pp. 186-198.

MORSCHER, A. **Formação e trabalho no cotidiano do fazer-saúde**: a invenção de problemas e a criação de outros possíveis. Dissertação apresentada ao PPGPSI, UFES, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Institucional. Orientadora: Profª Drª Maria Elizabeth Barros de Barros. Vitória, ES, Brasil, 2010. 114 p.

MATURANA H.; VARELA F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 1ª Ed.: 2001. SP: Palas Athenas, 2005. 288 p.

PELBART, P. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SACCONI, Luiz Antonio. **Grande Dicionário Sacconi: da língua portuguesa**: comentado, crítico e enciclopédico. São Paulo: Nova Geração, 2010. p. 1382a.

3. PSICOLOGIA NO TRABALHO: ASPECTOS SOCIAIS E DE APLICAÇÃO

LEITE, BATISTA, SILVA, CASSIMIRO, FRANÇA E SILVA - (2013)

BREVE HISTÓRICO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI)

PEREIRA, Cristiana G.C.¹; ALENCAR, Erotides. R.D.²; SÁ, Idalina Rosa M.R.³; LUCENA, Polyana L.4.; GOMES, Verônica M. F.⁵; SOUSA, Silvana T.A .⁶

¹Psicóloga do Instituto Federal do Piauí - IFPI – Campus Piri-piri. E-mail: crisgaleno@ifpi.edu.br; ²Psicóloga do Instituto Federal do Piauí - IFPI – Campus Parnaíba. E-mail: erotides@ifpiparnaiba.edu.br; ³Psicóloga do IFPI – Campus Floriano. E-mail: idalinarosa_7@ifpi.edu.br; ⁴Psicóloga do IFPI – Campus São Raimundo Nonato. E-mail: luzpoly@hotmail.com; ⁵Psicóloga do IFPI – Campus Corrente. E-mail: veronicagomes@ifpi.edu.br; ⁶Psicóloga do Instituto Federal do Piauí - IFPI – Campus Teresina Zona Sul. E-mail: siltsousa@yahoo.com.br

RESUMO

O projeto 'Produzindo Saúde no Trabalho: detectando fatores e atuando sobre as relações intra e interpessoais no IFS/Campus Aracaju' surgiu a partir de sugestões dos servidores, coletadas em pesquisa realizada pela Psicologia em 2010 no Instituto Federal de Sergipe. A proposta do trabalho foi investigar os fatores preponderantes para o desgaste das relações no *Campus Aracaju*, e, a partir disso, empreender intervenções através de grupos-focais e de oficinas, a partir dos quais, buscou-se obter melhorias dos relacionamentos intra e interpessoais na instituição. A metodologia e os instrumentos utilizados foram: dinâmicas, exibição de filmes e discussão de temas relevantes com o objetivo de conhecer o ambiente laboral e incentivar a promoção de saúde. Foi objetivo, ainda, promover momentos de integração em encontros

executados pela coordenadora do projeto e/ou por facilitadores convidados e por estagiários. Alguns dos temas trabalhados foram: relações intra e interpessoais; trabalho em equipe; hierarquia; relações de poder; ética; comunicação; saúde e especificidades do serviço público. O projeto foi iniciado em maio de 2012, realizando-se encontros semanais com a equipe. Foram aplicados questionários a 53 servidores com o objetivo de consultá-los acerca de temas, horários e locais de preferência para as atividades. Os encontros do grupo aconteceram entre setembro e dezembro, totalizando nove. As avaliações a cada atividade foram feitas através de formulários e apontaram para a necessidade de mais tempo para o desenvolvimento das ações. Ademais, os resultados foram considerados satisfatórios de acordo com o planejamento.

PALAVRAS-CHAVE: Grupos, Saúde, Processos Organizacionais, Qualidade de Vida.

PRODUCING HEALTH AT WORK: DETECTING FACTORS AND ACTING ON INTERPERSONAL RELATIONS WITHIN AND NO IFS / CAMPUS ARACAJU

ABSTRACT

The project 'Producing Health at Work: detecting elements and acting on the intra-and interpersonal IFS / Campus Aracaju' came from suggestions from servers, collected in a survey conducted by Psychology in 2010 at the Federal Institute of Sergipe. The purpose of the work was to investigate the critical factors for wear relations Campus Aracaju, and, from that, to undertake interventions through focus groups and workshops, from which we sought to achieve improvements of intra relationships interpersonal and the institution. The methodology and tools used were dynamic, film screenings and discussion of relevant issues in order to know the working environment, and promoting health. Aim was also to promote integration times in meetings

run by the project coordinator and / or facilitators guests and trainees. Some of the themes discussed were: intra-and interpersonal, teamwork, hierarchy, power relations, ethics, communication, health and specificities of the public service. The project was initiated in May 2012, performing weekly meetings with the team. Questionnaires were administered to 53 servers in order to consult them on topics, times and locations of preference for activities. Group meetings took place between September and December, totaling nine. The ratings for each activity were made through forms and pointed to the need for more time for the development of actions. Moreover, the results were considered satisfactory according to the planning.

KEY-WORDS: Groups, Health, Organizational Processes, Quality of Life.

PRODUZINDO SAÚDE NO TRABALHO: DETECTANDO FATORES E ATUANDO SOBRE AS RELAÇÕES INTRA E INTERPESSOAIS NO IFS/CAMPUS ARACAJU

INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2010, foi realizada uma pesquisa no Instituto Federal de Sergipe/*Campus Aracaju*, pelas psicólogas Karen Gomes Leite e Taylanne Alves Araujo, sob o título: “O trabalho e o labor como fatores de promoção de saúde e de doença: uma estimativa do adoecimento psicológico entre servidores técnico-administrativos do Instituto Federal de Sergipe-*Campus Aracaju*”. O foco do estudo foram o olhar e o sentir direcionados ao trabalho; o que os trabalhadores pensavam sobre o seu fazer cotidiano e a sintomatologia envolvida: o que sentiam. Teve como objetivo a coleta de informações referentes às condições ambientais e de saúde dos servidores com base em uma pesquisa de campo feita com entrevistas-piloto, questionários, revisão de bibliografia e observação participante, já que uma das pesquisadoras já possuía inserção no instituto através de vínculo empregatício. O resultado deste trabalho foi apresentado em forma de artigo de conclusão em um curso de especialização em Gestão de Pessoas ofertado pela Faculdade de Sergipe, tendo sido entregue, ainda, um relatório à Direção Geral do *Campus* do Instituto para que fosse repassado aos participantes (LEITE & ARAUJO, no prelo). Os resultados da pesquisa citada revelaram diagnósticos de estresse, ansiedade, e depressão. Os dados apontaram, ainda, para uma forte relação entre o adoecimento e o trabalho (70,83%), enquanto os outros fatores apareceram numa proporção bem reduzida. Já quando foram solicitadas sugestões de melhoria, em ordem de prioridade, os fatores mais citados, nas três primeiras posições, foram: relações interpessoais (56,98%) e ambiente físico (41,93%), entre 93 servidores pesquisados (LEITE e ARAUJO, no prelo).

A partir destas sugestões, surgiu a proposta de intervenção mediante um trabalho de extensão com grupo de servidores deste *Campus*, a ser desenvolvido a partir de maio de 2012. Tendo em vista a necessidade de intervenção sinalizada, a ideia é dar continuidade à proposta investigando os fatores preponderantes para o desgaste das relações no *Campus Aracaju*, e intervindo através do trabalho com grupos; e espera-se poder contribuir, desta forma, para a melhoria dos relacionamentos intra e interpessoais entre os participantes.

São objetivos da proposta:

- Planejar e executar um trabalho de extensão com grupo de servidores do IFS-*Campus Aracaju* entre maio e dezembro de 2012;

- Realizar mapeamento, com identificação dos aspectos que possam contribuir para a melhoria dos relacionamentos intra e interpessoais no ambiente laboral;

- Realizar dinâmicas e discutir temas considerados produtores da saúde e/ou de doença no trabalho, selecionados através de observações de campo, entrevistas, questionários e bibliografia;

- Refletir sobre as relações intra e interpessoais no IFS/*Campus Aracaju*; -Conhecer o ambiente laboral e os ambientes de lazer para cuidados com a saúde;

-Promover momentos de integração entre servidores do IFS/Campus Aracaju em contextos e ambientes diferentes do ambiente físico e psicológico do trabalho, proporcionando outros modos de convivência e outros olhares sobre os colegas.

MATERIAL E MÉTODOS

Os participantes foram selecionados mediante inscrição espontânea e anuência da chefia imediata.

Houve divulgação no site da instituição e foram enviados memorandos à Reitoria e à Direção Geral do *campus*, solicitando incentivo aos servidores, bem como a liberação dos mesmos.

A equipe é composta pela coordenação, duas bolsistas selecionadas através de análise de currículos (uma requerente e outra voluntária), além de dois estagiários voluntários e facilitadores convidados que conduzem as atividades de grupo em conjunto com a coordenadora. Há, ainda, uma parceria com a UNIMED, cujos profissionais de saúde realizam palestras pontuais entre as atividades de grupo.

Os recursos financeiros foram utilizados na confecção do material de trabalho (pastas classificadoras, blocos e canetas), além da aquisição de material de expediente e de consumo (cartolinas, canetas, lápis, tesoura, cola, etc.) e lanches ofertados durante os encontros.

O projeto de extensão foi realizado nas dependências físicas do *Campus* Aracaju, em uma sala de aula, mediante a realização de encontros semanais, com duração de duas horas cada, totalizando 9, equivalentes a uma carga horária total de dezoito horas; sendo que oito destes encontros foram facilitados em parceria com profissionais convidados. Os métodos alternaram-se entre: grupos-focais (foco de discussão sobre um tema específico), dinâmicas (atividades de grupo, que têm como objetivo trabalhar um tema de maneira mais subjetiva), oficinas (geração de uma produção ao final do encontro) e palestras. Os horários preferenciais foram no turno da manhã. Os temas trabalhados durante os encontros foram: relacionamentos; concepções sobre trabalho; hierarquia; relações de poder; ética; comunicação; saúde; e especificidades do serviço público.

A participação de todos os servidores do IFS foi livre e incentivada através de divulgação interna, em seus diversos *campi*, através do site e de cartazes e aconteceu de maneira espontânea. As inscrições para os servidores participantes foram divulgadas no site da instituição, bem como em murais, e foram realizadas até ter sido atingido um número de vinte. Em virtude do período de greve, adiamos o início das atividades e reabrimos o período de inscrições, com o objetivo de proporcionar a oportunidade de participação a todos.

Os facilitadores ministraram as atividades de maneira voluntária, sem remuneração, e foram convidados pela coordenação de acordo com a área de atuação proposta. Foi dada preferência aos servidores do quadro do Instituto Federal de Sergipe.

A avaliação e o acompanhamento do projeto foram feitas através de consultas aos participantes através de formulários a cada encontro; e aos facilitadores, bolsistas e estagiários através de reuniões semanais.

RESULTADOS

O projeto foi iniciado no dia 21 de maio de 2011, de acordo com o cronograma definido pela Pró-Reitoria financiadora. Inicialmente foram realizados encontros semanais com a equipe

com o objetivo de construir os instrumentos de coleta (questionários de consulta e formulários de inscrição e de avaliação, além das listas de frequência das atividades). Foram aplicados os questionários aos servidores com o objetivo de consultá-los acerca de temas, horários e locais de preferência para as atividades.

Os resultados da consulta demonstraram um público de interesse neste tipo de atividade muito recente na Instituição (75% dos que responderam possuem 5 anos ou menos no IFS, sendo que os questionários foram distribuídos a cerca de 80 servidores e 53 responderam). As sugestões sobre temas foram mais frequentes em relação aos relacionamentos intra e interpessoais, motivação, regulamentação de procedimentos de trabalho, treinamento e comunicação. Sobre o tipo de atividade sugerida 54,4% solicitaram atividades de relaxamento; 43,39% atividade física, além de atividades gastronômicas e comemorativas. Em relação ao local de desenvolvimento das atividades foi sugerido que fossem desenvolvidas parcialmente nas dependências do IFS e parcialmente em áreas externas, por 30 pessoas (56,60%) e integralmente nas dependências do IFS 20 pessoas (37,73%). Somente 2 pessoas sugeriram que as atividades fossem desenvolvidas integralmente em áreas externas e 1 participante não respondeu. Com relação aos horários das atividades, 34(64,15%) preferiram que as atividades fossem desenvolvidas nos horários de trabalho e 17 (32,07%) alternando entre horários de trabalho e de folga. Somente 2 servidores preferiram que todas as atividades acontecessem fora do horário de trabalho e 1 não respondeu. Além disso, os colegas acrescentaram sugestões em um espaço do questionário reservado para tal, e estas sugestões, dentro das limitações do projeto, foram acatadas. As que não o puderam ser serão justificadas durante os encontros e devidamente encaminhadas aos setores e órgãos responsáveis. Muitas das sugestões avaliamos já estarem contempladas no conteúdo das atividades previstas, outras sugestões foram; Implantar cursos ou atualização na área de informática; Cursos de idiomas (inglês e espanhol) para servidores; Noções básicas sobre gastronomia vegetariana; Programa de reconhecimento do servidor; Autoestima; Empreendedorismo; e Filantropia. Destas, acrescentamos gastronomia vegetariana e filantropia em nosso cronograma. As demais, entendemos não serem objetivo do nosso projeto. Buscaremos, neste caso, opções para apontar aos colegas.

Nesta consulta não houve uma preocupação com a amostragem. Embora tenhamos dado a oportunidade de todos os servidores administrativos do IFS/Campus Aracaju de responder a esta pesquisa, aqueles que não demonstraram interesse e presteza em responder às perguntas não foram persuadidos a fazê-lo, pois entendemos que a opinião dos mais interessados em respondê-la seria mais relevante, pelo fato de que seria o nosso público alvo posteriormente. Em outras palavras, aqueles que não responderam à consulta, certamente não teriam interesse em participar dos encontros posteriormente. Portanto, diferentemente da pesquisa realizada em 2010, cujo objetivo era definir um perfil do servidor, desta vez, foi mais maleável com a amostragem, sendo uma consulta seletiva. A importância desta fase inicial do projeto, além da elaboração dos instrumentos de trabalho, esteve nas consultas acerca do que os interessados gostariam de trabalhar nos 8 meses de projeto.

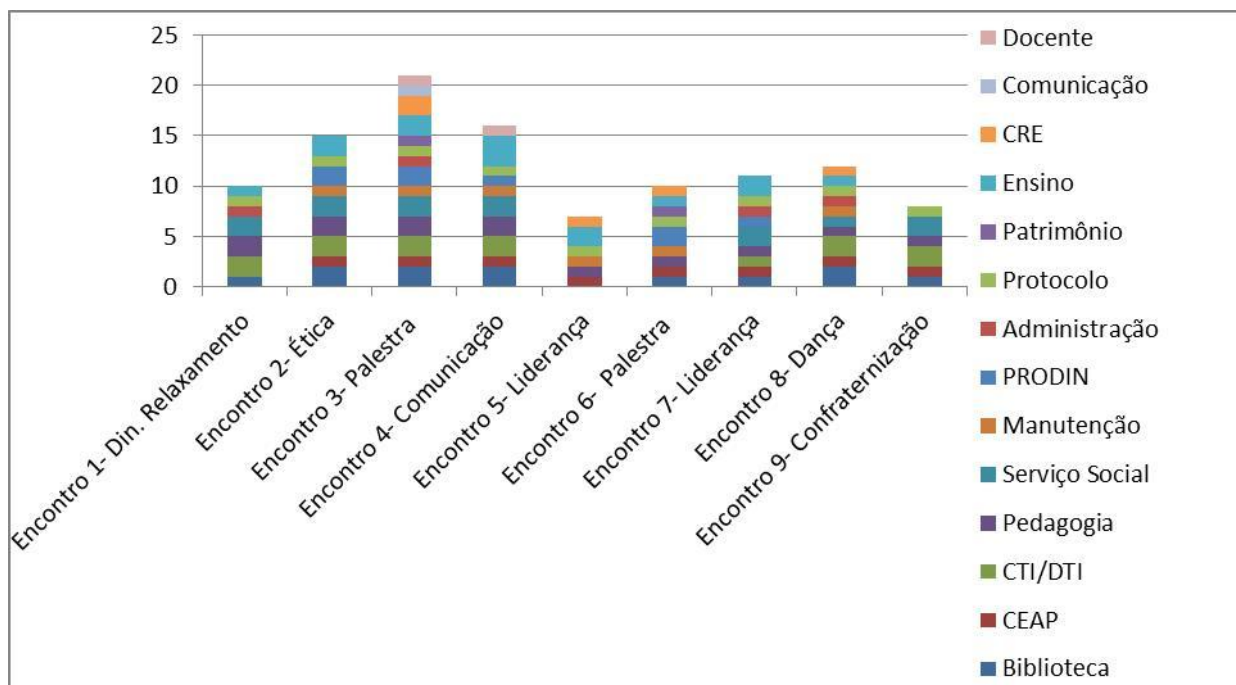
Após a análise destes resultados, encerramos o relatório sobre esta consulta, reformulamos o cronograma de atividades e foi divulgado, através do site e de cartazes, o início dos encontros. Em seguida, foram realizadas inscrições dos servidores interessados. Foram realizadas, ainda, entre os dias 31 de julho e 21 de agosto, discussões de textos com bolsistas e estagiários, sobre as metodologias de trabalho e os principais conceitos utilizados. O primeiro encontro ocorreu no dia 26 de setembro de 2012, data definida após o término da greve, com a participação de 10 servidores, sendo que havia 12 inscritos, após essa primeira atividade.

O projeto de extensão foi realizado nas dependências físicas do IFS/ *Campus Aracaju*,

em uma sala de aula, mediante a realização de encontros semanais, de duas horas cada, totalizando nove, equivalentes a uma carga horária total de dezoito horas com o grupo, além das reuniões e atividades da equipe organizadora ; sendo que seis destes encontros foram facilitados por profissionais convidados e dois foram palestras ministradas por profissionais da UNIMED, através de uma parceria sem custos para a instituição, pois já fazia parte de um projeto desta empresa. O primeiro encontro foi facilitado pela própria coordenadora. Os métodos foram: palestras, grupos-focais (foco de discussão sobre um tema específico), dinâmicas (atividades de grupo, que têm como objetivo trabalhar um tema de maneira mais subjetiva) e oficinas (geração de uma produção ao final do encontro). Os horários mais frequentes para o desenvolvimento destas atividades foram no turno da manhã, sendo que alguns ocorreram no final da tarde. Os temas trabalhados durante os encontros foram: relacionamentos; concepções sobre trabalho; hierarquia; relações de poder; ética; comunicação; saúde; e especificidades do serviço público.

As avaliações a cada atividade foram feitas através de formulários sem identificação e apontaram para a necessidade de mais tempo para o desenvolvimento das ações. Ademais, os resultados foram satisfatórios, de acordo com o planejamento da equipe e a julgar pela participação dos servidores durante os encontros e pela repercussão das atividades (GRÁFICO 1), provocada por meio de notícias no site, exposição de cartazes produzidos e propostas de melhoria encaminhadas ao setores responsáveis pelas necessidades apontadas durante as discussões.

GRÁFICO 1- PARTICIPAÇÃO DOS SERVIDORES E RESPECTIVOS SETORES DE TRABALHO



Os resultados deste projeto de extensão com servidores apontaram para as possibilidades de melhoria nas relações intra e interpessoais no IFS/*Campus* Aracaju, tendo em vista a observação de alguns pontos:

- Retorno dos participantes tanto na avaliação formal (formulário distribuído a cada

encontro) como informalmente, através de comentários de pequenas mudanças pessoais e organizacionais provocadas pelo projeto, bem como agradecimento pela realização do mesmo;

- Permitiu que colegas de setores diferentes, novos e antigos no Instituto se conhecessem e pudessem desenvolver relações pessoais harmônicas;
- Os temas selecionados para o trabalho fomentaram a reflexão sobre questões essenciais para a promoção de saúde e bem estar dentro e fora do ambiente de trabalho, quais sejam: autoanálise, alimentação, atividade física, ética, comunicação, liderança e boa convivência, entre outros, com grande participação de todos os presentes e com discussões produtivas;
- Todas as produções do grupo foram divulgadas para toda a comunidade do IFS, fazendo reverberar o trabalho realizado com uma pequena amostra dos setores de trabalho que compõem o *Campus*. As estratégias foram: exibição de notícias no site, exposição de cartazes, propostas de mudança encaminhadas aos setores responsáveis e atividades que extrapolavam o horário e o local da reunião do grupo, o que fazia com que os efeitos do projeto continuassem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, o trabalho é um exemplo de instituição considerada capaz de produzir doença. A simples inserção no mundo do trabalho, aliada à capacidade de consumo, é essencial, e esta pode parecer a solução para problemáticas encontradas na nossa sociedade. No entanto, deve-se almejar, além disso, a aquisição – ou desocultamento – da capacidade de criar, de transformar e de gerir (Canguilhem apud Gomes, no prelo). Ou seja, estar empregado não é sinônimo de estar adaptado socialmente ou saudável. É preciso ultrapassar as barreiras da nossa maneira, por vezes limitada, de abordar algumas questões.

O trabalho com servidores surge a partir da necessidade detectada por alguns profissionais do IFS de pensar o seu contexto. Conhecer-se é entender que somos feitos de um corpo físico, de almas e de ‘subalmas’ que nos constituem. O ‘Eu’ não é único, mas múltiplo. Somos profissionais, mas também, homens, mulheres, familiares, amigos, reais e virtuais. Temos sofrimentos, dificuldades e traumas, felicidades e boas lembranças. São inúmeros os determinantes dos nossos comportamentos no trabalho e na relação que desenvolvemos com os outros. Os primeiros relacionamentos na família, no ambiente escolar e acadêmico e em experiências profissionais e de vida anteriores são o passado que trazemos. O atual ambiente de trabalho: a organização, o ambiente físico, as relações de poder, as posturas ético-políticas, as pessoas que também encontramos são os fatores presentes que influenciam como iremos nos comportar diante do outro, destes colegas de trabalho.

As relações interpessoais que desenvolvemos na atuação profissional são consequência de como iremos lidar com, e de como iremos conceber a instituição ‘Trabalho’. Os relacionamentos são um fenômeno complexo que passa por reflexão, autoconhecimento, aprendizado e análise das instituições envolvidas, com o objetivo de ampliar a capacidade de compreensão de todos estes fatores, desenvolvendo uma maior alteridade, empatia, o ‘colocar-se na posição do outro’ e ‘inverter papéis’.

A descoberta daquilo que provoca bons ou maus relacionamentos no trabalho, bem como a busca por novos modos de subjetivação, trazidos pelo projeto, passa por: reflexão sobre relacionamentos anteriores, discussão e elaboração de temas, cuidado com o corpo (alimentação e atividade física), contatos amistosos com colegas de trabalho, descoberta do ambiente em que

vivemos; o que nos torna mais conscientes de onde nos situamos no mundo e de que papel representamos diante de nós mesmos e dos outros. A promoção de saúde no trabalho deve ser uma ação constante, e para que isso se dê de maneira efetiva, as pessoas devem levar este conceito para todos os aspectos da sua vida, da qual o trabalho é apenas uma parte constituinte.

AGRADECIMENTOS

À PROPEX, pelo financiamento do Projeto;
À UNIMED pela parceria firmada;
Aos facilitadores voluntários convidados;
Aos bolsistas e estagiários;
Aos gestores, pelo incentivo;
Aos participantes, pela confiança depositada.

REFERÊNCIAS

1. BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5ª ed. Belo Horizonte – MG. Instituto Felix Guattari, 2002. Cap. II: Sociedades e Instituições, p.21-37; Cap. IV: O Desejo e Outros Conceitos no Institucionalismo.
2. CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Forense Universitária. 6ª edição. Rio de Janeiro, 2006.
3. GOMES, K.L. **Ordem Social: violência e adoecimento**. Trabalho de monografia apresentado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe em 2007. São Cristóvão, Sergipe. No Prelo.
4. LEITE, K.G. & ARAUJO, T. A. **O trabalho e o labor como fatores de promoção de saúde e de doença: uma estimativa do adoecimento psicológico entre servidores técnico-administrativos do Instituto Federal de Sergipe-Campus Aracaju**. Artigo apresentado ao Departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Sergipe, Curso “Gestão em RH: Evolução e Tendências”, em 2011. Aracaju, Sergipe. No Prelo.

VARELA, J. H. DE S.; CASTRO, A. B. C. DE - (2013)

HABILIDADES SOCIAIS E SUA APLICAÇÃO NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

Varela, J. H. de S.¹ e Castro, A. B. C. de²

¹Especializanda em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Graduada em Psicologia pela Universidade Potiguar, UNP. Professora de Psicologia do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN. E-mail: jhadassa1@hotmail.com; ²Mestre em Administração pela Universidade Potiguar, UNP, Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Graduado em Administração pela Universidade Potiguar, UNP. Administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN. E-mail: brunnicastror@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo realizou uma revisão teórica da utilização do conceito de Habilidades Sociais (HS) no contexto da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT). A questão de pesquisa foi: qual o estado da discussão sobre a aplicação de HS na POT? O trabalho como um fator constitutivo do homem, fomentou pesquisas e discussões ao longo do tempo que marcaram a importância das HS para o trabalhador. A POT, nesse contexto, se destaca como um campo de investigação dos mais profícuos da área. O objetivo da pesquisa é investigar a aplicação do conceito de HS na POT. Utilizou-se de uma pesquisa

bibliográfica de natureza exploratória. Através da revisão da literatura, se percebeu que aproximação das HS com a POT pode se consolidar como prática no trabalho; entretanto, requer esclarecimentos, devido ao percurso teórico do conceito de HS e pela facilidade com que os profissionais utilizam o Treinamento de Habilidades Sociais (TSH) na área organizacional.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades Sociais, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Trabalho.

SOCIAL SKILLS AND ITS APPLICATION IN THE WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This article reviews the use of the theoretical concept of Social Skills (HS) in the context of Work and Organizational Psychology (POT). The research question was: what is the state of the discussion on the application of HS in POT? The work as a constitutive element of man, fostered research and discussions over time that marked the importance of HS for the worker. The POT in this context stands as a field of research of the most profitable area. The objective of the research is to

investigate the application of the concept of HS in POT. We used a literature exploratory in nature. Through literature review, it was realized that approximation of HS with the POT can consolidate as practical work, however, requires clarification due to the theoretical trajectory of the concept of HS and the ease with which the professionals use Social Skills Training (TSH) in the organizational area.

KEY-WORDS: Social Skills, Work and Organizational Psychology, Work.

HABILIDADES SOCIAIS E A PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

1 INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, os estudos sobre o trabalho são cada vez mais presentes, recriados e discutidos. O mundo do trabalho pode ser caracterizado de várias formas, pois o sentido da palavra trabalho foi construído por muitos significados desde as civilizações antigas até os atuais modelos de bem-estar. Nesse contexto, a área de Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) se apresenta como um dos campos construtores do diálogo sobre o trabalho junto das organizações.

Diante disso tem-se o seguinte questionamento: qual o estado da discussão da aplicação de Habilidades Sociais para a Psicologia Organizacional e do Trabalho?

A pesquisa se justifica, pois, o trabalho como um fator constitutivo do homem, vem fomentando pesquisas e discussões que assinalam a clara relevância das habilidades sociais para a trajetória do trabalhador na chamada modernidade. A área da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), por sua vez, destaca-se como um campo de investigação dos mais profícuos no que se refere a esse tema. Nesta perspectiva, as Habilidades Sociais (HS) apresentam-se como um tópico de estudo passível de diálogo com a POT, já que, esse conceito vem sendo utilizado em organizações, mesmo se tratando de uma aplicação tradicionalmente feita na área da Psicologia Clínica e Escolar.

Por isso, pontua-se a necessidade do resgate teórico das HS, do levantamento das aplicações do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) nas organizações e com trabalhadores, e da continuada investigação de estratégias de trabalho na POT. O fato de que a Psicologia Organizacional vem colocando desafios aos profissionais da área, e que o conceito de HS começa a se estabelecer com efetividade nas organizações torna-se um importante aspecto acadêmico para a investigação. Outrossim, conforme Sánchez e Escribano (1999); Pozo (2003 *apud* Inocente e Guimarães); Bolsoni-Silva et al (2006), a literatura brasileira e internacional sobre o HS na área organizacional não é tão vasta. As HS tem sido aplicadas preferencialmente em atividades de THS para a formação profissional pré-laboral com indivíduos incapacitados e em situações de desvantagem sociais. (SÁNCHEZ E ESCRIBANO, 1999; POZO, 2003, *apud* INOCENTE; GUIMARÃES, 2004; BOLSONI-SILVA ET AL, 2006; BANDEIRA ET AL, 2009). Desta feita seriam importantes investigações que trouxessem mudanças positivas para a realidade no contexto do trabalho e do trabalhador.

Portanto, o objetivo da pesquisa é investigar a aplicação do conceito de Habilidades Sociais para Psicologia Organizacional e do Trabalho.

2 METODOLOGIA

O estudo quanto aos meios utilizou pesquisa bibliográfica, pois, segundo Acevedo e Nohara (2006); Vergara (2007) é o estudo sistematizado desenvolvido a partir de material já anteriormente elaborado e publicado, principalmente em livros e artigos científicos, orientado para uma coleta mais específica de um tema. Gil (2006), ainda acrescenta que a vantagem da

pesquisa bibliográfica é de viabilizar a compreensão de dados muito dispersos no espaço, sendo indispensável, um estudo mais histórico da construção dos conceitos.

Quanto a natureza trata-se de uma pesquisa exploratória. Conforme Acevedo e Nohara (2006,p.46), “O principal objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar maior compreensão do fenômeno que está sendo investigado, permitindo assim que o pesquisador delineie de forma mais precisa o problema.

De acordo com Mattar (2001); Alexandre (2003); Gil (2006) a pesquisa exploratória, visa prover ao pesquisador maior esclarecimento, modificar conceitos e ideias através da pesquisa documental. Compatível com o objetivo da pesquisa.

3 REFERENCIAS TEÓRICAS

Sócio historicamente, para entender as transformações no mundo do trabalho revolve-se ao capitalismo industrial e, chegando ao processo de industrialização no Brasil, Borges e Yamamoto (2004, p.42) explicam que, no país, “a absorção do modelo (de desenvolvimento industrial) foi intermediada pelo ‘capitalismo tardio’ e pelas desigualdades entre regiões e setores econômicos”. Disto pode ser entendido que, diferentemente da Europa aqui as mudanças não ocorreram de forma gradativa, ao longo dos anos e suas construções históricas, mas sim de forma imperativa.

O mundo do trabalho, ao longo destas modificações relatadas anteriormente, vem se reconfigurando, e junto a ele a POT também, por isso, os conhecimentos envolvidos estão sendo construídos, numa constante releitura das realidades e das demandas surgidas nas organizações e na sociedade.

Defendendo-se um equilíbrio na construção da identidade do homem diante do trabalho nas organizações e dos diversos aspectos que influenciam o exercício da subjetividade humana, articulando-se também o contexto social e histórico do trabalho; é que se constituiu o caminho da POT (CODO; SORATTO; VASQUES-MENEZES 2004).

Discorrer sobre o trabalho e suas várias fases implica também em entender as concepções de sujeito e de mundo prevalentes nos períodos antigos, modernos e contemporâneos. Neste sentido, o significado do trabalho vai tomando rumos diferentes, e são usadas técnicas e construtos, dos quais a POT se apropriou, enquanto recursos para a ampliação do campo de investigação e clarificação de novos objetos de estudo. Relacionar as HS à POT seria uma proposta inicial para contribuir com este conhecimento.

3.1 Trabalho e Psicologia Organizacional

Malvezzi (2004) explica que a investigação produzida sobre a POT tem se focado nos aspectos da eficiência do desempenho para a produção (dimensão regulatória), investigando problemas humanos significativos, porém, fora de seus contextos; e, respondidas às demandas sensíveis as elites, mais do que mergulhado na compreensão da relação homem-trabalho, na construção dos sujeitos e no empenho pela diminuição das desigualdades (dimensão emancipatória).

Na construção e desconstrução, das conjunturas econômicas e sociais as organizações sentem claramente estas mudanças, pois, conforme colocam Zanelli e Bastos (2004,p.468):

A segunda metade do século XX foi marcada por intenso desenvolvimento tecnológico e movimentos que culminaram no que tem sido comum chamar de novas práticas de gestão: por exemplo, a gestão da qualidade total, a cultura de aprendizagem, o *empowerment*, o trabalho em equipes, as células de produção, a produção *just-in-time* entre outras.

No Brasil, ao final da década de 1980, segundo Zanelli e Bastos (2004) os psicólogos tinham seu espaço nas organizações vinculado às ações de recrutamento e seleção. Para os autores, os psicólogos não conseguiam ter uma visão clara do produto de seu trabalho, não havia resoluções efetivas para as demandas existentes, e sim ações pontuais e limitadas.

Quando questionado sobre qual a perspectiva da evolução da POT no Brasil, pela revista Diálogos, Malvezzi (2004) explica que: “[...] a POT é um campo especializado de conhecimentos, situado na interface entre a saúde, a administração, a política, a engenharia e a moral, produzidas pelo trabalho institucionalizado, através do qual a instrumentalização da produção e a qualidade de vida possam ser desenvolvidas a serviço da vida individual e coletiva” (p.29).

Entendendo-se que o recurso material, ou mesmo estratégico, é passível de ser reconhecido e copiado e , o recurso humano dentro dos processos mais diversos, faz a diferença pela existência inegável das formas de expressão da singularidade humana, não podendo ser copiado, ocorre, frequentemente, uma supervalorização do papel das pessoas; algumas vezes, em detrimento das condições que elas têm para o trabalho.

Malvezzi (2004 *apud* ZANELLI ET AL, 2004, p.13) explica que “[...] a aplicação dos recursos no trabalho é balizada por valores, relações de poder, significados e conhecimentos que constituem a base de sua institucionalização”. O autor afirma que o estudo do trabalho tornou-se uma área transdisciplinar que facilitou o diálogo entre as ciências sociais, mas que há lacunas nestas relações institucionalizantes.

Ainda segundo Malvezzi (2004 *apud* ZANELLI ET AL, 2004, p.14) uma das situações colocadas para a missão da POT é a de que “[...] as pessoas têm sido solicitadas a aprender habilidades em tempo mais curto que sua condição humana permite, ou solicitadas a alterar suas identidades sem que isso faça parte de seus planos de vida.”

Corroborando com este aspecto, Del Prette e Del Prette (2001, p.56) afirmam que:

A competência técnica usualmente faz parte dos objetivos educacionais dos cursos profissionalizantes de segundo e terceiro grau e dos treinamentos que ocorrem no âmbito das organizações. No entanto, a competência interpessoal raramente é relacionada como objetivo de formação profissional ocorrendo, de forma assistemática, como um subproduto desejável do processo educativo, por vezes referido como currículo oculto. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2001, p.56).

MALVEZZI (2004, p.15) ainda acrescenta que, os conhecimentos produzidos pela POT tornaram viáveis tanto a utilização de tecnologias sofisticadas, por parte de grupos de trabalho constituídos por pessoas simples, como a formação e a adaptação de equipes interdependentes, aptas para o desempenho eficaz de múltiplas atividades sofisticadas, como se observa nos trabalhos dos astronautas. Além disso, problematiza colocando que “[...] um dos mais significativos desafios do trabalhador é um enfrentamento rotineiro das descontinuidades que o obrigam a um contínuo ajustamento, para o qual lhe falta sensibilidade ou apoio institucional.” (p.15).

Para Del Prette e Del Prette, (2009), embora se reconheça a dificuldade de pesquisa nesta população (trabalhadores), deve se considerar, sua importância, tanto na formação de agentes socialmente competentes, como por meio de uma interação produtiva; beneficiando

os indivíduos por eles atendidos. Por outro lado, o conhecimento de habilidades sociais, é exigido como requisito da competência e do sucesso profissional.

Del Prette (2001,p.57) também expõe a existência de novos paradigmas organizacionais que enfatizam a importância da qualidade nas relações interpessoais, devendo haver uma multiespecialização e “a valorização do trabalho em equipe, intuição, criatividade e autonomia na tomada de decisões”, entre outros aspectos, gerando uma demanda por certas habilidades (coordenação de grupo, liderança de equipes, manejo de estresse e de conflitos interpessoais, etc.).

O autor destaca que o trabalho em pequenos grupos mostra a necessidade de habilidades de supervisão e monitoramento de tarefas e interações relacionadas ao processo produtivo que, para ocorrerem adequadamente, exigem competência em requisitos como os de observar, ouvir, dar feedback, descrever, pedir mudança de comportamento, perguntar e responder perguntas entre outras.

PÉREZ (2003 *apud* INOCENTE; GUIMARÃES, 2004, p.129) afirma que “paradoxalmente, o local de trabalho é um dos ambientes nos quais mais ocorrem conflitos interpessoais, sendo que a habilidade para resolvê-los é pouco considerada”.

Inocente e Guimarães (2004, p.136), notaram que “[...] os trabalhadores que apresentam um repertório comportamental habilidoso possuem muito mais chances de sucesso que os que apresentam comportamento inassertivo ou agressivo, mesmo apresentando nível intelectual semelhante”.

Isto revela em nível organizacional a necessidade da aplicação de Habilidades Sociais associadas ao trabalho.

3.2 Habilidades Sociais e Psicologia Organizacional e do Trabalho

Enfatiza-se aqui a utilização dos estudos e práticas relacionados às Habilidades Sociais no campo da POT, levando-se em conta o fato de que O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é uma das técnicas da terapia comportamental mais utilizadas no atendimento clínico, escolar e no contexto organizacional e do trabalho, devido a sua eficácia. (SJOEBERG e WENNBORG, 2003 *apud* INOCENTE; GUIMARÃES, 2004; BOLSONI-SILVA ET AL,2006; DEL PRETTE E DEL PRETTE,2008; BANDEIRA ET AL,2009; CIA E BARHAM,2009).

Sabendo disto, observa-se a aplicação das técnicas, com pouca proximidade teórica, no que se refere ao campo de estudo da POT, e, a partir de então buscam-se diálogos possíveis.

O conceito de Habilidades Sociais tem como plano de fundo o desempenho social. É um conceito que atravessa mais de um modelo teórico explicativo, e que foi, e ainda é transformado pelo tempo, por buscar estabelecer explicações à comportamentos e situações mutáveis, com uma diversidade que vem construindo um vasto campo de estudo.

Assim como a área de Treinamento de Habilidades Sociais (THS), o conceito de Habilidades Sociais (HS), segundo Del Prette & Del Prette (1999 p.24), “[...] constitui um campo de investigação e de aplicação do conhecimento psicológico sobre o desempenho social”. Os autores explicam que “[...] trata-se de um campo com questões teóricas e práticas cujos significados e desdobramentos são bem mais amplos e complexos do que pode sugerir um exame superficial.”

Olaz, (2009) coloca que, “[...] sem dúvida, os avanços na investigação não foram acompanhados por um desenvolvimento teórico que permita sistematizar estes resultados e, na atualidade, coexistem diferentes abordagens orientadas para a pesquisa e a intervenção

sobre o comportamento social que utilizam uma terminologia diversificada para referir-se ao mesmo fenômeno (p.110).

Apesar da tentativa de clarificação do conceito por autores como Del Prette e Del Prette (2009), há uma multiplicidade de conceitos referentes a fenômenos sociais semelhantes. Por exemplo às nomenclaturas dadas à relacionamento interpessoal, competência social, relações humanas, competências, além do que, a nomenclatura do conceito HS, historicamente também passou por modificações. Ou seja, observa-se um percurso histórico conceitual que, para chegar ao que é hoje citado pelos autores, foi se modificando e estas modificações incluem também a nomenclatura dada.

Assim, é possível afirmar que ao se falar em HS deve-se reconhecer que se trata, ainda hoje, de um conceito em discussão, mas que este possui suas origens em aspectos cognitivos, comportamentais e sociais anteriores; e talvez por se tratar de um recorte que envolve também o aspecto social e cultural, torna-se ainda pouco delineado.

Del Prette e Del Prette (1999), que possuem vasta publicação nesta área, fundamentam suas explicações no que se inicia com Salter, em sua obra *Conditioned Reflex Therapy*, em 1949. Neste caso, o Treinamento Assertivo, atrelado a movimentos paralelos aos estudos sobre desempenho social teriam sido os antecessores do que se estabeleceu como a aplicação do conceito de Habilidades Sociais, que é o Treinamento de Habilidades Sociais.

Wolpe, em 1958, propagou as idéias de Salter utilizando-se do “[...] termo comportamento assertivo como sendo uma habilidade social importante para o relacionamento interpessoal” (INOCENTE; GUIMARÃES, 2004, p.131).

Segundo Del Prette e Del Prette (1999):

“Quase concomitantemente ao nascimento do Treinamento Assertivo nos Estados Unidos, um novo movimento se iniciava na Inglaterra, mais precisamente na Universidade de Oxford, com Argyle e outros pesquisadores a ele associados. (Argyle, 1967/1994, 1975; Argyle, Trower & Bryant, 1974; Trower, Bryant & Argyle, 1978) disseminando o uso do termo ‘habilidades sociais’.” (p.27).

Estes autores explicam que Argyle iniciou seus estudos na década de 60 aplicando o conceito de habilidades às interações homem-máquina, a partir da investigação de atividades que remetiam ao processamento de informações e a aspectos tais como a percepção, decodificações e a resolução de problemas. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999, p. 28)

Explorando a área de Treinamento de Habilidades Sociais, Del Prette e Del Prette, (1999), considera-se que há cinco modelos conceituais: o modelo da assertividade, o modelo da percepção social, o modelo da aprendizagem social, o modelo cognitivo e o modelo da teoria de papéis.

Del Prette e Del Prette (1999, p.33) colocam que, considerando-se o modelo cognitivo “[...] A avaliação e a intervenção sobre esses processos (cognitivos) é amplamente enfatizada no THS”.

Nota-se que a combinação de modelos-explicativos permite uma exploração mais abrangente dos possíveis fatores e das alternativas de intervenção sobre os problemas de déficits de habilidades. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2009).

“Atualmente, a tendência é utilizar o termo habilidade social por ser mais abrangente e aplicável em diferentes contextos, como na escola, na clínica e no trabalho.” (CABALLO, 1996; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1996, 1997, 1999, 2001; FALCONE, 2000, apud INOCENTE; GUIMARÃES, 2004, p.132)

Ladd e Mize (1983), citados por Del Prette e Del Prette (1999, p.46) conceituam habilidades sociais como “habilidades para organizar cognições e comportamentos em um

curso de ação integrada, dirigida para objetivos sociais ou interpessoais *culturalmente aceitáveis*” (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999, p.127). Para Del Prette e Del Prette a perspectiva que remete a cultura deixa lacunas neste conceito.

Argyle, Furnham e Graham (1981), citados por Del Prette e Del Prette (1999, p.47) definem “habilidades sociais como um constructo descritivo, como o conjunto de desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal, considerando-se a situação em sentido amplo, que incluem variáveis da cultura [...]”.

Na análise das habilidades sociais e da competência social, considerando que este conceito é um construto avaliativo (que geraria um juízo de valor) e não descritivo, como o de HS, é possível observar três dimensões importantes: a pessoal, a situacional e a cultural; Tais dimensões se interpenetram e estão sempre presentes nas interações sociais, podendo-se dizer que o comportamento social depende dessa combinação. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999 p.47).

Para Caballo (1996 *apud* INOCENTE & GUIMARÃES, 2004, p.133) o comportamento socialmente habilidoso está relacionado a um conjunto de comportamentos adequados a situação, que expressam emoções, sentimentos, opiniões, direitos; respeitando os outros, prevenindo e resolvendo possíveis problemas.

Já Pèrez (2003 *apud* INOCENTE & GUIMARÃES, 2004) enfatiza o reforçamento positivo nas situações interpessoais com resposta positiva para auto-estima do indivíduo, definindo, a partir disto, a habilidade social.

Gresham (2009, p. 20) demonstra que “Merrell e Gimpel (1998) identificaram pelo menos quinze definições de habilidades sociais que surgiram na literatura especializada”. O autor coloca o entendimento de HS como uma classe de respostas comportamentais, considerando a perspectiva da Análise Aplicada do Comportamento. As habilidades sociais poderiam ser comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitiriam interagir efetivamente, evitando interações sociais negativas.

Gresham (2009, p.20) ainda coloca que “[...] as habilidades sociais são competências que (a) facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos, (b) contribuem para a aceitação por colegas e (c) resultam em ajustamento escolar satisfatório.”

Para Caballo, Irurtia e Salazar (2009, p.68), há dois autores mais representativos com relação a um referencial cognitivo sobre a HS. Estes autores, McFall (1982) e Trower (1982), estabeleceram um marco fundamentalmente cognitivo para as HS. “Do ponto de vista cognitivo, uma resposta socialmente habilidosa é o resultado final de uma cadeia de comportamentos [...]” (CABALLO, IRURTIA & SALAZAR, 2009, p.69).

Considerando este modelo cognitivo, Caballo, Irurtia e Salazar (2009, p.72) destacam as competências cognitivas, tentando agrupar os processos cognitivos estudados na literatura sobre as HS. A competência cognitiva se referiria à capacidade adquirida de “construir ativamente uma multiplicidade de comportamentos potenciais, habilidosos, adaptativos, que têm conseqüências [...]”. Os autores expõem grandes diferenças na amplitude e qualidade dos padrões cognitivos das diferentes pessoas e elencam elementos para observação dessas competências, que seriam: 1.Conhecimento do comportamento habilidoso, 2.Conhecimento dos costumes sociais, 3.Conhecimento dos diferentes sinais de resposta, 4.Saber colocar-se no lugar da outra pessoa, e 5.Capacidade de solução de problemas.

De acordo com Caballo (2000 *apud* OLAZ, 2009, p.110), os modelos explicativos para as HS têm sido denominados “interativos” por considerarem a realidade das variáveis ambientais e características pessoais, o comportamento, e as interações, entre esses aspectos.

Olaz (2009, p.112) explica que o fato dos estudos terem destacado a especificidade situacional das HS e do comportamento social em geral, contribuiu para a diferenciação do

conceito de HS de outros surgidos sob o modelo de atributo, como por exemplo, o conceito de Inteligência Emocional.

Além deste aspecto, na perspectiva interacionista, a Teoria Social Cognitiva “[...] foi um dos sistemas de maior importância na explicação do comportamento, e seus princípios sustentam em grande medida as estratégias de avaliação e intervenção em HS”. (RIOS SALDAÑA, DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2002, apud OLAZ, 2009, p.112).

Por fim, cita-se os autores Del Prette e Del Prette (1999, p.29), que podem desmembrar momentaneamente estas interferências conceituais, e possuem literatura correspondente a isto, quando explicam “que ‘as habilidades sociais correspondem a um universo mais abrangente das relações interpessoais e se estendem para além da assertividade, incluindo as habilidades de comunicação, de resolução de problemas, de cooperação’ [...]”.

4 CONCLUSÃO

Concluindo-se este recorte, pontua-se a necessidade do resgate teórico das HS, do levantamento das aplicações do THS nas organizações e com trabalhadores e da continuada investigação de estratégias de trabalho na POT. Deve-se, ainda, atentar para o fato de que a Psicologia Organizacional vem colocando desafios aos profissionais da área, e que o conceito de HS começa a se estabelecer com efetividade nas organizações.

Por outro lado, percebeu-se que a literatura brasileira e internacional sobre o Habilidades Sociais na área organizacional ainda está em construção e o tema tem sido aplicado preferencialmente em atividades de Treinamento de Habilidades Sociais, ou seja, associado no contexto do trabalho ao treinamento para a formação profissional pré-laboral com indivíduos incapacitados e em situações de desvantagem sociais.

Surgem assim, lacunas diante dos objetivos ideológicos ou até profissionais para a POT, que seriam importantes investigações para trazer mudanças positivas para a realidade no contexto do trabalho. Portanto; o conceito de HS pode contribuir de forma efetiva com estas mudanças? Considerando isto, ainda há bastante para se pesquisar.

REFERÊNCIAS

1. ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J. J. **Monografia no curso de administração: guia completo de conteúdo e forma**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
2. ALEXANDRE, Mário J. O. **A construção do trabalho científico: um guia para projetos, pesquisas e relatórios científicos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
3. BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A.; MAGALHÃES, T. **Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Abr-Jun, 2009, Vol. 25, n. 2, pp. 271-282. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a16v25n2.pdf>>. Acessado em 1º de julho de 2013.
4. BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, G.; MONTANHER, A. R. P.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

5. BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O.H. O Mundo do Trabalho. In: ZANELLI, J.C..BORGES ANDRADE, J.E. e BASTOS, A.V.B. **Psicologia organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre; Artmed, 2004.
6. CABALLO, V. E. **Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento**. Ed. Santos.1 ed.1996.
7. CABALLO, V. E.; IRURTIA, M. J.; SALAZAR, I. C. Abordagem Cognitiva na avaliação e intervenção sobre habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Z. A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Vozes. Petrópolis, 2009.
8. CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth J. **Repertório de habilidades Sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização**. Revista Estudos de Psicologia: Campinas, Jan-Mar, Vol. 26, pp. 45-55, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf>>. Acessado em: 1º de julho de 2013.
9. CODO, W; SORATTO, L.; VASQUES-MENEZES, I. Saúde mental e trabalho. In: ZANELLI, J.C.BORGES ANDRADE, J.E. e BASTOS, A.V.B. **Psicologia organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre; Artmed, 2004.
10. DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia, educação e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
11. _____. **Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas**. Revista Paidéia, 2008, Vol. 18, pag. 517-530. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>>. Acessado em 1º de julho de 2013.
12. _____. **Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
13. GRESHAM, F.M. Análise do Comportamento aplicada às Habilidades Sociais. In: DEL PRETTE, Z. A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Vozes. Petrópolis, 2009.
14. GIL, A. Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
15. INOCENTE, N. J. ; GUIMARÃES, L. A. M. Habilidades Sociais no Trabalho. In GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. **Série Saúde Mental e Trabalho. Vol.2**. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2004.
16. MALVEZZI, S. Prefácio. In ZANELLI, J.C..BORGES ANDRADE, J.E. e BASTOS, A.V.B. **Psicologia organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre; Artmed, 2004.
17. MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
18. OLAZ, F. O. Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Bandura para o Treinamento de Habilidades Sociais. In: DEL PRETTE, Z. A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Vozes. Petrópolis, 2009.
19. **REVISTA CIÊNCIA E PROFISSÃO**. Diálogos. Psicologia Organizacional e do Trabalho, nº5. Brasília: Dezembro/2007. p. 28-31.
20. Sánchez, A. V., & Escribano, E. A. **Medição do autoconceito**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

21. TAMAYO, M.R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão Emocional: Relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**. Brasília, 2002.
22. VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
23. ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. Inserção Profissional do Psicólogo em Organizações e no Trabalho. In: ZANELLI, J.C..BORGES ANDRADE, J.E. e BASTOS, A.V.B. **Psicologia organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre; Artmed, 2004.

4. DISCUSSÃO DE GÊNERO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

SILVA; ALVES – 2013

MULHERES NAS ENGENHARIAS: ENFRENTANDO A DOMINÂNCIA MASCULINA NO MERCADO DE TRABALHO

V. G. Silva¹ e F. F. Alves²

¹Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Formiga. E-mail: viviane.goncalves@ifmg.edu.br; ²Docente na Universidade Federal de Viçosa – Minas Gerais. E-mail: flaviaf.alves@ufv.br

RESUMO

Atualmente, a engenharia deixou de ser considerada uma profissão exclusivamente masculina. Nos cursos, as mulheres, gradativamente, deixam de ser minoria absoluta para se equipararem aos homens. As mulheres, nesta profissão, muitas vezes, se deparam com obstáculos, como o preconceito. Este estudo objetivou identificar atitudes preconceituosas vivenciadas pelas garotas ao optarem pelo curso de engenharia e levantar expectativas, relacionadas à questão de gênero, acerca da futura profissão. Aplicou-se um questionário a 06 alunas do curso de Engenharia

Elétrica do IFMG Formiga. Observou-se que todas já vivenciaram, ou consideram a possibilidade de se deparar com atitudes preconceituosas relativas à opção pela profissão. As estudantes manifestaram uma combinação de receio e otimismo relacionada às expectativas acerca da atuação profissional e apostaram na competência como fundamental no enfrentamento do preconceito de gênero. Recomenda-se o desenvolvimento de ações que contribuam no preparo das alunas para enfrentar o mercado profissional e lidar com possíveis atitudes preconceituosas.

PALAVRAS-CHAVE: mulher, engenharia, preconceito de gênero.

WOMEN IN ENGINEERING: FACING THE MALE DOMINANCE IN THE LABOR MARKET

ABSTRACT

Today, engineering is no longer considered an exclusively male profession. In these courses, gradually, women cease to be absolute minority to equate men. The women in this profession often encounter obstacles such as prejudice. This study aimed to identify attitudes prejudices experienced by girls to opt for engineering course and investigate expectations related to gender, about the future profession. It was applied a questionnaire to 06 female students from the Electrical Engineering IFMG

Formiga. It was observed that all students already experienced, or consider the possibility of encountering prejudicial attitudes regarding choice of profession. The students expressed a combination of fear and optimism about expectations related to professional conduct and they believe in competence as fundamental in confronting the gender prejudice. It is recommended the development of measures that help to prepare the students to face the professional market and deal with possible prejudicial attitudes.

KEY-WORDS: women, engineering, gender prejudice.

MULHERES NAS ENGENHARIAS: ENFRENTANDO A DOMINÂNCIA MASCULINA NO MERCADO DE TRABALHO

INTRODUÇÃO

Atualmente, a engenharia deixou de ser considerada uma profissão exclusivamente masculina. Nas salas de aula, as mulheres, gradativamente, deixam de ser minoria absoluta para se equipararem aos homens (LOMBARDI, 2006). No entanto, estes ainda são maioria nos locais de trabalho das engenheiras.

As mulheres, nesta profissão, muitas vezes, se deparam com obstáculos, como o preconceito, ora escancarado, ora velado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, a média de escolaridade das mulheres é maior que a dos homens, mas são os homens que ainda ganham mais.

Desde a graduação, o estágio e ao longo da carreira profissional, as engenheiras têm que se adaptar ao estereótipo masculino da profissão, buscando reconhecimento e respeito como profissional, independente de ser mulher, sobretudo quando precisam liderar grupos de homens.

Quando a maioria é masculina no seu ambiente de trabalho, a profissional necessita ter uma postura diferenciada. Jamais deve usar de artifícios femininos, como fragilidade ou sensualidade, deve apresentar discrição no vestuário, nos acessórios e na maneira de tratar as pessoas. Pode ser preciso assumir uma postura impositiva, mostrando capacidade para desenvolver o trabalho com excelência, até que se conquiste o respeito profissional e pessoal.

Há muitos avanços nas engenharias no que concerne à questão de gênero, mas ainda há muito a ser feito, no sentido de oportunizar às pessoas em geral que alcancem sucesso profissional partindo de sua capacidade e não de seu sexo.

Partindo de observações no meu ambiente de trabalho, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Formiga, percebo como as mulheres vêm conquistando seu lugar no curso de Engenharia Elétrica, seja pelo ingresso, pelo respeito obtido, pela presença nos programas de pesquisa, pelo desempenho acadêmico, entre outras razões. Assim, me interessei por conhecer a visão das estudantes sobre “ser mulher na engenharia”.

Não existem iniciativas voltadas para a temática no IFMG *Campus* Formiga. Todavia, acreditou-se que a análise qualitativa deste fenômeno, ainda que a partir de uma amostra reduzida, poderia coletar informações importantes para compor um diagnóstico sobre preconceito de gênero com foco nas engenharias e subsidiar, posteriormente, um trabalho contínuo, conforme as necessidades levantadas, de tornar as alunas de engenharia aptas a enfrentar o mercado de trabalho, preparando-as para lidar com possíveis atitudes preconceituosas e promover a igualdade de gênero. Assim, espera-se contribuir, ainda que de modo pontual, para a conquista do espaço feminino, atenuando as barreiras machistas.

Este trabalho objetivou ressaltar o viés do gênero, ao longo da trajetória da aluna durante o curso de Engenharia Elétrica. Buscou-se identificar possíveis atitudes preconceituosas sofridas pelas garotas ao optarem/ingressarem no curso de engenharia (familiares, amigos, colegas de classe, professores) e levantar expectativas, receios, anseios, relacionados à questão de gênero, acerca da futura profissão de engenheira.

Inicialmente, levantou-se a hipótese de que a maioria das alunas do curso de Engenharia Elétrica do IFMG *Campus* Formiga já teria se deparado com atitudes preconceituosas, seja por parte de familiares, amigos, colegas de classe ou professores, ao optarem/ingressarem em um curso de engenharia. Em relação à atuação profissional, inferiu-se

que muitas estudantes relatariam receio de sofrer preconceito de gênero ao ingressar em um mercado de trabalho predominantemente masculino.

A partir deste estudo, observou-se que todas as alunas já vivenciaram, ou consideram a possibilidade de se deparar com atitudes preconceituosas relativas à opção pela profissão de engenheira eletricista. Foram mencionadas manifestações de preconceito por parte de colegas, professores, diretores de escola, familiares e da sociedade de um modo geral. Em relação às expectativas acerca da atuação profissional/ingresso no mercado de trabalho as estudantes manifestaram uma combinação de receio e otimismo e apostaram no fator competência como auxiliar no enfrentamento do preconceito de gênero.

A apresentação deste estudo contará com um sucinto embasamento teórico que discorrerá acerca da temática de gênero e sua repercussão no campo educacional e profissional, especificamente no campo das engenharias, tema central deste trabalho. Recorrer-se-á a autores, como Cabral e Bazzo (2005) e Lombardi (2006), entre outros, que realizaram estudos sobre o tema “mulheres nas engenharias”. A partir desta fundamentação e das proposições metodológicas, apresentadas na sequência, tornar-se-á possível a análise dos dados obtidos na pesquisa e aqui descritos.

AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO

As relações sociais entre o grupo masculino e o grupo feminino não se fundam, necessariamente, em causas biológicas. São construções sociais que assumem diferentes particularidades, conforme a época ou o espaço geográfico. As relações sociais de sexo estruturam e transversalizam todo o campo social (KÉRGOAT, 1998, apud LOMBARDI, 2006).

Heilborn, Araújo e Barreto (2010b) afirmam que, a princípio, escolhas ou as maneiras de inserção em diferentes espaços sociais podem parecer exclusivamente preferências naturais, aptidões natas, capacidades e desempenhos distintos entre homens e mulheres. No que concerne às relações de gênero, as assimetrias são fundamentais para a análise da distribuição de homens e mulheres nos vários espaços da sociedade. O movimento feminista, ao questionar a desvalorização das mulheres e as posições inferiores que estas ocupavam, expôs as desigualdades de gênero na produção de conhecimentos científicos, no mercado de trabalho e no espaço escolar.

Hoje, não há restrições aparentes para o acesso das mulheres aos sistemas educacionais, mas ergue-se uma série de outras barreiras que restringem sua participação na produção do conhecimento científico e tecnológico, hierárquica e territorialmente, num universo androcêntrico de pesquisa e trabalho (CABRAL; BAZZO, 2005, p. 4).

O gênero tem servido para classificar as aptidões de homens e mulheres em diferentes áreas científicas (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010b).

As ciências consideradas mais imparciais, mais racionais, mais complexas, abstratas, que exigem aptidão analítica e um trabalho árduo e longo, são atribuídas aos homens, enquanto as ciências humanas, que se dedicam ao estudo das pessoas, e que se aproximam mais das preocupações do cotidiano, foram consideradas mais apropriadas às mulheres. “No geral, o prestígio de uma ciência está relacionado ao seu grau de “matematização”, quanto maior a exigência matemática de uma profissão, maior a remuneração e menor concentração de mulheres” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010b).

De acordo com Heilborn, Araújo e Barreto (2010b), teorias biológicas e/ou genéticas legitimam esta perspectiva, mas pouco se investiga acerca da relação entre diferenças de gênero e outras variáveis, como etnia, cultura e classe.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, há décadas atrás, este se apresentava predominantemente masculino. Até meados do século XX, as mulheres não vislumbravam uma carreira profissional como meta. *“Hoje, a presença das mulheres no mercado de trabalho é expressiva, o que contribui para desvelar as desigualdades e as discriminações se comparadas aos homens, seja no espaço público, seja no espaço privado”*. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010b, p. 76).

Muitas mulheres são as principais, ou únicas provedoras de suas famílias e ainda assim muitas não são reconhecidas. Na legislação civil, o reconhecimento das mulheres como “pessoa de referência da família”, é recente, pois, até então, esta designação se reservava aos homens, vistos como “chefes de família”. Desde que o IBGE incorporou o quesito “pessoa de referência” nos censos, foi possível visualizar a crescente participação feminina no provimento da família; atualmente esse percentual é de cerca de 30% (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010b).

Bruschini e Lombardi (1996 apud LOMBARDI, 2006) complementam que, nestas últimas décadas, verificou-se considerável queda na taxa de fecundidade das brasileiras, o que reduziu o tamanho das famílias, e o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres. No entanto, Lombardi (2006) considera que a mudança mais importante no perfil das trabalhadoras brasileiras tenha sido o progressivo aumento do nível de escolaridade.

GÊNERO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO

Há algumas décadas, estudar era um privilégio dos filhos homens. Somente ao final de 1870, o governo brasileiro possibilitou o ingresso das mulheres no ensino superior. A partir de então, o ingresso das mulheres na escola tem crescido significativamente e, atualmente, ultrapassa o contingente masculino (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010b).

A eliminação das desvantagens educacionais femininas no Brasil foi uma grande conquista da sociedade que compõe um quadro mundial de redefinição do papel feminino na sociedade e de enfraquecimento da dominância masculina. As brasileiras entraram no século XXI com níveis educacionais superiores aos dos homens (BELTRÃO; ALVES, 2009 apud HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010a).

Segundo Heilborn, Araújo e Barreto (2010a), vários autores ponderam que, embora seja visível o avanço feminino na educação, ainda persiste uma bipolarização de sexo nos cursos de humanas e exatas, sendo que as mulheres continuariam concentradas em carreiras consideradas “mais fáceis” ou menos valorizadas socialmente. Entretanto, análises sobre as diferenças geracionais na educação apontam que as mulheres com idades entre 20 e 29 anos já apresentavam, em 2000, ganhos significativos nas carreiras consideradas “mais difíceis” e de maior prestígio social (GUEDES, 2004 apud HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010a).

Uma das possíveis explicações para o aumento da escolaridade feminina é o fato de as mulheres necessitarem de maior qualificação para o ingresso no mercado de trabalho, considerando, inclusive, a competitividade com os homens. Todavia, os ganhos educacionais das mulheres, não se traduzem em melhorias efetivas no mercado de trabalho, no qual, apesar das mudanças positivas, continua a prevalecer um razoável hiato salarial (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010a).

Segundo Kérgeat (1998, apud LOMBARDI, 2006), identifica-se uma permanente tensão entre o grupo de homens e o grupo de mulheres no que concerne ao trabalho e sua divisão social. Assim, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são indissociáveis e organizadas por princípios de hierarquização, legitimados pela ideologia “naturalista”, que considera esta divisão imutável.

Segundo Heilborn, Araújo e Barreto (2010b), as mulheres são educadas, desde a infância, para cuidar dos outros (filhos, marido, parentes idosos) e acabam optando por carreiras que reafirmam este pressuposto, e que são consideradas femininas, como professoras, enfermeiras, assistentes sociais, psicólogas, empregadas domésticas etc. No geral, é comum a opção feminina por carreiras na área da educação, da prestação de serviços ou da saúde, inclusive, não raro, observam-se atividades que são uma extensão, no espaço público, das atividades tradicionais desenvolvidas no ambiente doméstico

O processo de escolarização pode reforçar a associação recorrente entre o gênero feminino e determinadas ocupações. Esta vinculação leva a uma desvalorização social de certas profissões, por elas serem consideradas de menor competência técnica ou científica e, conseqüentemente, mal remuneradas.

A reivindicação por salários equiparados, como forma de assegurar o cumprimento de direitos trabalhistas e a igualdade de gênero no mercado de trabalho, é uma constante nos movimentos sociais (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010b).

Historicamente, as mulheres foram afastadas do círculo criativo e da produção científica e tecnológica. A atuação da mulher na esfera pública se manteve limitada e era evidente a ausência feminina em carreiras como física, química, biologia, matemática, computação e engenharia (CABRAL; BAZZO, 2005).

Desde meados da década de 90, ao analisar as escolhas femininas, em nível de ensino superior, verifica-se, por um lado, a continuação da preferência por áreas de conhecimento tradicionalmente feminizadas e, por outro, em menor escala, a opção por áreas ditas masculinas (LOMBARDI, 2006).

Conforme Eynde, 1994 (apud CABRAL; BAZZO, 2005), não significa que uma carreira seja mais masculina ou feminina em relação a outra, mas que os valores que a construíram têm, indissociavelmente, a história e a cultura de homens e mulheres.

Um estudo realizado em 1997 por pesquisadores da Rede Argentina de Gênero, Ciência e Tecnologia, citado por Cabral e Bazzo (2005), revelou que, no Brasil, a única área em que as mulheres apareciam em maior número era a de ciências humanas, enquanto nas ciências agrárias, exatas e engenharias, o predomínio era masculino. Os autores do trabalho concluíram que os obstáculos não se evidenciavam tanto no ingresso a essas carreiras, mas revelavam-se posteriormente, nos níveis intermediários e altos.

MULHERES NA ENGENHARIA

Historicamente, ao longo dos anos 80 e 90, segundo Lombardi (2006), três ordens de fatores contribuíram para as transformações que aconteceram no campo profissional da engenharia: a consolidação do aumento da escolaridade das brasileiras e sua repercussão na ampliação do leque de escolhas profissionais femininas; a expansão do número de escolas e de cursos de engenharia; e, finalmente, as mudanças que afetaram profundamente a economia e o mercado de trabalho nacionais, naquelas duas décadas, e seus reflexos nos empregos e nos rendimentos dos engenheiros.

A maior presença de mulheres nas engenharias vem trazendo modificações para a autoimagem do próprio grupo e contribuindo para amenizar arraigados padrões de gênero presentes nas escolas de engenharia e nos ambientes de trabalho. Apesar disso, o grupo ainda minoritário de mulheres sofre estigmatização por parte do grupo masculino majoritário (LOMBARDI, 2006).

Lombardi (2006) entende que as relações sociais de sexo que transpõe o âmbito profissional da engenharia se amparam sobre uma relação hierarquizada entre homens e mulheres, na qual o grupo de engenheiros mantém uma relação de dominação e poder sobre o grupo de engenheiras.

Se o aumento de mulheres nos cursos de engenharia tem colaborado para amenizar as reações do grupo de rapazes à sua presença, e para diminuir a sensação que elas têm de serem alheias ao grupo, em contrapartida, os mecanismos de controle social destinados a garantir a masculinidade das engenharias de um modo geral e de determinadas especialidades, em particular, continuam em ação, como é o caso das brincadeiras e piadinhas (LOMBARDI, 2006).

Lombardi (2006), em sua pesquisa sobre as contribuições das mulheres nas mudanças do campo profissional da engenharia brasileira, aponta a utilização de piadas ou mexericos depreciativos, pelo grupo masculino tradicionalmente estabelecido na engenharia, para atemorizar ou afastar o grupo minoritário das mulheres ao longo dos estudos e no campo de trabalho.

Conforme Elias e Scotson, 2000 (apud LOMBARDI, 2006), as piadinhas, as fofocas, os mexericos são mecanismos de defesa utilizados por grupos que se sentem inseguros ou ameaçados, mesmo que essa ameaça seja apenas ilusória. Mesmo que as mulheres não representem uma ameaça concreta, essas piadas também cumprem a função de alimentar o carisma grupal do grupo estabelecido e a desonra grupal atribuída, no caso, ao grupo de mulheres.

Segundo Lombardi (2006), não há dúvida que, mesmo sendo engenheiras formadas e atuantes profissionalmente, as mulheres constituem uma parcela mais vulnerável inserida no grupo de engenheiros. No que diz respeito ao ambiente profissional, apesar da disseminação feminina em diversas especialidades, continuam delimitados os locais de atuação, em termos de área, atividades, posição hierárquica.

Para Lombardi (2006), mesmo que ao longo desta transformação dos estereótipos de gênero presentes na engenharia caiam algumas barreiras tradicionais de ingresso das mulheres nos campos de conhecimento e de trabalho e, concomitante, se reproduza uma nova divisão sexual do trabalho internamente às especialidades, a configuração das relações de sexo dentro do grupo profissional está em movimento e aparenta estar favorável às mulheres. Neste sentido, pode-se considerar que as próprias mulheres têm contribuído, através de suas ações, para modificar essa configuração que favorece o sexo masculino, ocupando espaços dentro da área de conhecimento e da profissão e alterando a divisão sexual do trabalho presente na área. Enfim, para as estudantes e profissionais, a perseverança e a resistência parecem ser a regra para a sua inclusão e permanência na engenharia.

Lombardi (2006) afirma que, concomitantemente ao processo de democratização da educação, ampliou-se o leque de especialidades no campo das engenharias. Este fato possibilitou a diversificação das escolhas de homens e mulheres. Até meados dos anos 90, estas se concentravam, sobretudo, nas engenharias civil e química. As mulheres passaram, então, a optar por outras engenharias, como de alimentos, elétrica, florestal, de produção, mecânica, entre outras.

A PESQUISA

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa de campo. Considerando a complexidade da temática gênero e profissão, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa. Minayo (1994) apresenta como sendo objetivo da pesquisa qualitativa a apreensão da realidade social do ser humano. Assim, através desse direcionamento, buscou-se compreender a questão de gênero nos cursos e no exercício da profissão em engenharia, sob a ótica de estudantes do sexo feminino.

- Contextualizando o ambiente

Os Institutos Federais foram criados a partir da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Integrando o quadro dos Institutos Federais, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). O IFMG é composto por dez *campi*, entre os quais se contempla o *campus* Formiga. O IFMG *Campus* Formiga iniciou suas atividades educacionais em março de 2007, como unidade descentralizada (UNED Formiga) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí (CEFET – Bambuí) e, atualmente, oferece os cursos técnicos concomitantes em Administração, Eletrotécnica e Informática, tecnológico em Gestão Financeira, licenciatura em Matemática, bacharelados em Administração, Ciência da Computação e Engenharia Elétrica.

Focando neste último, o curso de Engenharia Elétrica do IFMG *Campus* Formiga se organiza em dez semestres e objetiva atender as especificidades do mercado regional nacional e internacional. O engenheiro formado deverá possuir capacitação para atuar em níveis organizacionais distintos, perfil versátil para atuar em áreas correlatas e interdisciplinares da Engenharia Elétrica, compreendendo uma sólida formação técnico-científica e capacitando-o profissionalmente a absorver, desenvolver e aplicar novas tecnologias e soluções em atendimento às demandas da sociedade, com visão ética e humanística. Neste cenário se desenvolveu o presente estudo.

- Instrumento de coleta e análise dos dados

O instrumento utilizado para a coleta de informações foi um questionário estruturado e a análise dos dados consistiu, sobretudo, em estabelecer paralelos entre o conteúdo das entrevistas e os dados levantados previamente e descritos no Referencial Teórico.

- Os sujeitos

Fizeram parte da população deste estudo alunas do curso de Engenharia Elétrica do IFMG *Campus* Formiga. Foram distribuídos cerca de 20 questionários, aleatoriamente, entre as 28 alunas do 2º, 4º e 6º períodos, mas apenas 06 entregaram os questionários preenchidos.

OS ACHADOS DA PESQUISA

- Visão da presença feminina nas engenharias

Quando questionadas sobre sua visão, pretérita e atual, da presença feminina nos cursos de engenharia, a maioria das garotas apontou o “*aumento do número de mulheres nos cursos de*

engenharia”, ressaltando itens como tendência a ampliar este número, existência de uma maior visibilidade feminina na engenharia e redução do preconceito de gênero. Observa-se, conforme elucida Lombardi (2006), que a maior presença de mulheres nas engenharias traz modificações para a autoimagem do próprio grupo e contribui para amenizar arraigados padrões de gênero presentes nas escolas de engenharia.

A autora complementa que, no entanto, o grupo ainda minoritário de mulheres sofre estigmatização por parte do grupo masculino majoritário. Uma das alunas enfatizou o fato de as mulheres ainda serem minoria neste curso:

Atualmente, a presença das mulheres na engenharia é bastante reduzida. Apesar de todos os “direitos adquiridos” e do novo contexto, do novo papel da mulher na sociedade moderna, ainda há uma grande barreira social, bem menor que há anos atrás, separando a mulher dos cursos de engenharia.

- Opção pela engenharia

No que diz respeito à influência de ser mulher na escolha do curso de graduação, a maioria das estudantes apontou que não houve influência e destacaram que a opção pela engenharia se deu a partir da afinidade com a área de exatas. Segundo Heilborn, Araújo e Barreto (2010a), diversos autores ponderam que ainda persiste uma bipolarização de sexo nos cursos humanas-exatas. Todavia, é visível o avanço feminino rumo às carreiras consideradas de maior dificuldade e prestígio social, como é o caso da área de exatas.

Duas alunas consideraram o fato de ser mulher ao optar pelo curso. Uma delas observou a maior abertura do mercado de trabalho para o público feminino e a outra fez o seguinte apontamento: *“Apesar de saber que esse era o curso que eu queria fazer, fiquei meio receosa por ser um curso mais masculino perante a sociedade, gerando um enorme preconceito”*.

Ao serem perguntadas sobre possíveis atitudes preconceituosas decorrentes da opção pelo curso de Engenharia Elétrica, a maioria respondeu positivamente. Uma aluna descreveu a seguinte situação: *“meus professores disseram que Engenharia Elétrica é um curso muito ‘masculino’ e que eu deveria optar pro Engenharia Civil; em casa, vivenciei preconceito ligado à dificuldade do curso”*. Lombardi (2006) pontua que, até meados dos anos 90, as mulheres se concentravam, sobretudo, nas engenharias civil e química. Considerando que a Engenharia Civil foi uma das primeiras a ser ocupada pelo público feminino, compreende-se essa distinção (masculino-feminino) dentro das engenharias.

Outra aluna relatou: *“o diretor da escola me disse que se fosse o meu pai fazendo Engenharia Elétrica, ele até entenderia e que meu pai seria muito bem sucedido. Mas esse fato só me deu mais força de vontade para seguir em frente e mostrar para ele que posso ser tão boa quanto meu pai”*.

Uma das alunas reiterou: *“Sempre se ouve, na sociedade em geral, que os cursos de Engenharia Elétrica são, assim como o mercado de trabalho, dominados por homens e que o fato de eu ser mulher não seria adequado”*. Uma única aluna negou a ocorrência de atitudes preconceituosas, no entanto ressaltou a preocupação da família acerca da presença dominante de homens no curso. Retomando Lombardi (2006), o grupo minoritário feminino ainda se apresenta mais vulnerável e sofre estigmatização por parte do grupo dominante.

- Vivência de episódios preconceituosos no curso

A maioria das garotas disse não ter se sentido prejudicada, ao longo do curso, pelo fato de ser mulher. Uma delas ressaltou que sempre se sentiu *“muito respeitada”*. Os apontamentos positivos diziam respeito aos colegas que, *“às vezes, não me deixam fazer algumas coisas por ser mulher”* ou à preferência pelos homens para desenvolvimento de determinados projetos.

Esta questão da participação de mulheres na produção do conhecimento científico é tratada por Cabral e Bazzo (2005), que afirmam a inexistência de aparentes restrições para o acesso feminino à educação, mas surgem obstáculos que limitam sua participação na produção do conhecimento científico e tecnológico, hierárquica e territorialmente, num contexto predominantemente masculino de pesquisa e trabalho.

- Postura profissional

No que concerne à postura adequada para que uma engenheira eletricista seja respeitada na profissão, uma das alunas discorreu: *“Primeiramente, respeito para com os outros, bem como para si mesma. Manter um relacionamento de cordialidade e deixar bem claro que são todos profissionais e assim devem ser tratados”*. As garotas consideraram que é importante *“[...] mostrar para os colegas que, apesar de ser mulher, pode-se fazer tudo que eles fazem e até melhor”* e *“[...] ter pulso forte e ser segura de si mesma e das coisas que se faz, pois assim passará segurança e conseguirá o respeito de todos”*.

Quando o grupo é composto, em sua maioria, por homens, a profissional necessita ter uma postura diferenciada, jamais usando de artifícios femininos, como fragilidade ou sensualidade, discrição no vestuário, nos acessórios, na maneira de tratar as pessoas. Pode ser preciso assumir uma postura impositiva, mostrando capacidade para desenvolver o trabalho com excelência até que se conquiste o respeito profissional e pessoal.

É necessário assumir uma *“postura de mulher independente”* e *“uma postura flexível, mas ao mesmo tempo firme. Muita dedicação e empenho transmitem a imagem de competência, o que gera respeito por parte do grupo”*. Uma das estudantes afirmou que o fundamental é *“ser competente, responsável e demonstrar confiança no que for feito, afinal é isso que importa e não o sexo”*.

- Expectativas, receios e anseios

Finalmente, as estudantes foram questionadas acerca de expectativas, receios, anseios, com base no fato de ser mulher, em relação à futura profissão de Engenheira Eletricista e manifestaram uma combinação de receio e otimismo, evidente em suas falas: *“tenho medo de quando sair daqui e for trabalhar num local onde só haja homens, eles não me respeitem ou duvidem da minha capacidade”* e *“eu espero ser uma ótima engenheira e conseguir um bom emprego, apesar do medo não conseguir algo simplesmente pelo fato de ser mulher, pois ainda hoje muitos homens não admitem serem comandados por uma mulher”*.

Uma das alunas considerou o preconceito de gênero uma prática de “desatualizados”: Infelizmente, acredito que mesmo com o aumento [...] de mulheres na engenharia, sempre haverá algum tipo de preconceito por parte de alguns “desatualizados”, por isso que me esforço a cada dia mais, com intuito de ser reconhecida em uma sociedade cada vez mais seletiva e preconceituosa (Estudante de Engenharia Elétrica).

As estudantes ressaltaram o fator competência como auxiliar no enfrentamento do preconceito: *“Certamente muito preconceito ainda terá que ser enfrentado. No entanto, acredito que a competência pode sobressair e, assim, o fato de ser mulher torna-se apenas um detalhe”*.

[...] se vence o preconceito com competência. [...] sei que haverá muitas dificuldades pelo fato de ser mulher, inclusive diferença salarial [...]. Espero que, com o tempo, assim como vem acontecendo, aos poucos o preconceito diminua e que nós, mulheres que optaram pela engenharia, sejamos reconhecidas, primeiro pela nossa formação e não pelo sexo (Estudante de Engenharia Elétrica).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, inferiu-se que a maioria das alunas do curso de Engenharia Elétrica do IFMG *Campus* Formiga já teria se deparado com atitudes preconceituosas, seja por parte de familiares, amigos, colegas de classe ou professores, ao optarem por um curso de engenharia. Concernente, à atuação profissional, acreditou-se que muitas estudantes relatariam receio de sofrer preconceito de gênero ao ingressar em um mercado de trabalho majoritariamente masculino.

A partir deste estudo, observou-se que todas as alunas já vivenciaram, ou consideraram a possibilidade de se deparar com atitudes preconceituosas relativas à opção pela profissão de engenheira eletricista. Foram mencionadas manifestações de preconceito por parte de colegas, professores, diretores de escola, familiares e da sociedade de um modo geral. Em contrapartida, as garotas não relataram a ocorrência de piadinhas, brincadeiras e mexericos entre os colegas e professores, práticas estas apresentadas por Lombardi (2006), como recorrentes nos ambientes dos cursos de engenharias, contudo não apareceram nos relatos das alunas.

Em relação às expectativas acerca da atuação profissional/ingresso no mercado de trabalho as estudantes manifestaram uma combinação de receio e otimismo e apostaram no fator competência como auxiliar no enfrentamento do preconceito de gênero. Apesar de reconhecerem a existência de obstáculos, preconceito e, não raro, a falta de reconhecimento e a desvantagem salarial, as meninas se mostram confiantes e dispostas a dar o melhor de si para atingir o sucesso na profissão escolhida.

Pessoalmente, me frustrei pelo baixo número de garotas que se dispôs a participar da pesquisa. Ao serem informadas sobre a proposta da pesquisa, as alunas se mostraram entusiasmadas com a temática, mas, possivelmente em função do período de exames finais, a adesão à pesquisa foi muito baixa. Pode-se pensar em complementar este estudo, posteriormente, realizando entrevistas com um maior número de alunas.

Finalmente, a partir do levantamento exposto anteriormente, recomenda-se o desenvolvimento de ações que contribuam no preparo das alunas de engenharia, de modo a torná-las aptas a enfrentar o mercado de trabalho e lidar com possíveis atitudes preconceituosas, promovendo a igualdade de gênero. Para isto, sugere-se a promoção de palestras, debates, realização de entrevistas com engenheiras, no levantamento de dados (sobre preconceito no trabalho, por exemplo), entre outras atividades, onde o principal público-alvo seja composto pelas alunas, mas com atividades direcionadas também a professores e alunos, visando à promoção da igualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

1. BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf Acesso em 12 de dez. 2011.
2. CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antônio. As mulheres nas escolas de engenharia brasileira: história, educação e futuro. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005 – ISSN 0101-5001 Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/ree/article/view/204/131> Acesso em 09 fev. 2011.
3. HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia (Orgs.). Desigualdades de Gênero no Brasil. In: **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**. Mod II. Rio de Janeiro; CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as mulheres, 2010a. unid. 3. p. 129-135.
4. _____. Gênero e Hierarquia Social. In: **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**. Mod II. Rio de Janeiro; CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as mulheres, 2010b. unid. 2. p.73-82.
5. LOMBARDI, Maria Rosa. A engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. **Revista Tecnologia e Sociedade**. Curitiba, n.2, 1º semestre de 2006. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/ct/tecnologiaesociedade/index.php/000/article/view/31/31> Acesso em 14 dez. 2011.
6. MINAYO, M. C. de S. (1994). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** (19ª ed.). Petrópolis: Vozes.

PREDIGER; WEIZENMANN; DISCONSI (2013)

MULHERES MIL: RETRATOS DE UM CURSO-INTERVENÇÃO

J. PREDIGER¹; M.H. WEIZENMANN²; A.M. DISCONSI³ - IFRS

¹Psicóloga e gestora do Programa Mulheres Mil no Câmpus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS, ²Assistente social e gestora do Programa Mulheres Mil no Câmpus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS e ³Psicóloga no Câmpus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS. E-mail: naac@poa.ifrs.edu.br

RESUMO

Em 2013, o Programa Mulheres Mil, vinculado ao Câmpus Porto Alegre, oferece o Curso de Higienização em Serviços de Saúde. Para além da profissionalização, o curso traz à discussão a questão sobre a autonomia da mulher nas suas diversas dimensões: através da geração de renda, do conhecimento e da afirmação de si enquanto cidadã de direitos, da inclusão digital, da sustentabilidade, do envolvimento com arte e cultura, dentre outras.

Nesta edição, buscou-se utilizar a fotografia como dispositivo para exercitar outras formas de olhar dessas mulheres, seja para si, seja para o outro, seja para a comunidade onde essas mulheres-estudantes vivem. Assim, para além de higienizadoras em serviços de saúde, estas mulheres poderão ser agentes de transformação da realidade dentro de suas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Mil, curso-intervenção, emancipação, fotografia.

THOUSAND WOMEN PROGRAM: PORTRAITS OF A COURSE INTERVENTION

ABSTRACT

In 2013, the Thousand Women Program, linked to Campus Porto Alegre, offers a course in Hygiene in Health Services. In addition to the professional, the course brings into discussion the issue of women's empowerment in its various dimensions: by generating income, knowledge and self-affirmation as a citizen, digital inclusion, sustainability,

involvement with art and culture, among others. In this issue, we sought to use photography as a device to exercise another point of view, either for yourself, or for others, in the community where these female students live. Thus, in addition to cleaners in health services, these women can be agents of transformation of reality within their communities.

KEY-WORDS: Thousand Women, course-intervention, emancipation, photography.

MULHERES MIL: RELATO DE UM CURSO-INTERVENÇÃOINTRODUÇÃO

Este trabalho narra à experiência da construção curricular de um curso profissionalizante destinado exclusivamente para mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica, vinculado ao Programa Mulheres Mil. O Programa Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas brasileiras, tendo iniciado como um projeto em parceria com os Colleges canadenses no ano de 2007. Em um primeiro momento, foi implantado em 13 estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil, sendo que, em 2011, o Mulheres Mil torna-se um programa de alcance nacional, inserido em uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria, conforme estipula a Portaria do MEC nº1.015, do dia 21 julho de 2011. O Programa Mulheres Mil é concebido dentro de uma política de promoção da equidade, da igualdade de gênero, do combate à violência contra a mulher e do acesso à educação.

São prioritariamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia os responsáveis pela implementação do programa. De acordo com a portaria que institui o programa, os objetivos do Mulheres Mil são:

a) Possibilitar o acesso à educação; b) Contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; c) Promover a inclusão social; d) Defender a igualdade de gênero; e) Combater a violência contra a mulher (BRASIL, 2011).

O modo utilizado para atingir estes objetivos é através de cursos profissionalizantes de curta duração (com carga horária mínima de 160 horas), que estejam de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões.

O PÚBLICO DO PROGRAMA

O Programa Mulheres Mil tem como público alvo mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O conceito de vulnerabilidade, que aqui está sendo utilizado, refere-se,

indivíduos e famílias com perda ou fragilidade de vínculos afetivos, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos ou indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2004).

Salienta-se que a questão de gênero está dentre os fatores considerados de vulnerabilidade, na medida em que falamos de mulheres que possuem baixa escolaridade e profissionalização, baixa renda e consequentemente condições precárias de moradia, dificuldade de acesso a diversos bens e serviços, desemprego, condições precárias de trabalho ou mesmo impossibilidade de trabalhar dada a necessidade do cuidado com as crianças. Ser mulher na sociedade brasileira (e também em outras culturas) pode ser considerado uma desvantagem social, agravando os fatores citados e acrescentando outros, tais como o cerceamento da autonomia e outras diversas formas de violência sustentadas por uma sociedade historicamente machista. Ainda que ser mulher é condição de desigualdade em qualquer classe social, mulheres em condição de pobreza sofrem ainda mais dos reflexos do machismo.

O público prioritário do Programa Mulheres Mil, com o qual trabalhamos, são mulheres residentes no bairro Lomba do Pinheiro, localizado na zona leste da cidade de Porto Alegre. A região, que até década de 40 possuía características exclusivamente rurais, atualmente tem como uma expressiva característica as organizações comunitárias orientadas à busca por melhores condições de vida dos moradores. Além disso, o bairro Lomba do Pinheiro é designado como um dos “Territórios da Paz” no estado do Rio Grande do Sul (RS). Territórios da Paz são comunidades de ação do Programa Estadual de Segurança Pública com Cidadania, que tem por objetivo intervir em locais considerados de maior risco à violência letal e a criminalidade em Porto Alegre. Estes territórios são áreas com elevado índice de homicídios, envolvendo principalmente jovens de 15 a 29 anos. O Programa “RS na Paz” prevê intervenções sociais e implementação de policiamento comunitário para que estas comunidades sejam pacificadas, tornando-se, então, Territórios da Paz.

Através da articulação e da parceria com o Governo Estadual, pode-se identificar que as comunidades pertencentes aos Territórios da Paz são públicos prioritários para programas como o Mulheres Mil. Em Porto Alegre são quatro os bairros designados Territórios da Paz, no entanto, focamos o trabalho em apenas um, o da Lomba do Pinheiro.

Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, tem atualmente uma população de 1 503 094 habitantes. O município possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,805, um dos mais altos do país. A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010) é 2,28%, abaixo da média estadual, que é 4,24%, e bastante abaixo da média nacional, em torno de 9%. Apesar dos dados positivos em relação ao cenário nacional, algumas áreas do município têm apresentado dados menos positivos e altos índices de violência e situações de vulnerabilidade socioeconômica, como é o caso da Lomba Pinheiro. De acordo com o último censo (2010), a população deste bairro de 51.415 moradores, sendo distribuídos em 8.434 domicílios. A taxa de analfabetismo é de 6,9% e a renda média por domicílio é 2,92 salários, distante da renda média por domicílio do município, que é de 9,74 salários por mês.

Para além deste recorte de território - apontando uma comunidade em larga desvantagem comparada com os índices municipais - destacamos alguns dados que demonstram desvantagens vividas pelo público feminino. Do total de casos de violência contra residentes de Porto Alegre, notificados pelos serviços de saúde no ano de 2011, 67,5% ocorreram contra mulheres. Elas estão mais expostas a maior parte das violências, em especial à violência sexual (55,2%) e psicológica (57,9%). Quanto à violência contra a mulher registrada nas Delegacias de Polícia, ao longo do período 2006 a 2011 houve aumento do número de ocorrências e, com exceção de 2008, em todos os anos a maior parte dos registros refere-se à violência ocorrida na residência da vítima, sendo que em 2011, foram 69,21% dos casos. São igualmente expressivas as situações de violência que ocorreram em via pública. Além disso, os índices de desemprego entre as mulheres é mais alto e os salários das mulheres empregadas formalmente é menor.

As mulheres que acessaram o curso do Programa Mulheres Mil, oferecido pelo Câmpus Porto Alegre tem, em geral, Ensino Fundamental Incompleto, idades variando de 18 a 60 anos. Em sua maioria estão desempregadas ou não trabalham em função do cuidado com os filhos.

A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA

O Câmpus Porto Alegre, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), através da parceria educacional com a Escola do

Grupo Hospitalar Conceição (Escola GHC), construiu o curso de Higienizadores em Serviços de Saúde, com vistas a atingir os objetivos especificados no Programa Mulheres Mil.

Projetamos, então, um curso que tem como foco especial impulsionar a autonomia de mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Acreditamos que tal autonomia passa pela aquisição do conhecimento por parte das mulheres de seu papel enquanto cidadãs e, consequentemente, da exigência dos seus direitos, da escolarização, da profissionalização, da busca de estratégias de enfrentamento da violência através de uma cultura da paz, da apropriação da linguagem, da arte, da cultura e da sustentabilidade. Estes são alguns dos tópicos de conhecimento que propusemos na tentativa de que os mesmos sejam dispositivos capazes de criar uma relação afirmativa da mulher consigo e com seu entorno, de modo que ela possa apropriar-se de suas escolhas.

A equipe que atua no programa é composta por profissionais das mais diversas áreas, como a equipe técnica e docente da área da saúde pertencente à Escola GHC, a equipe técnica do Câmpus Porto Alegre constituída por psicólogas, assistente social, técnico em assuntos educacionais, além de docentes com formações nas diferentes áreas do conhecimento, a saber, letras, geografia, meio ambiente, administração, turismo, fotografia e informática. Além desses profissionais, a equipe é constituída por estudantes vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, bem como colaboradores voluntários da área de ciências sociais e da pedagogia. Compôs-se, assim uma equipe multiprofissional enriquecida por diversos saberes, deslocando os territórios disciplinares previamente constituídos.

Nesse sentido, a proposta foi a da construção de um projeto de curso que - para além de visar oferecer uma educação e profissionalização de qualidade - teve o cuidado de oferecer a estas estudantes a possibilidade de reflexão sobre as possibilidades de apropriação de suas vidas, a resignificação os modos de olhar a si e ao mundo. Ou seja, a proposta primordial é a da emancipação.

A trajetória que o projeto de curso propõe dialoga com a história das mulheres na sociedade e com a história de vida destas mulheres-mães-esposas-amantes-trabalhadoras-estudantes. Através de Paulo Freire, entendemos a importância da compreensão da história para construção do futuro (Freire, 1985). Dessa forma, acreditamos ser necessária a apropriação e a reflexão sobre as diferentes histórias para construirmos com estas mulheres ferramentas para a criação de novas possibilidades de vida.

O curso foi construído então com a pretensão de ser um disparador de novos movimentos para a vida destas mulheres. Para além de um curso de profissionalização, nos desafiamos a criar um “curso-intervenção”.

Estruturalmente, o curso de Higienizadores em Serviços de Saúde tem uma organização tradicional, disciplinar. Estas disciplinas, no entanto, foram construídas de modo coletivo e foram planejadas no encontro dos saberes da equipe de trabalho. Uma das disciplinas, “Linguagem, arte e cultura” tem a fotografia como componente curricular. Porque esta disciplina?

Como já foi dito, o curso que criamos é um curso-intervenção. Assim, com a preocupação de prover ferramentas para enfrentar um dos grandes problemas deste público – a vulnerabilidade econômica – lançou-se mão de uma formação profissional na área de higienização. No entanto, sabemos que as vulnerabilidades extrapolam a questão financeira e estendem-se para diversos aspectos da vida destas mulheres. A arte, em especial a fotografia, mostra-se como potente dispositivo para refletir sobre a vida neste tempo e neste espaço.

No início do curso, as alunas são convidadas a trazer uma fotografia e um objeto que possam ajudá-las a contar a própria história de vida. Um exercício inicial que tem como objetivo olhar para o passado e entender alguns percursos que constituíram o presente.

Ao longo do curso, as alunas são convidadas a aproximar-se mais da fotografia, também como fotógrafas: o uso de câmeras digitais e o exercício de fotografar e ser fotografada compõem o dia a dia da sala de aula. Após, no entanto, há um “passo atrás” na tecnologia e cada aluna recebeu uma câmera fotográfica analógica e um filme de 27 fotografias. E estas foram levadas para sua comunidade para fotografar.

CONCLUSÃO

Nestes exercícios, a intenção é provocar deslocamentos no olhar. Procurar cenas do seu cotidiano que “mereçam” ser fotografadas, que possam ser mostradas em sala de aulas. Trazer e enriquecer as aulas com imagens que constituem suas realidades e seus mundos. Olhar o entorno, olhar com cuidado, escolher cenas, escolher pessoas, escolher paisagens e poses. E, considerando que trata-se de câmeras analógicas, exercitar a escolha, tendo em vista a limitação do número possível de fotografias. Experimentar a espera para ver os resultados, já que as fotografias somente serão vista quando reveladas. Compartilhar estas imagens umas com as outras, refletir sobre as escolhas de cada uma, sobre os lugares e pessoas escolhidas. Por que essas imagens pediram passagem e foram escolhidas? Os efeitos que estes exercícios podem gerar, para nós e para as estudantes, são imprevisíveis. A fotografia possibilita contar a própria história. Barthes nos diz que a Fotografia partilha a história do mundo, que a fotografia rompe com a resistência de acreditar no passado, na História (Barthes, p. 130).

Assim, parte-se das próprias fotografias, da própria história para a apropriação do presente e criação dos próprios registros fotográficos, prevendo ainda a contemplação destes registros, de modo exercitar a criação de novos sentidos de si e do mundo a partir das imagens.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004.
2. BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, 2011.
3. BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.
4. FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Paz e Terra, 1985.
5. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito do Programa Mulheres Mil. 2011.
6. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em 23 de setembro de 2013.
7. OBSERVATÓRIO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre em Análise. Sistema de Gestão e Análise de Indicadores. Disponível em http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=5_8_0. Acesso em 20 de setembro de 2013.



