

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CÍNTIA LUZANA DA ROSA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA,  
FORMAÇÃO HUMANA E A PSICOLOGIA ESCOLAR E  
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ra</sup>. Dra. Janine Moreira.

**CRICIÚMA  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R788e Rosa, Cíntia Luzana da.

Educação profissional, científica e tecnológica, formação humana e a psicologia escolar e educacional / Cíntia Luzana da Rosa. – 2018.

161 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Janine Moreira.

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico. 3. Psicologia educacional. 4. Psicólogos escolares. 5. Educação libertadora. I. Título.

CDD. 22. ed. 370.115


CINTIA LUZANA DA ROSA


**"EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA, FORMAÇÃO HUMANA E A PSICOLOGIA  
ESCOLAR E EDUCACIONAL"**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 22 de agosto de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Janine Moreira  
(Orientadora - UNESC)

  
Prof. Dra. Miriam Aparecida Graciano  
de Souza (Membro - UFPR)

  
Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller  
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira  
(Suplente - UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Cintia Luzana da Rosa  
Mestranda



**Dedico este trabalho a minha Mãe  
Amália, ao meu esposo Cláudio, e  
aos nossos filhos: Piero, Lorenzo e  
Luigi.**



## AGRADECIMENTOS

A essa Força Divina que me sustenta em todos os momentos:  
DEUS.

A minha família, especialmente ao meu esposo Cláudio e aos nossos filhos Piero, Lorenzo e Luigi, de quem recebi e recebo muito incentivo, amor e carinho.

Aos meus pais João (*In memoriam*) e Amália pela vida e por terem me mostrado o caminho do bem.

Às amigas Gislaine Pereira Candido e Lidiane Braga, pela energia restauradora que emanam do coração.

A minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janine Moreira, pela forma humanizadora com que conduziu as orientações, bem como, por ter me oportunizado um novo diálogo com Freire.

Aos professores da banca de qualificação, Rafael Rodrigo Muller e Miriam Aparecida Graciano de Souza, pelas sugestões realizadas, contribuindo enormemente para o aprimoramento deste estudo.

Aos professores do PPGE e aos colegas do mestrado, por compartilharem conhecimentos, reflexões e principalmente sorrisos, que com certeza, deixaram mais leve a caminhada.

À Vanessa Morona Dias, pela competência, simpatia e empatia, sempre disposta a nos ajudar.

Ao Programa UNIEDU, pelo apoio financeiro e incentivo à produção científica.

Enfim, obrigada!





*"Há apenas um tema para a educação e este tema é a vida em todas suas manifestações."*

*Alfred North Whitehead*



## RESUMO

A presente pesquisa desenvolveu-se num contexto de Educação Profissional, através da análise do discurso oficial expresso em alguns documentos, e teve como objetivo geral compreender a perspectiva de formação humana presente no Instituto Federal Catarinense e na prática dos psicólogos. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: contextualizar o surgimento dos Institutos Federais no Brasil; analisar os elementos de formação humana presentes no Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Catarinense e no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária (PPC) Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul; verificar as atribuições do psicólogo escolar do Instituto Federal Catarinense. Trata-se de uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória segundo seus objetivos. A análise dos dados foi realizada a partir dos fundamentos teóricos da Educação Libertadora de Paulo Freire e da Psicologia Escolar e Educacional Crítica, através da categoria formação humana e das subcategorias diálogo, criticidade e autonomia. As reflexões proporcionadas por essa pesquisa a partir do estudo do PDI e do PPC sugerem que, ainda que existam questões contraditórias, o Instituto Federal Catarinense apresenta elementos de formação humana que indicam caminhos para uma educação em busca de humanização. Considerando as atribuições dos psicólogos, o documento revela que este profissional tem muito a contribuir nos processos de formação humana, bem como, demonstra proximidade com a perspectiva crítica de psicologia escolar, mostrando uma atuação voltada para a emancipação dos educandos. Este estudo também possibilitou reconhecer aproximações entre a teoria libertadora de Paulo Freire e as teorias Críticas em Psicologia Escolar, no sentido em que ambas buscam desenvolver uma práxis voltada ao respeito e à dignidade humana.

**Palavras-chaves:** Educação Profissional. Formação Humana. Psicologia Escolar e Educacional. Paulo Freire.



## ABSTRACT

This research was developed in a context of Professional Education and had as general objective to understand the perspective of human formation present in the Instituto Federal Catarinense and in the practice of psychologists. For this, the following specific objectives were established: to contextualize the emergence of the Institutos Federais in Brazil; to analyze the elements of human formation present in the Plan of Institutional Development (PDI) of the Instituto Federal Catarinense and the Pedagogical Project of the Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul (PPC); verify the attributions of the scholastic psychologist of the Instituto Federal Catarinense. It is a documentary research, with a qualitative approach, characterized as exploratory according to its objectives. The analysis of the data was based on the theoretical foundations of Paulo Freire's Liberating Education and on School and Critical Educational Psychology, through the human formation category and the subcategories dialogue, criticism and autonomy. The reflections provided by this research from the study of the PDI and the PPC suggest that, although there are contradictory issues, the Instituto Federal Catarinense presents elements of human formation that indicate ways to an education in search of humanization. Considering the attributions of the psychologists, the document reveals that this professional has much to contribute in the processes of human formation, as well as demonstrates proximity to the critical perspective of school psychology, showing an action aimed at the emancipation of the students. This study also made it possible to recognize approximations between Paulo Freire's liberating theory and Critical theories in School Psychology, in the sense that both seek to develop a praxis focused on respect and human dignity.

**Keywords:** Professional Education. Human formation. School and Educational Psychology. Paulo Freire.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar
EAAAs	Escolas de Aprendizes e Artífices
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FENPB	Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INCIRA	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNISAL	UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP	USP - Universidade de São Paulo





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
<b>2 A FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE .....</b>	<b>33</b>
2.1 TRAJETÓRIA E MARCAS DE UMA EXISTÊNCIA .....	33
2.2 A FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE .....	39
2.3 A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO .....	52
<b>3 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL .....</b>	<b>57</b>
3.1 UMA QUESTÃO DE NOMENCLATURA .....	57
3.2 PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL .....	62
<b>3.2.1 Primeiro período: Colonização, saberes psicológicos e educação (1500-1906) .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.2 Segundo período: A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930).....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.3 Terceiro período: Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930-1962).....</b>	<b>66</b>
<b>3.2.4 Quarto período: A Psicologia educacional e a Psicologia <i>do</i> escolar (1962-1981).....</b>	<b>71</b>
<b>3.2.5 Quinto período: O período da crítica (1981-1990).....</b>	<b>74</b>
<b>3.2.6 Sexto período: A Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000).....</b>	<b>77</b>
<b>3.2.7 Sétimo período: A virada do século: novos rumos? (2000-).....</b>	<b>78</b>
3.3 TEORIA CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL.....	81
<b>4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....</b>	<b>85</b>
4.1 CONCEITOS INSERIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	85
<b>4.1.1 A Lei da educação nacional e a educação profissional.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1.2 Relações entre educação profissional, científica e tecnológica..</b>	<b>88</b>



4.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	91
4.3 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs).....	96
<b>4.3.1 Concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e suas principais fundamentações .....</b>	<b>97</b>
4.4 AS POLÍTICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	104
<b>4.4.1 Contextualização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense .....</b>	<b>104</b>
<b>5 A FORMAÇÃO HUMANA NO IFC E AS ATRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO.....</b>	<b>107</b>
5.1 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL .....	107
<b>5.1.1 Diálogo .....</b>	<b>116</b>
<b>5.1.2 Criticidade .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1.3 Autonomia .....</b>	<b>127</b>
5.2 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC....	134
5.3 O CARGO DE PSICÓLOGO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE.....	147
<b>5.3.1 O cargo de Psicólogo inserido no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia .....</b>	<b>147</b>
<b>5.3.2 Análise das atribuições do Psicólogo no IFC .....</b>	<b>150</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO 1 – Matriz Curricular.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO 2 – Relatório de Reunião.....</b>	<b>181</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Psicologia e Educação me acompanham há muito tempo. Já na infância, havia o desejo de cursar Psicologia. Naquela época, não tinha noção do quanto poderia ser genérica a formação nesse curso, muito menos dos seus diversos campos de atuação; sabia, apenas, que queria ajudar as pessoas. Porém, ao terminar o ensino médio, por motivos diversos, houve uma mudança de planos, entrando então na minha vida o curso de Pedagogia. Concluí o curso, mas nunca atuei diretamente na área. Algum tempo depois, ingressei e concluí o curso de Psicologia.

Durante o período de formação nos dois cursos, já trabalhava em uma escola da rede Federal de Ensino, as chamadas Escolas Agrotécnicas Federais, que no futuro viriam a se tornar os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essas Instituições foram criadas pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo caracterizadas como Autarquias Federais vinculadas ao Ministério da Educação, atendendo às seguintes prerrogativas: autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal Catarinense (IFC) é uma dessas Instituições de Ensino, criado da junção de três Escolas Agrotécnicas Federais e de dois Colégios Agrícolas vinculados a uma universidade federal, expandiu-se para quinze *Campi*, distribuídos pelo Estado de Santa Catarina. Apresenta-se como uma instituição pluricurricular, com diversos cursos, que vão desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. Assim, é um novo modelo de instituição, que assume compromisso enquanto política pública em busca de transformação social.

Como mencionei anteriormente, iniciei minha vida profissional numa Escola Agrotécnica Federal ainda em 1995 e, desse modo, pude acompanhar as transformações ocorridas na rede com a expansão do ensino técnico e tecnológico. Este processo originou diversas demandas para as instituições federais de ensino, dentre elas, a necessidade de contratação de novos profissionais. É neste contexto que, novamente, presto concurso e passo a ocupar o cargo de psicóloga. Junto comigo muitos outros colegas passaram a exercer seus cargos nos diversos *Campi* do IFC. Refiro-me também aos outros colegas porque, apesar de poucos encontros presenciais, houve comunicação, e com ela, transpareceu a dúvida, a inquietude, e, por que não dizer, as angústias de quem se depara com o novo, com a necessidade de enfrentar os desafios presentes no cotidiano de escolas com características bastante singulares. É neste

cenário, e a partir das vivências ocorridas na prática profissional enquanto psicóloga de um dos *Campi* do Instituto Federal Catarinense (IFC), que esta pesquisa é idealizada.

As áreas de atuação do psicólogo têm se ampliado nos últimos anos no Brasil. A atuação no campo da Psicologia Escolar/Educacional já trilha seu caminho há algum tempo. A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee) foi fundada em 1991 por um grupo de psicólogos, com o objetivo de “incentivar o crescimento da ciência e da profissão do psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano” (ABRapee, 2005, p. 1). É uma entidade representativa da Psicologia Escolar e Educacional que busca fortalecer este setor através de pesquisas, formação, organização e divulgação de estudos realizados nesta área do conhecimento, dos quais se destacam os processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento humano, a escolarização em seus diversos níveis, a inclusão de pessoas com deficiência, as políticas públicas em educação, a gestão psicoeducacional, a avaliação psicológica na escola, a história da psicologia escolar e educacional, bem como a formação continuada de professores (ABRapee, 2005).

Um outro marco que contribuiu para fortalecer a identidade da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil foi a criação, em 1998, de um grupo de trabalho (GT) na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O GT20 – Psicologia da Educação - foi instituído com o intuito de consolidar e ampliar pesquisas e produções científicas desenvolvidas no Brasil sobre temáticas que envolvem Educação e Psicologia. “A contribuição deste GT vem se mostrando relevante à medida que privilegia o debate crítico das aproximações teóricas e metodológicas da Psicologia com as concepções e práticas no campo da Educação” [...] (ANPEd, 2016).

Muitos avanços têm sido realizados, desde então, no que se refere à ampliação das perspectivas de atuação do psicólogo escolar, porém, ainda assim, surge a necessidade de se refletir sobre questões relacionadas a esta área, identificando as possibilidades e os desafios da atuação deste profissional que caminha na corda bamba entre a Psicologia e a Educação.

De acordo com Maluf,

É preciso reconhecer que a psicologia convive neste início de século com paradigmas diversos, inesperados por diferentes concepções do real. A pesquisa e a prática da psicologia educacional/escolar defronta-se constantemente

com o desafio de múltiplas escolhas, inspiradas pela diferença dos trabalhadores de uma ciência em construção [...]. (MALUF, 2008, p. 65).

As diretrizes curriculares dos cursos de psicologia no Brasil indicam a formação generalista, no entanto, percebe-se que muitos currículos acabam enfatizando uma formação voltada para o atendimento clínico. Além disso, os estágios, que também contribuem para a formação, apresentam-se como escolhas por áreas de atuação, não tendo o aluno, em muitas instituições, a obrigatoriedade de estagiar nas diversas áreas que se colocam como campo de atuação para o psicólogo.

Tradicionalmente, a atuação no contexto escolar sempre se apresentou como um desafio. Atualmente, com as rápidas transformações socioculturais, estes desafios são ampliados:

Apesar de a Psicologia Escolar, nos últimos 20 anos, ter intensificado estudos e discussões na busca de maior criticidade à formação e ao desempenho daqueles que atuam na complexa intersecção entre as áreas psicológica e educacional, o contexto atual vem exigindo a expansão das formas dessa atuação. Com base em demandas contemporâneas, a ampliação desses novos contextos está sendo organizada pelas diversas e complexas configurações institucionais que tem surgido em respostas às emergências, novidades e necessidades que afloraram na sociedade recentemente. (MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 157).

Souza (2009, p.180) afirma que a “Psicologia Escolar foi uma das primeiras áreas no Brasil a esboçar uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação”. Este novo movimento, iniciado a partir dos anos 1980, vem questionar a Psicologia Escolar centrada no positivismo, na Psicometria, no modelo clínico e na culpabilidade do sujeito frente às queixas escolares, desconsiderando os processos de subjetivação do homem, ser concreto, relacional e histórico.

Os questionamentos se voltam para a necessidade de uma análise crítica da atuação em Psicologia Escolar, abandonando a visão reducionista do sujeito, da escola e da sociedade. Desse modo, o movimento iniciado nos anos 80 vem possibilitar estudos que considerem as relações dialéticas estabelecidas entre os “atores” no interior da escola

e na sociedade, e a construção de referenciais teórico-metodológicos que contribuam para a compreensão desses processos, que unem num determinado momento histórico, a psicologia, o sujeito e a educação (SOUZA, 2009).

Os caminhos tomados pela sociedade contemporânea exigem posturas e reflexões ainda mais críticas em Psicologia Escolar e Educacional. Novos tempos, novas realidades, novas demandas, novas formas de compreender e atuar... Os desafios propostos na atualidade trazem para este contexto questões relacionadas à inclusão, às novas configurações familiares, à identidade de gênero e raça, à medicalização da educação e da sociedade, às novas tecnologias - e as consequentes alterações emocionais, econômicas e sociais atreladas a elas -, e a tantas outras não mencionadas aqui, porém, que demandam compreensões e modos de atuação crítico-reflexivas.

O desenvolvimento da sociedade acaba por criar, além de novas demandas, novos espaços e contextos de atuação. As políticas públicas em educação estabelecidas para os Institutos Federais buscam atender as necessidades de uma população que precisa se qualificar profissionalmente, de preferência logo no ensino médio, para poder adentrar ao mundo do trabalho. Busca atender, também, aos requisitos econômicos e produtivos da sociedade capitalista, que requer trabalhadores cada vez mais qualificados.

O educador Paulo Freire, que entre outras teorias, fundamenta-se também no materialismo histórico-dialético, nos dá condições de compreender e atuar de forma crítico-reflexiva neste universo que envolve educação, trabalho, luta, pensamento crítico-reflexivo, superação e a necessidade de uma práxis humanizadora. Paulo Freire tornou-se um dos maiores educadores brasileiros e já em 1959, em sua tese “Educação e atualidade brasileira”, questionava os desafios enfrentados pelos trabalhadores numa sociedade capitalista e opressora. Historicamente, sabemos que a exigência por formação puramente técnica pode “domesticar”, retirar do homem o direito de ser, tornando-o, não raramente, objeto, *ser menos*, desumanizado.

Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, com que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo.



Medroso. “Ingênuo”. Daí a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação do nosso homem, para que marchamos, provocada pela industrialização e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado da produção em série. (FREIRE, 2001, p. 42).

Atualmente, além da industrialização, a informatização, as novas tecnologias e o modo de produção capitalista da sociedade moderna - o qual abarca tudo isto - também fazem com que os sujeitos se tornem cada vez mais competitivos, travando uma luta individualista por seus espaços na sociedade. Não têm a consciência do que poderiam fazer coletivamente se conseguissem ler criticamente a realidade e lutar para transformá-la numa sociedade mais justa, em que houvesse a garantia de direitos iguais. Agindo de forma individualista, acabam por se enfraquecer, tornando-se alvo fácil para o “opressor”. Mas quem representa na atualidade a figura do opressor? Tudo e todo aquele que não permite a possibilidade de “Ser Mais”, a vocação ontológica do homem para Freire. O opressor está representado num sistema capitalista que contribui para a desigualdade entre os homens. Está representado em leis inadequadas e discriminatórias, criadas de forma descontextualizadas, que inviabilizam caminhos possíveis. Está representado no sistema escolar tradicional, que não questiona sua postura e segue castrando a liberdade e a criatividade de seus alunos. Está representado nos educadores que não permitem um diálogo de seus alunos sobre as suas realidades porque têm que dar conta do conteúdo. E, também, pode estar representado na figura do psicólogo que não reflete sobre suas concepções e práticas, e segue tendo uma atuação que ora culpa o aluno, ora culpa o professor ou o sistema, não tendo uma consciência crítica dos diversos fatores que interferem no processo educacional.

A formação humana na perspectiva de Paulo Freire compreende criar condições para que o homem possa desenvolver a sua vocação ontológica de *ser mais*, tornando-se um sujeito humanizado. Tornar-se um sujeito humanizado implica em passar pelo processo de conscientização. A conscientização requer que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). Ao desenvolver esta consciência crítica, consegue ver além das aparências,

“descortina” a realidade e torna-se liberto em um movimento perene de transformação da realidade.

O processo de conscientização envolve compromisso histórico. Está baseado na relação consciência-mundo e prevê a criação de uma nova realidade que deve estar sempre sob reflexão e avaliação crítica. Assim, é processo e deve continuar sendo processo. Além destes aspectos inerentes ao processo de conscientização, Freire afirma que a conscientização implica numa visão utópica diante do mundo, e a descreve da seguinte forma:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. (FREIRE, 1979, p. 16).

Desse modo, a finalidade da educação seria desenvolver no sujeito a consciência crítica para que, descortinando a realidade e percebendo situações de opressão ele possa denunciar e, ao mesmo tempo, anunciar as possibilidades de transformação da realidade, tornando-se liberto e humanizado (FREIRE, 1979).

Considerando os pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional em um contexto de educação profissional e tecnológica e a formação humana na perspectiva de Paulo Freire, cabe fazer algumas reflexões a respeito de como vem se construindo as possibilidades de formação humana num espaço que visa principalmente a formação profissional.

Recentemente, alguns estudos vêm se realizando com o intuito de compreender como está se desenvolvendo e se consolidando o trabalho da Psicologia Escolar e Educacional na Rede Federal de Educação, mais precisamente, nos Institutos Federais. Dentre os trabalhos produzidos, destaca-se a Pesquisa-intervenção realizada por Juliana Prediger, intitulada “Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer” (PREDIGER, 2010). Neste estudo, a autora busca conhecer como está se estabelecendo o diálogo entre a Psicologia Escolar/Educacional e os objetivos traçados às Instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Seu trabalho possibilitou reflexões sobre diversos temas referentes à Psicologia Escolar/Educacional e à Educação Profissional, produzindo novos sentidos às práticas dos psicólogos neste espaço, permitindo à autora afirmar que, “talvez a resposta que cabe a nossa indagação inicial, quanto

aos lugares do psicólogo na educação profissional, é que tais lugares estão sendo inventados e transformados”. (PREDIGER, 2010, p. 74).

Para atender à demanda de conhecimentos e práticas desenvolvidos nestes espaços de educação, realizou-se em Natal-RN, no ano de 2013, o Primeiro Encontro Nacional dos Psicólogos dos Institutos Federais de Educação. Foi o primeiro evento realizado a partir da necessidade destes profissionais de refletir sobre o novo espaço de atuação. Em 2016, o encontro aconteceu em Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, e, como no primeiro, muitas dúvidas e questionamentos surgiram sobre como a Psicologia Escolar e Educacional poderia contribuir com os processos educacionais construídos a todo tempo nessas Instituições. Desafios surgem neste caminho, mas práticas e experiências exitosas também são construídas; porém, nem sempre conhecidas e legitimadas.

Foi neste espaço de reflexões, logo após o II Encontro realizado em Porto Alegre, que surgiu a ideia de escrever um livro que contemplasse as diversas práticas realizadas pelos psicólogos nos Institutos Federais. Desse modo, e sob a organização de Fauston Negreiros, Professor da Universidade Federal do Piauí, e de Marilene Proença, Professora Titular da Universidade de São Paulo, o projeto se realizou. Inicialmente, seria apenas um volume, porém, muitas experiências foram sendo contadas, o que resultou numa coletânea de quatro volumes, que retrata, de algum modo, a atuação dos psicólogos nos Institutos Federais.

Essas instituições estão percorrendo um caminho novo, iniciado em 2008. O seu Projeto de Desenvolvimento Institucional traça as “diretrizes gerais que ensejarão, em articulação com outras ações empreendidas, o cumprimento da missão do Instituto e do consequente crescimento do mesmo” (IFC, 2014, p. 10). Podemos considerar que uma dessas ações empreendidas ocorre durante o ano de 2016, quando os psicólogos que compõem o quadro funcional do IFC passam a se reunir para discutir suas atribuições nesse contexto. Após algumas reuniões, *online* e presenciais, cria-se, democraticamente, um documento orientador, que tem como base os pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional e a realidade vivenciada pelos psicólogos nos seus espaços de atuação.

Diante do exposto, surgem as seguintes questões no contexto desta pesquisa: como se caracteriza a atuação dos psicólogos no Instituto Federal Catarinense? O Instituto Federal Catarinense, através de seu PDI e do PPC do Curso Técnico em Agropecuária, traz alguma perspectiva de formação humana aos educandos? As atribuições dos psicólogos

escolares do IFC contribuem, de algum modo, para que haja elementos de formação humana neste espaço educacional?

Assim, na perspectiva de ampliar reflexões e encontrar caminhos, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral:

**▪ Compreender a perspectiva de formação humana presente no Instituto Federal Catarinense e na prática dos psicólogos.**

Para dar conta desse objetivo geral, define-se outros mais específicos:

- Contextualizar o surgimento dos Institutos Federais no Brasil.
- Analisar os elementos de formação humana presentes no Projeto de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense e no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul.
- Verificar as atribuições do psicólogo escolar do Instituto Federal Catarinense.
- Contribuir para aprimorar as práticas do psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica.

Sendo assim, compreender o Projeto de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul, sob a perspectiva de formação humana em Paulo Freire, e considerando as atribuições do psicólogo escolar/educacional neste contexto, nos possibilita refletir sobre a atuação deste profissional e, de forma mais efetiva, questionar qual a perspectiva de formação humana na Educação Profissional e Tecnológica.

Com o intuito de conhecer pesquisas antecedentes a esta e que tivessem proximidade com o objeto pesquisado, foram realizadas buscas em algumas bases de dados: Biblioteca Digital da UNESCO; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o site da SCIELO; e o Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

A pesquisa foi realizada considerando os últimos cinco anos e foram utilizados os seguintes descritores: Formação Humana, Educação Tecnológica e Psicologia Escolar e Educacional

Na Biblioteca Digital da UNESCO a busca foi realizada na base de teses e dissertações. A chamada com todos os descritores apresentou 21 documentos. Porém, avaliando os títulos, já foi possível constatar que nenhum deles se aproximava do objeto de estudo da pesquisa.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas 2.040 indicações para “formação humana”, 1.456 para “educação tecnológica” e 1.256 para “psicologia escolar e educacional”. Porém, ao conjugar os descritores numa só busca, desapareceu qualquer indicação de publicação.

Na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), após aplicar o descritor “formação humana” surgiram 429 resultados, ao conjugá-lo com o termo “educação tecnológica” apresentaram-se 11 resultados e, após inserir “psicologia escolar e educacional”, não houve indicação de nenhum documento.

No site da Scielo, a busca pelo descritor “formação humana” apresentou 163 resultados. Ao ser acrescido do termo “educação tecnológica” trouxe apenas um, ainda assim, muito distante da proposta desta pesquisa. Ao acrescentar o descritor “psicologia escolar e educacional”, o resultado foi suprimido.

Após realizar a busca nas bases de dados citadas anteriormente, foram selecionados para uma apreciação mais apurada, apenas três trabalhos.

A Dissertação de Luiz Roberto Santos de Sá Filho, intitulada “A Educação Profissional e a Formação Humana: os desafios da formação técnica em nível médio e o sujeito ético”, defendida em 2016 na Universidade São Francisco em Itatiba – SP, tem como objetivo refletir sobre a formação humana num contexto de Educação Profissional, questionando a dimensão ética na formação do educando (SÁ FILHO, 2016).

A Dissertação de Daisy Christina Yamada Martineli, “A Formação Humanista na Educação Profissional: estudo de caso em uma escola de ensino técnico na região de Limeira – SP”, defendida no Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, em 2016, busca promover reflexões sobre a formação humanista no ensino profissional e técnico. Trata-se de um estudo de caso, tendo entrevistas como instrumento de coleta de dados.

O trabalho “Formação Profissional ou Formação Humana? Mediações do Mundo do Trabalho”, de autoria de Hajime Takeuchi Nozaki, da Universidade Federal de Juiz de Fora, discute “o embate entre distintas visões de formação humana e profissional, tendo, como

mediação, o mundo do trabalho contemporâneo” (2003, p. 1). Este trabalho foi apresentado em Curitiba, em agosto de 2003, no XXIV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física. Este trabalho não se enquadra no critério de busca dos últimos cinco anos de publicação, mas devido à proximidade com o tema pesquisado, considerou-se pertinente a sua apreciação.

É importante salientar que nenhuma publicação foi encontrada que considerasse na mesma pesquisa a “Formação Humana”, a “Educação Tecnológica” e a “Psicologia Escolar e Educacional”. Aliás, este último descritor, ao ser inserido no campo de pesquisa, praticamente anulava a busca, o que nos faz acreditar que o tema proposto, com o enfoque aqui colocado, é carente de pesquisas e, que a proposta que se faz agora é bastante pertinente e necessária para se pensar a Formação Humana na Educação Tecnológica sob o olhar da Psicologia Escolar e Educacional.

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que a ciência se estabelece pelo uso de métodos científicos, se faz necessário sistematizar as atividades que visam o estudo de determinado fenômeno. Neste sentido, descrevemos a seguir o percurso metodológico desta pesquisa.

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa. Chizzotti (1998) compreende a abordagem qualitativa da seguinte forma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Desse modo, esta abordagem valoriza informações ou fenômenos da realidade que, muitas vezes, tornam-se impossibilitados de serem quantificáveis. Esta abordagem traz significativas contribuições para as ciências humanas e sociais.

Quanto ao tipo de pesquisa, considerando seus objetivos, podemos considerá-la exploratória. “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, ou seja, busca-se aprofundar o estudo sobre

determinado tema para que se possa esclarecer questões abordadas. (GIL,1999, p. 43).

No que se refere ao delineamento da pesquisa, podemos caracterizá-la como documental. De acordo com Severino,

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, o conteúdo dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

Dentre as diversas possibilidades de documentos passíveis de serem utilizados como fonte de pesquisa, estão os documentos escritos. Segundo Cellard (2014, p. 295), “o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador” e, neste estudo, serviram como fonte para coleta e análise de dados documentos de natureza pública da esfera federal pertencentes ao Ministério da Educação, mais precisamente, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Desse modo, foram utilizados neste trabalho, como fontes de estudos, documentos oficiais do IFC. Os documentos selecionados, de acordo com os objetivos da pesquisa, foram o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, o PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul, que é um documento que estabelece a prática das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas de um curso de educação profissional da Instituição estudada, bem como, as atribuições do Psicólogo Escolar e Educacional que compõe o quadro funcional do IFC.

Tanto o PDI quanto o PPC são documentos oficiais vigentes, construídos por comissões constituídas para esse fim, formadas por profissionais da referida Instituição e encontram-se para consulta no *site* da mesma. Já o documento que trata das atribuições do Psicólogo no IFC surgiu a partir de reuniões realizadas com os profissionais de psicologia, por sentirem a necessidade de refletir sobre o seu papel na Instituição e de unificar orientações para as atividades desenvolvidas. Este documento está vigente, porém, não se encontra para consulta no *site*, já que o mesmo se faz registrado somente no relatório das reuniões, fazendo parte de

documentação interna. Este documento está passando por tramites legais e oficiais até

Os documentos citados foram organizados por meio de categorias. De acordo com Minayo, “as categorias são empregadas para estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (2000, p. 70). Desse modo, a categoria geral pré-estabelecida que regeu a análise foi *formação humana* que, por sua vez deu origem às subcategorias *diálogo, criticidade e autonomia*.

Assim, após os dados terem sido coletados, foram analisados a partir dos fundamentos teóricos da Educação Libertadora de Paulo Freire e da Psicologia Escolar e Educacional Crítica.

A organização desta dissertação se efetua em cinco capítulos. O primeiro trouxe dados introdutórios da pesquisa e os procedimentos metodológicos. O segundo capítulo apresenta a formação humana na perspectiva de Paulo Freire, o que implica em mostrar sua trajetória de vida e sua educação libertadora como possibilidade para o processo de humanização. O terceiro capítulo retrata a psicologia escolar e educacional no Brasil, mostrando o percurso histórico dessa ciência até chegar a reflexões mais recentes sobre a psicologia escolar e educacional que se desenvolve numa perspectiva crítica. O quarto capítulo trata da educação profissional científica e tecnológica, abordando sua história, conceitos e legislações, aprofundando no surgimento dos Institutos Federais, mais especificamente, nas políticas educacionais do IFC. O quinto e último capítulo dedica-se a apresentar os documentos já citados anteriormente, bem como suas respectivas análises. E, por fim, tecemos as considerações finais, onde são retomadas questões centrais deste estudo, bem como, realizadas algumas ponderações a respeito da pesquisa.



## 2 A FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE

A proposta desde capítulo é refletir sobre a formação humana em Paulo Freire. Para isso, trago inicialmente uma breve biografia do autor, relatando sua história de vida e o seu percurso de encontros e desencontros com a educação. Penso que sua teoria pedagógica está intimamente ligada à sua trajetória de vida. Em seguida, algumas reflexões a respeito das bases filosóficas que se encontram no pensamento de Paulo Freire e que permeiam sua teoria. E, por fim, analiso o conceito do humano na perspectiva pedagógica desse autor.

### 2.1 TRAJETÓRIA E MARCAS DE UMA EXISTÊNCIA

Paulo Reglus Neves Freire era pernambucano, nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921. Seu pai chamava-se Joaquim Temístocles Freire, a quem Paulo Freire definia como um “espiritista, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar”. Sua mãe, Edeltrude Neves Freire, recebia do filho adjetivos não menos valorosos: “doce, boa, justa [...] vive e sofre, confia sem cessar em Deus e sua bondade” (FREIRE, 1979, p. 9).

O amor, o respeito ao próximo e o diálogo, Paulo Freire aprendeu em família, com seus pais, e assim ele relata:

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. [...]. As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas. (FREIRE, 1979, p.9).

Freire viveu em Recife até seus 9 anos. Até então, vivia confortavelmente, usufruindo de condições oferecidas por uma família de classe média. No entanto, por consequência da crise econômica ocorrida em 1929 nos EUA e que teve consequências em muitos países, sua família declinou financeiramente, foi quando seus pais se mudaram com os filhos para Jaboatão, cidade próxima a Recife (BARRETO, 1998).

Nesta época Paulo Freire viveu momentos difíceis em que conheceu a miséria e a fome, mas a resignação fez parte de sua construção como homem e, segundo ele, o fortaleceu.

Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. [...] Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens. (FREIRE, 1979, p.9).

Percebe-se que, desde muito cedo, brota no coração do menino a solidariedade e o desejo de transformação, sentimentos que seriam, ao longo de sua vida, a mola propulsora de sua pedagogia e de sua luta para mudar a realidade dos que ele chamou de oprimidos.

Ainda em Jaboatão, Paulo Freire concluiu seus estudos primários, mas para seguir estudando, seria necessário buscar outras escolas em Recife. As condições financeiras de sua família ainda não permitiam que isso ocorresse, a menos que conseguisse uma bolsa de estudos. Foi então que sua mãe passou a procurar alguma escola que lhe oportunizasse a continuidade dos estudos, o que veio a ocorrer no Colégio Oswaldo Cruz, onde Paulo Freire ingressou inicialmente como aluno, e mais tarde, seguiria como professor de Português (BARRETO, 1998).

Tempos depois, quando cursava Direito na atual Universidade Federal de Pernambuco, conheceu e casou-se com Elza, professora primária com quem Freire diz ter aprendido muito.

Atendendo à irresistível vocação de pai de família, casei-me aos 23 anos, em 1944, com Elza Maia Costa Oliveira [...]. Com ela prossegui o diálogo que aprendera com meus pais. De nós vieram ao mundo cinco filhos, três moças e dois meninos, com quem ampliamos a nossa área dialogal. [...] À Elza, [...] devo muito. Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada, e sequer solicitada (pressente a necessidade da ajuda), me têm sempre sustentado nas mais problemáticas situações. Foi a partir do

casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais. (FREIRE, 1979, p 9-10).

Mesmo tendo concluído o Curso de Direito em 1947, não seguiu na profissão. Logo em sua primeira causa, percebeu que aquele não era o seu chão. Na educação sim, ele encontraria o caminho em que escreveria sua história (BRANDÃO, 2005). Porém, ser professor não fora um sonho de menino. Paulo Freire iniciou na docência muito mais por uma necessidade econômica do que por um desejo, mas tendo iniciado esta prática, percebeu que, quanto mais lecionava, mais construía dentro de si esta vocação.

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor [...].

Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 23).

De 1946 a 1954, Paulo Freire trabalhou no Setor de Educação do Serviço Social da Indústria (SESI), em Recife. Ali entrou em contato com trabalhadores adultos analfabetos e, percebendo suas necessidades, iniciou experiências inovadoras de alfabetização de adultos. Estas experiências foram construindo o que, em 1961, resultaria na efetivação do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos (FREIRE, 1979a).

Sobre os objetivos pretendidos com o desenvolvimento do novo método, Paulo Freire declara:

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura [...].

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar

outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (FREIRE, 1979a, p. 23).

Os resultados promissores alcançados com o novo método, que chegou a alfabetizar 300 trabalhadores num período de 45 dias, mobilizou a opinião pública, incitou movimentos populares e impulsionou entidades governamentais a implantar o novo método em outras regiões do Brasil. Logo iniciava-se uma campanha nacional de alfabetização, que deveria começar pelas zonas urbanas e posteriormente adentrar às zonas rurais de grande parte do território nacional (FREIRE, 1979a). Esta campanha, intitulada Programa Nacional de Alfabetização, foi oficializada em janeiro de 1964 e coordenada por Paulo Freire a convite do então Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos (FREIRE, 1996).

Para Brandão (2005), o sucesso do método Paulo Freire é fruto de uma incessante e frequente busca por conhecimentos voltados à educação, mas também, por ser uma prática pedagógica que se volta para as necessidades das pessoas. As experiências pedagógicas partem do cotidiano e buscam fazer uma leitura crítica da realidade onde elas vivem. Assim, o autor acrescenta:

[...] experiências que partem das raízes da vida e de seus dilemas. Elas não queriam se contentar com pequenas inovações didáticas de sala de aula. Não se conformavam em limitar o alcance do saber e da educação aos limites dos muros da escola. Aspiravam abrir a escola à comunidade, abrir a comunidade ao movimento social, e abrir o movimento social às justas frentes de lutas populares. (BRANDÃO, 2005, p. 45).

A repercussão desse movimento e os resultados que, provavelmente, seriam obtidos, não agradou a uma minoria dominadora, que via nesse processo a diminuição de seu poder e uma provável perda de seus privilégios. Foi assim, ainda em fase inicial, logo após a tomada do poder pelos militares, que o Programa foi extinto. Ana Maria Freire aponta os motivos pelos quais a Pedagogia de Paulo Freire passa a ser indesejada e vista como ameaça:

Sua pedagogia continha a percepção clara da cotidianidade discriminatória da nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Apontava soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: a da educação como ato político. Tudo isso era novo no Brasil que ainda reproduzia, impiedosa e secularmente, a interdição dos corpos dos desvalorizados socialmente, que, assim, viviam proibidos de ser, ter, saber e poder. (FREIRE, Ana Maria Araújo, 1996, p. 36).

Seguindo o curso previsto após o Golpe Militar de 1964, Paulo Freire foi preso. Ficou detido numa prisão em Olinda por 70 dias sob a acusação de ser traidor e subversivo. Teve que ir ao Rio de Janeiro por duas vezes para prestar depoimentos. Sentindo-se sob ameaça, refugiou-se na Embaixada da Bolívia, país que o acolheu em setembro do mesmo ano. Por lá ficou por pouco tempo, pois a Bolívia também sofrera um Golpe de Estado, o que levou Paulo Freire e outros tantos refugiados políticos brasileiros a exilarem-se no Chile.

Nesse país, Freire ficou por pouco mais de quatro anos. Trabalhou, a convite do Governo Chileno, no Ministério da Educação, assessorando trabalhos que visavam a formação de camponeses adultos, e no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (INCIRA). As reflexões oriundas das experiências vividas nesse Instituto são descritas no livro “*Extensão ou Comunicação?*”. (FREIRE, 2010). Além desta, outras duas importantes obras têm estreita relação com seu exílio no Chile: “*Educação como prática da liberdade*”, publicada durante o exílio, e “*Pedagogia do Oprimido*” escrito entre 1967 e 1968 (GADOTTI, 2016).

Para Gadotti, a experiência vivenciada no Chile foi extremamente importante na composição da Pedagogia de Paulo Freire. Lá, num contexto diferente, porém não menos necessitado, ele pôde aprimorar sua teoria e sua práxis:

O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar o seu método em outro contexto, avaliá-

lo na prática e sistematizá-lo teoricamente. (GADOTTI, 1997, p. 157).

Em 1969, segue para os Estados Unidos, onde leciona, como Professor convidado, na Universidade de Harvard. Logo após, muda-se para Genebra e torna-se Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Ao desenvolver seu trabalho neste Departamento percorreu países na África, na Ásia, na Oceania e na América. Em países como Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau auxiliou no intuito de “extirpar os resquícios do opressor que tinha feito de muitos dos corpos negros africanos cabeças brancas de portugueses de além-mar” (FREIRE, Ana Maria Araújo, 1996, p. 43).

Após 15 anos vivendo fora de seu país, retorna ao Brasil em 1979, sob a Lei de Anistia Política. É convidado a lecionar na PUC-SP e então, organiza-se para ficar em sua pátria definitivamente a partir de 1980. Também lecionou por alguns anos na UNICAMP – Campinas.

Em 1988, Paulo Freire reencontra-se na PUC-SP com Ana Maria Araújo, amiga de infância em Recife, filha do Diretor do Colégio Oswaldo Cruz, que havia lhe permitido estudar naqueles tempos difíceis. Ana, agora na condição de orientanda do Curso de Mestrado da PUC, e Paulo Freire, como orientador. Naquela época, Paulo Freire, viúvo há dois anos de sua primeira esposa Elza, casa-se com Ana, que relata: “Nossa relação ganhou novo significado. Sentimos que, ao carinho de amigos, somaram-se a paixão e o amor” (FREIRE, Ana Maria Araújo, 1996, p. 46).

No ano seguinte, Paulo Freire assume como Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Numa gestão com características bastante democráticas e, juntamente com uma equipe que compartilhava dos mesmos objetivos, pôde contribuir para transformar, ao menos sob alguns aspectos, a educação naquele município. Muitos programas e ações foram realizados neste período, trazendo mudanças estruturais para a Rede Municipal de Educação, dentre elas, destacam-se: a Formação Permanente dos Professores, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e a prática da interdisciplinaridade (GADOTTI, 1996).

Após dois anos de trabalhos realizados, deixa a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, volta a lecionar na PUC e na USP. Passa a proferir palestras ao redor do mundo e a dedicar-se com mais afinco aos seus escritos.

Sua existência física neste planeta foi concluída em 2 de maio de 1997, deixando um grande legado. Sua obra continua sendo referência para educadores que, assim como ele, acreditam na educação como um

caminho possível para a transformação da realidade objetiva e subjetiva. Ao referir-se a Paulo Freire, Brandão comenta:

Tendo sido a vida inteira um pensador da condição humana e do que a educação pode fazer para nos formar e libertar, ele pensou também uma nova ética, uma nova teoria do conhecimento e até mesmo uma nova estética, pois, em suas idéias, o saber, a virtude, a liberdade, a solidariedade, a beleza e a vocação humana ao amor e à felicidade constituíam momentos de um mesmo todo. (BRANDÃO, 2005, p. 20).

Em sua trajetória de vida, Paulo Freire viveu sua vocação ontológica de *ser mais*. Não se conformou e nem demonstrou resignação com as adversidades da vida, ao contrário, acreditou que a transformação é possível e lutou por ela, tanto nos aspectos mais pessoais de sua trajetória existencial, como na sua luta por um mundo menos desigual e mais justo para todos. Nas palavras de seu grande amigo e biógrafo brasileiro, Moacir Gadotti: “Ele nos deixou raízes, asas e sonhos” (1997, p. 165).

## 2.2 A FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Para Paulo Freire, o ser humano está continuamente em processo de humanização, ele se constrói na sua relação histórica e dialética no tempo e espaço em que vive e, ao contrário dos animais, que são seres apenas de contato, o homem é um ser de relações:

A primeira característica dessa relação é a de refletir sobre este mesmo ato. Existe uma relação do homem face a realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (FREIRE, 1979b, p. 16).

Freire afirma que o ser humano tem uma vocação ontológica para a humanização. O homem é um ser inconcluso, e por ser inconcluso existe

sempre a esperança na possibilidade de se desenvolver, de *ser mais*. Neste sentido, Freire afirma:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado, por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979b, p.14).

É nesta busca permanente por si mesmo, realizada em sua trajetória existencial, que o homem vive sua vocação ontológica. Freire afirma ainda que “ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente”, este não é caminho que se percorre sozinho. “Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências”. A busca solitária e individualista pode implicar no “ter mais”, o que possivelmente implicaria em *ser menos* (FREIRE, 1979b, p. 14).

No entanto, percorrendo a história da humanidade, vimos que o contrário fica evidente. O ser humano não tem conseguido realizar de forma autêntica a sua vocação ontológica, encontra-se cada vez mais numa condição em que prevalece a desumanização, quando, em proporções desiguais, alguns poucos dominam a maioria, que circunstancialmente, acabam tornando-se *ser menos*.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 16).



A desumanização é o contrário da humanização. Então, para que o homem possa realizar sua vocação ontológica de *ser mais*, precisa combater o processo de desumanização, lutando cada vez mais para resgatar sua dignidade e garantir seus direitos.

Combater e vencer este processo que desumaniza, que transforma o homem em um sujeito “em si” ao invés de em um sujeito “para si”, requer sair do estado de consciência ingênua e passar a uma consciência crítica, tanto da realidade, quanto de si mesmo (MELO JR.; MOREIRA, 2011).

Os termos consciência ingênua e consciência crítica são fecundos na teoria de Paulo Freire. Em sua primeira tese, escrita em 1959, com a finalidade para o concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, que posteriormente tornou-se um livro, o autor descrevia três níveis de consciência: consciência *intransitiva*, consciência *transitiva ingênua* e consciência *transitiva crítica*.

Paulo Freire utilizava o termo “consciência *intransitiva*” para conceituar uma posição do homem que,

[...] se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão de seu raio de apreensão de problemas a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida, em plano mais histórico. (FREIRE, 2001, p. 32).

Esta é uma consciência limitada e limitadora da ação humana. Neste nível de consciência o homem não consegue fazer relações entre o tempo, o espaço e a sua realidade concreta. Preocupa-se muito mais em suprir suas necessidades de sobrevivência vegetativa. “A consciência intransitiva implica uma incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas” (FREIRE, 2001, p. 35).

No próximo nível de consciência, que seria a consciência *transitiva*, o homem amplia seus horizontes, passa a preocupar-se com questões que não dizem respeito somente a sua existência vegetativa, incluindo no seu processo de desenvolvimento “forte dose de espiritualidade e historicidade” (FREIRE, 2001, p. 32).

Mas essa consciência transitiva ainda se dividiria em outras duas: a consciência *transitiva ingênua* e a consciência *transitiva crítica*.

A consciência *transitiva ingênua*

[...] se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo” característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo. (FREIRE, 2001, p. 33-34).

Estando o homem estacionado no nível de consciência ingênua, não consegue ver por detrás e perceber o que está além das aparências. Este nível de consciência torna-se favorável a quem deseja mascarar a realidade para poder continuar dominando os oprimidos detentores desta consciência. Manter os homens no estágio de consciência *transitiva ingênua* é interessante para quem quer permanecer no poder, pois desse modo, continuará mantendo o *status quo* social, prescrevendo atitudes e conservando seus privilégios. Por isso, Paulo Freire defende a urgência de se desenvolver uma consciência crítica:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 1979b, p. 17).

De acordo com Álvaro Vieira Pinto (2005), contemporâneo e amigo de Paulo Freire,

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando os fatores correspondentes aos interesses individuais privados. Nisso exatamente distingue-se na forma oposta, que com justeza merece ser chamada de ingênua, embora também reflita interesses objetivos, entretanto com a diferença de que estes são individuais ou de exíguos grupos sociais, em contraposição aos da maioria da sociedade, o verdadeiro autor do desenvolvimento do processo histórico. (PINTO, 2005, p. 226).

Emergir de um estado de consciência *transitiva ingênua* para um estado de consciência *transitiva crítica* é imprescindível para o processo de libertação humana. É de posse de uma consciência crítica que o homem vai poder analisar profundamente a realidade e compreendê-la em processo de construção contínuo, e mais, vai perceber que esta construção é também responsabilidade sua. Através de sua ação e reflexão sobre o mundo, sua “práxis”, nas palavras de Paulo Freire, o homem vai poder lutar por sua liberdade, transformando sua existência e resgatando sua humanidade.

Sendo assim, a transitividade crítica é representada pelas seguintes características:

[...] pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforça-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. [...] Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 2001, p. 34).

Mas, como ocorre esse processo que nos faz passar de um estado de consciência ingênua para um estado de consciência crítica? Para Freire (1979a), o processo de *conscientização* é o que nos faz superar a consciência ingênua e transformá-la em consciência crítica.

O termo conscientização é central nas ideias de Paulo Freire, porém, não foi um termo criado pelo autor, surgiu em 1964 por um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1979a, p. 15).

Conscientizar-se é o primeiro passo para avançar na luta contra a desumanização. Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, apontado por muitos críticos como sua obra mais importante, Paulo Freire escreve sobre as contradições que se instalam na relação opressor/oprimido, sobre as consequências dessa opressão no processo de desumanização do sujeito e sobre a necessidade de conscientização do oprimido para que este possa se livrar de seu aprisionamento ao opressor.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 1987, p. 22).

Ao estabelecer uma relação de poder, de dominação e de exploração, o opressor tira do oprimido o seu direito de liberdade, de *ser mais*, impondo-lhe uma condição de submissão e dependência, desumanizando-o. Paulo Freire defende então a ideia de que as desigualdades que se apresentam na realidade objetiva foram construídas pelo homem ao longo da história, e desse modo, podem também ser desconstruídas por ele, desde que o homem oprimido se coloque como autor e ator desse processo.

No entanto, tornar-se consciente de sua condição de oprimido e perceber-se como alguém que pode emergir dela e transformar esta

realidade, sem querer tomar o lugar do opressor, não é tarefa fácil. Por ser o opressor aquele que ocupa um lugar de quem comanda, de quem tem poder, de quem pode ter uma vida digna, um teto, um trabalho, direitos e privilégios, é comum que o homem oprimido veja na troca de papéis a única forma de sair de sua condição de dominado. Porém, Paulo Freire coloca que a grande missão do oprimido é libertar a si mesmo e, assim, libertar o opressor. O opressor jamais fará isso, jamais lutará para se colocar no lugar do oprimido, nem ao menos numa posição de igualdade. O que pode ocorrer é o que Paulo Freire chama de “adesão”, quando representantes ou herdeiros da opressão resolvem passar para o lado oposto, ou seja, dos explorados, e juntar-se a essa luta por libertação; porém, trazem consigo resquícios de sua origem, e acreditam que a eles cabe fazer o processo de libertação, demonstrando desconfiança na capacidade de luta e organização dos sujeitos explorados; desse modo, tentam imprimir nestes o que consideram ser certo, mas para Paulo Freire,

Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem. (FREIRE, 1987, p. 27).

Cabe então ao oprimido a tarefa de lutar para resgatar sua humanidade e, assim fazendo, devolver ao opressor sua humanidade também. A dificuldade se encontra quando, como vimos, na luta por sua liberdade, o oprimido, que tem o opressor como “hospedeiro”, se faz opressor. Isso acontece porque o modelo de homem liberto a que o oprimido tem conhecimento é o modelo do opressor, este é o exemplo de homem que a realidade em que ele vive lhe apresenta. A verdadeira libertação ocorre quando o oprimido toma consciência de que sua luta não deve ser para tomar o lugar do opressor, mas sim libertar-se dele, humanizar-se, e, desse modo, libertar e humanizar também o opressor. Surge então para ele um novo modelo de homem, agora humanizado, e um outro sentido de liberdade.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores [...]. (FREIRE, 1987, p. 17).

Assim, a luta do oprimido não deve se basear na guerra, na violência ou na busca de tomar o lugar do opressor, mas sim na resistência, na organização coletiva de quem tem as mesmas necessidades e que comungam a mesma realidade de opressão. Segundo Fiori,

[...] para isto, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. (FIORI, 1987, p.7).

E acrescenta: “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FIORI, 1987, p.7).

Quando o homem aprende a dizer sua palavra, e não a repeti-la como prescrição de um outro, ele passa a se expressar por ele mesmo, expressar o seu mundo, os seus sentimentos, o seu cotidiano, a sua vida. Desse modo, ele poderá objetivar o seu mundo, resignificar sua existência e se perceber na construção de sua própria história.

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil,

mas imprescindível aprendido – é a "pedagogia do oprimido". (FIORI, 1987, p.11).

Segundo Freire (1987), o caminho para a libertação está na prática de uma pedagogia que humanize o homem, numa pedagogia que estabeleça o diálogo autêntico e que não haja nesta pedagogia homens se sobrepondo a outros homens, mas sim que eles possam aprender uns com os outros.

Gadotti afirma que:

Se é pela palavra que o ser humano revela sua humanidade, é no diálogo que ele se encontra com o outro. Só uma comunicação autêntica, na reciprocidade e na igualdade de condições, estabelecidas pelo diálogo, é que o indivíduo torna-se criador e sujeito. Por isso, a educação não é um processo neutro. Ela pode tanto formar sujeitos sujeitados quanto sujeitos livres. Ela pode ser tanto uma ação cultural para a dominação quanto pode ser uma ação cultural para a libertação. (GADOTTI, 2016, p. 3)

O diálogo é basilar na teoria de Paulo Freire. Para o autor, o diálogo é a essência, não somente de uma educação que se proponha libertadora, mas também da própria existência humana. O diálogo em Paulo Freire assume dimensões, a princípio, inimagináveis. O autor traz para a sua concepção de diálogo alguns elementos peculiares e valorosos que o constituem. Assim, para o autor, o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de "empatia" entre ambos. Só ali há comunicação. "O Diálogo é portanto, o caminho indispensável", diz Jaspers, "não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência". (FREIRE, 1979b, p. 39).

Para que se estabeleça um diálogo autêntico e legítimo, é necessário que estejam presentes cinco elementos ou condições de existência desse diálogo. O primeiro elemento que deve permear o diálogo é o *amor*. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. O amor deve estar presente nas relações que se estabelecem horizontalmente, no respeito ao outro e à opinião do outro, na coragem e no comprometimento com as causas e lutas coletivas. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 45).

O segundo elemento apresentado por Freire é a *humildade*. “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”. Ser humilde requer reconhecer que a ignorância, assim como o saber, está em mim e está no outro. E, assim como posso contribuir com o meu saber na construção de uma nova realidade, devo reconhecer e aceitar também o saber do outro. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 46).

A *fé* é o terceiro elemento que constitui o diálogo Freireano. “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1987, p. 46). Esta fé, porém, não se constitui ingênua, pois o homem crítico sabe que, muitas vezes, lhe é negado o direito de ser mais, porém, sabe também que existe a possibilidade de emergir dessa alienação e reaver este direito. E é exatamente aí que esta fé se faz presente.

Estes três primeiros elementos citados por Freire são fundamentais para que se estabeleça uma relação de confiança entre os sujeitos que dialogam.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na



antidialogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 1987, p. 46).

Freire afirma ainda que “a confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança” (FREIRE, 1987, p. 46).

O quarto elemento presente no diálogo é a *esperança*. “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo” (FREIRE, 1987, p. 47).

Por fim, para que haja um diálogo verdadeiro é preciso que os sujeitos envolvidos nesse diálogo *pensem criticamente*. É preciso que este diálogo permita desvelar a realidade, possibilitando alterá-la. Gadotti afirma que,

Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Para ele, o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam apenas o significado das coisas - o saber - mas um encontro que se realiza na práxis (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo. (GADOTTI, 2016, p.4).

Como vimos, Freire coloca que o diálogo compreende duas dimensões: a ação e a reflexão. Afirma que, se valorizarmos somente a reflexão, a palavra se torna “palavreria, verbalismo, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante”. Se fizermos o oposto e priorizarmos somente a ação, “a palavra se converte em ativismo. Este que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 44).

Fiori faz a seguinte afirmação:

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”,

palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FIORI, 1987, p.11).

A nossa ação transformadora, a nossa práxis, contempla, então, ação e reflexão. É um ir e vir entre a teoria e a prática, permeada pela reflexão de uma consciência crítica sobre o mundo. E não de uma consciência isolada, mas de consciências que trabalham coletivamente, que dialogam, que se constroem mutuamente numa relação dialética entre consciências e entre consciência e mundo. Essa ação transformadora só é possível quando o homem está constantemente em processo de conscientização. Por isso Paulo Freire afirma que a “conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação–reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979a, p. 15).

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979a p. 15).

Por isso, Freire (1979) coloca que a conscientização está baseada na relação consciência-mundo, implica num compromisso histórico, objetiva a construção de uma nova realidade, que deve estar sempre sob reflexão e avaliação crítica, é processo e deve continuar sendo processo. A conscientização apresenta-se ainda como um convite para que o homem assuma “uma posição utópica frente ao mundo”, e acrescenta:

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. [...] A utopia exige o conhecimento

crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. [...] A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (FREIRE, 1979a p. 16).

Respondendo a este convite, nós, enquanto sujeitos educandos e educadores, assumimos um compromisso com a transformação da realidade em que nos encontramos. A educação, alicerçada nos pressupostos defendidos por Paulo Freire, é uma educação transformadora, pode promover a conscientização e contribuir para a formação de sujeitos críticos, conhecedores de sua realidade e, por isso, com possibilidades para intervir e transformá-la. Mas, também é possível que aconteça o contrário, e, se não estivermos conscientes do nosso papel de sujeitos responsáveis e implicados com esta realidade, poderemos estar contribuindo para a manutenção do *status quo*. Assim, a educação

[...] pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro. (FREIRE, 1979a, p. 16).

Neste sentido, o processo educativo, assumido por uma sociedade, pode ser o caminho para a sua transformação, se esta sociedade, emergindo de sua alienação, entender que a transformação é possível e necessária. Entretanto, a educação também pode contribuir para mantê-la imersa na alienação, onde predominam consciências ingênuas, incapacitadas para ver além das aparências, e, por isso, facilitadoras do processo de desumanização. Esta é a crítica feita por Paulo Freire à educação, quando a caracteriza como uma “educação bancária” e desenvolve como contraponto a esta educação bancária a sua “educação libertadora”.

### 2.3 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Segundo Paulo Freire (1969), é impossível falar em educação sem que se estabeleça uma visão de homem e de mundo, pois disso vai depender a concepção de educação que se pretende.

Se para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador. (FREIRE, 1969, p.1).

Assim, a compreensão de homem e de mundo que se tem, e a perspectiva de homem e de mundo que se quer formar, implica em adotar esta ou aquela concepção de educação.

Desde seus primeiros escritos, Paulo Freire tece sua crítica à educação que impede o homem de *Ser Mais*, que o impede de viver sua vocação ontológica. Esta educação ele nomeou “educação bancária”. Para Freire, a educação bancária é aquela que mantém a ordem vigente, não sendo uma educação transformadora. Para Freire, a educação bancária é aquela que

[...] nega a realidade em devenir. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega sua vocação ontológica de ser-mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta seu quefazer transformador. Nega o homem como um ser de práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse

modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila. (FREIRE, 1969, p. 5).

Na educação bancária, o professor é o dono da palavra e os educandos a escutam passivamente. O que prevalece é a narração de conteúdos que nada têm a ver com a realidade dos educandos. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.33).

Nesta concepção, o educador vê o educando desprovido de qualquer conhecimento e acredita que o seu papel seja o de depositar nos educandos este conhecimento do qual ele, o professor, é detentor. Quanto mais o educando ajusta-se ao mundo, melhor educado estará sendo. Não lhe é permitido criar, apenas repetir. Essa atitude implica em manter as coisas como estão e, então, nada muda. O educador se sobrepõe ao educando e, para Freire, isso é opressão.

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar, tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. (FREIRE, 1987, p.37).

Essa opressão causa sofrimento no educando, e o sofrimento gera desequilíbrio, tornando-se um impeditivo na realização de sua vocação ontológica de Ser Mais. Mas Freire também afirma que este sofrimento “provoca também aos homens o sentimento de recusa à sua impotência. Tentam, então, ‘restabelecer a sua capacidade de atuar’” e de enfrentar os desafios (FREIRE, 1987, p. 37). “As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu ‘espírito’, mais do que um puro fazer, são quefazeres que contêm inseparavelmente ação e reflexão” (FREIRE, 1969, p. 1-2).

Ação e reflexão constituem a práxis, e esta práxis só é possível quando o homem está em constante processo de conscientização.

O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade”. (FIORI, 1987, p. 9).

Pelo processo de conscientização, em que se desvela e se problematiza a realidade, é possível que se desenvolva uma educação que seja libertadora para os homens, e uma educação libertadora se contrapõe às características de uma educação bancária. Brandão afirma que Freire,

Ao imaginar uma educação libertadora, como ele a batizou, pensou em um trabalho pedagógico com um profundo e largo sentido humano. Um ofício de ensinar-e-aprender destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo. (BRANDÃO, 2005, p. 21).

Na concepção libertadora, vai existir um profundo respeito do professor pelos saberes do educando, do mesmo modo que deve existir respeito pelos saberes do professor. Não existe o intuito de um dominar ou alienar o outro, mas, existe sim, um propósito de aprenderem juntos, de construírem este conhecimento coletivamente, pensando na transformação de sua realidade, uma realidade onde não existe espaço para a opressão.

Na proposta da educação libertadora está intrínseco o diálogo Freireano, ou seja, se faz presente o amor, a humildade e a fé, elementos que geram confiança entre os que dialogam. Existe esperança de que a transformação é possível e um pensamento crítico “que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos” (FREIRE, 1979, p. 43).

Para Gadotti,

[...] na educação problematizadora, educadores e educandos se educam no diálogo, mediatizados

pelo mundo e ambos tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem. Sem a superação da contradição entre educador-educando não é possível a relação dialógica. Na educação problematizadora o educador não faz doação nem imposição, mas faz a devolução organizada, sistematizada dos elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Ele não leva ao aluno uma mensagem salvadora, mas, junto com ele, mediatizados pela realidade, busca respostas para os desafios da reflexão e da ação. (GADOTTI, 2016, p. 5, grifos do autor).

Desse modo, a educação libertadora propõe que se repense criticamente todo o processo educativo, passando pela concepção de homem e de mundo que se tem e que se deseja construir, pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos, pela escolha do conteúdo programático, pelas metodologias de ensino, enfim, por uma infinidade de pormenores que, de forma interligada, fazem a educação. Mas Freire afirma que isso somente não basta, e acrescenta:

Eu considero que o nosso "que fazer" deve estar centrado num ponto fundamental: fazer a crítica do sistema educacional enquanto subsistema, isto é, criticá-lo de modo a que se alcance o sistema social global. [...] Uma crítica que se limite ao subsistema educacional é ela mesma limitada. Não quero dizer com isso que não seja importante criticar, por exemplo, as relações professor-aluno, os conteúdos, os métodos, os horários, etc. Ao contrário, considero essa crítica fundamental, desde que não fique no interior apenas do subsistema educacional. (FREIRE, 1995, p. 60).

Com estas palavras Freire nos faz pensar que as mudanças que se quer em educação precisam ir além do espaço escolar. Precisam ampliar-se para esferas sociais, políticas, econômicas etc; enfim, para os grandes sistemas que, histórica e dialeticamente, regem a sociedade. Portanto, se pretendemos construir uma educação que seja humanizadora, precisamos ampliar nosso olhar crítico e desenvolver nossa práxis sobre a educação que está posta, não deixando, porém, de perceber e intervir nos mínimos detalhes.

É com este pensamento que o próximo capítulo se insere neste estudo. Ao relatar o percurso histórico da Psicologia Escolar e Educacional, bem como, trazer considerações mais atuais sobre teorias críticas em Psicologia Escolar e Educacional, pretendemos promover reflexões sobre o modo como esta vem intervindo na educação.



### 3 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Neste capítulo, trago algumas considerações a respeito das nomenclaturas que já foram utilizadas para denominar a área que atualmente chamamos Psicologia Escolar e Educacional. Em seguida, apresento dados históricos da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, baseados no percurso histórico estabelecido por Barbosa (2011). E, por fim, busco fazer uma breve reflexão ponderando sobre a concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional.

#### 3.1 UMA QUESTÃO DE NOMENCLATURA

A psicologia no Brasil foi oficialmente regulamentada em 27 de agosto 1962, data em que atualmente se comemora o dia do psicólogo. Porém, sua história começou a ser escrita muito antes, por diversas mãos e em diferentes espaços e contextos.

Avaliando este percurso histórico, percebe-se que as nomenclaturas utilizadas para denominar essa ciência apresentam-se distintamente em diferentes épocas e contextos. Em relação à psicologia na área da educação, as autoras Barbosa e Souza alertam que

[...] as diferentes formas de nomenclaturas que se referem à relação entre a Psicologia e Educação na verdade ensejam pressupostos teóricos, práticos, metodológicos e inclusive ideológicos que precisam ser compreendidos não apenas como meras diferenças de nomeação. (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 164).

Ou seja, em cada momento histórico, os pressupostos teóricos que orientavam a prática estavam relacionados à compreensão de homem e de mundo que se assumia em cada momento, bem como aos conhecimentos teóricos e científicos a que se tinha alcance. As nomenclaturas não eram adotadas aleatoriamente por escolhas infundadas, elas diziam sobre si. Assim, apresento brevemente algumas nomenclaturas da psicologia na área da educação que foram adotadas ao longo do tempo, bem como alguns elementos que as fundamentavam.

Barbosa (2011), em sua pesquisa de doutorado intitulada “Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil”, aponta

os inúmeros termos que encontrou e que faziam referência a teorias e práticas que interligavam psicologia e educação:

No mundo inteiro e também no Brasil, quando se fala em Psicologia e sua relação com a Educação, há referência a pelo menos duas “Psicologias”: a “Educativa” e a “Escolar”. Além dessas são comuns os termos: Psicologia na Educação, Psicologia da Educação, Psicologia aplicada à Educação e Psicologia do Escolar. Porém, se observarmos a questão do ponto de vista histórico, vamos encontrar relacionados a este campo de conhecimento, nomeações como: Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedagogia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia, Defectologia. Encontrei até referências que trazem conteúdos desta área com as nomenclaturas: Psicotécnica, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da criança, do aluno e da professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia, e Psicologia Especial. (BARBOSA, 2011, p. 293-294).

Como podemos observar, inúmeras nomenclaturas foram e são utilizadas para denominar um conjunto de práticas que ora se aproximam e ora se distanciam do que hoje denominados Psicologia Escolar e Educacional.

Ainda no período colonial, encontramos conhecimentos psicológicos construídos através da educação realizada pelos jesuítas. Segundo Antunes, naquela época, eram abordados assuntos como:

[...] aprendizagem, desenvolvimento, função da família, motivação, papel dos jogos, controle e manipulação do comportamento, formação da personalidade, educação dos indígenas e da mulher, entre outros temas que, mais tarde, tornaram-se objetos de estudo ou campos de ação da psicologia. (ANTUNES, 2008, p. 470).

É importante citar que o controle do comportamento era obtido através da utilização de prêmios e castigos, fato que tanto era defendido como criticado por autores da época. Antunes afirma que Manoel de

Andrade Figueiredo, autor da primeira cartilha escrita em Portugal e adotada no Brasil no período colonial, preocupou-se com a “*educação dos meninos rudes*, isto é, aqueles que poderiam hoje ser considerados como tendo *dificuldades escolares*, ou até mesmo os que são denominados *pessoas com deficiência mental*” (ANTUNES, 2003, p. 142. Grifos da autora). Para o autor, era necessário ter muito cuidado com estas crianças e não fazer uso de punições, pois assim, não se iria interferir no seu desenvolvimento e se poderia melhor avaliar as suas capacidades.

Para Barbosa e Souza,

Inicia-se, assim, o uso de conhecimentos que posteriormente chamaríamos de psicológicos com fins educativos, especialmente de cunho punitivo, correccional ou adaptacionista. Os termos Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica (relacionados à criança) e também Ortofrenia, Ortofrenopedia, Defectologia (relacionados à criança “defeituosa”, “deficiente” ou “retardada”) têm origem nesse tipo de pensamento adaptacionista. (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 167).

Os termos Pedagogia Terapêutica, Higiene Escolar e Higiene Mental Escolar eram utilizados quando a prática dos profissionais estava relacionada a “métodos de intervenção médico-curativos e clínicos para resolver os chamados ‘problemas das crianças’”. Nesse momento, era forte no Brasil a influência do Movimento Higienista, que se desenvolveu no início e estendeu-se até meados do século XX (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 167).

O movimento Psicométrico e a Psicologia Infantil (Puericultura) também influenciaram inicialmente a Psicologia Educacional e Escolar. No início do século XX eram utilizados como sinônimos os termos: “Psicologia *na* Educação, Psicologia *da* Educação, Psicologia *aplicada* à Educação e Psicologia *Experimental*” (BARBOSA, 2011, p. 293. Grifos da autora). Estes termos estavam estreitamente relacionados às disciplinas ministradas nos cursos Normais de formação de professores, os quais continham em seu programa conteúdos psicológicos. A maioria dos conteúdos ministrados nessas disciplinas advinha de conhecimentos produzidos nos laboratórios de Psicometria. (BARBOSA, 2011).

Termos como Biologia Educacional e Biotipologia Educacional também foram encontrados por Barbosa e Souza em obras dos anos 1920

e 1930, demonstrando que a Psicologia teve forte ligação inicial com a pesquisa empírica, fisiológica e biológica. Para as pesquisadoras,

Aqui começa a se estabelecer outra grande influência além das anteriormente citadas – o conhecimento biológico e fisiológico, do campo médico, que trouxe a “biologização” dos fenômenos escolares, algo largamente criticado nos dias atuais. (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 167).

E acrescentam que, até este momento,

[...] a psicologia educacional, teórica e prática, tinha como objetivo principal diagnosticar as crianças no interior da escola quanto a sua “normalidade” ou “anormalidade” e, baseada nos experimentos e testagens, garantia-se a divisão em classes e/ou escolas especiais para atendimento de suas “necessidades especiais” se fosse o caso. Entra em cena a ideia de normatização que se acresce à de adaptação e atendimento das “anormalidades” por meio de trabalhos terapêuticos garantidos por meio da Higiene Mental Escolar. (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 168).

Após este período, com a forte expressão do pensamento psicanalítico, que trazia em suas temáticas questões referentes às relações familiares e sua influência na constituição do sujeito, a Psicologia Educacional passa a considerar um pouco mais o contexto escolar e familiar em que ele está inserido. Porém, ainda que a psicanálise tenha contribuído para ampliação do entendimento do sujeito, foi mantido ainda no contexto educacional por longo tempo, e eu diria que temos resquícios disso até os dias atuais, um olhar que responsabiliza somente o aluno por suas dificuldades de aprendizagem e seu fracasso escolar. Foi com este pensamento que se configurou o termo “Psicologia do Escolar”.

Foi a partir da regulamentação da profissão, através da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que termos voltados à Psicologia aplicada passaram a fazer parte desse cenário, “assim como se perpetuam as terminologias ligadas ao campo de tratamento dos ‘anormais’ e inicia-se o uso da nomenclatura ‘Psicologia escolar’ nos anos 1970 e 1980” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 169).

Como vimos, as nomenclaturas utilizadas para designar teorias e práticas psicológicas voltadas à educação foram muitas ao longo do tempo. Segundo Barbosa (2012, p. 107), “a opção por uma ou outra denominação tem raízes políticas, sociais, históricas e principalmente ideológicas que marcaram a história dessa área”, ou seja, estavam ligadas a ideais, tempo e contexto históricos. De um modo geral, o que predomina atualmente são os termos “Psicologia Escolar” e “Psicologia Educacional”. Neste sentido, atentamos para as definições trazidas por Antunes:

A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma sub-área da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. [...]

A Psicologia Escolar, diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras sub-áreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento. (ANTUNES, 2008, p. 470).

Neste sentido, podemos afirmar que Psicologia Educacional e Psicologia Escolar podem ser consideradas de formas distintas, porém, intrinsecamente relacionadas. Mas esta dicotomia não ficaria ileso às críticas por muito tempo. Para Souza (2009),

A área de Psicologia Escolar e Educacional é uma das áreas de pesquisa e de atuação profissional no campo da Psicologia tradicionalmente presente na história dessa ciência no Brasil. Do ponto de vista histórico, a Psicologia Escolar e Educacional permaneceram como campos distintos até muito recentemente: a primeira como o campo da prática profissional e a segunda enquanto área de pesquisa

em Psicologia. Essa dicotomia passou a ser questionada por uma perspectiva crítica que considerava que teoria e prática são elementos indissociáveis na constituição de uma ciência dita humana. (SOUZA, 2009, p. 179).

Esse processo que retrata a história recente da psicologia e que traz a reflexão que possibilita a crítica será detalhadamente abordado mais adiante, de modo que, para este momento, ele apenas justifica a nomenclatura que será utilizada de agora em diante neste texto:

### **Psicologia Escolar e Educacional.**

Esta nomenclatura é utilizada pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e compreende uma relação dialética entre os termos, a atuação prática e os pressupostos teóricos. Assim, há uma compreensão de que uma não existe sem a outra, e que é na relação dialética dos fenômenos envolvidos que a Psicologia Escolar e Educacional acontece.

## 3.2 PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL

Muitos autores retratam a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. Cada qual, com seu olhar próprio, delimita períodos e suas respectivas compreensões acerca de cada momento histórico.

Para apresentar brevemente o percurso histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, seguirei os 7 períodos históricos sugeridos por Barbosa (2011) em sua tese de doutorado, *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*, que por sua vez, tomou como referencial basilar os períodos descritos por Antunes (2003) quanto ao percurso histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. Esta autora (2003) divide a história da Psicologia Escolar e Educacional em cinco períodos:

- 1º Período pré-institucional (período colonial);
- 2º Período institucional (século XIX);
- 3º Período da autonomização (1890-1930);
- 4º Período da consolidação (1930-1962);
- 5º Período da profissionalização (1962 em diante).

Porém, com base em novos estudos documentais e em depoimentos de personalidades que contribuíram enormemente para a construção da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, Barbosa (2011) aponta uma outra configuração histórica, baseada em sete etapas: 1º Colonização, saberes psicológicos e educação (1500-1906); 2º A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3º Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicólogos na educação (1930-1962); 4º A Psicologia educacional e a Psicologia *do* escolar (1962-1981); 5º O período da crítica (1981-1990); 6º A Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000) e; 7º A virada do século: novos rumos? (2000-).

### **3.2.1 Primeiro período: Colonização, saberes psicológicos e educação (1500-1906)**

Nesta fase da história, alguns conhecimentos psicológicos eram encontrados permeando a educação realizada pelos jesuítas através da Companhia de Jesus. Mesmo que ainda não se falasse em Psicologia, alguns temas relacionados eram tratados pelos jesuítas na educação para os indígenas e, posteriormente, para os filhos dos colonos. Segundo Antunes, estes eram temas abordados por autores no período colonial:

[...] aprendizagem, natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico na criança; influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos; desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional; motivação; o papel do jogo no desenvolvimento; controle e manipulação do comportamento; utilização de prêmios e castigos como instrumento do controle do comportamento infantil; processo de formação da personalidade da criança; educação feminina e educação indígena. (ANTUNES, 2003, p. 141).

O foco principal da educação era aprender a ler e a escrever, mas também moldar e controlar comportamentos, já que se tratava de uma educação que visava domesticar os “selvagens”. Por isso, conhecer o desenvolvimento humano e formas de controle passaram a ser elementos importantes no processo educativo. Como citado anteriormente, o uso de prêmios e castigos era bastante presente e debatido à época. De acordo com Barbosa,

Nesses primórdios, podemos falar apenas em saberes psicológicos disseminados no interior da educação jesuíta, ainda fortemente alicerçados ao propósito da colonização. A influência do pensamento empirista e das teorizações existentes sobre domesticação por meio de castigos e de prêmios é uma das marcas dessa fase. (BARBOSA, 2011, p. 113).

Barbosa chama atenção para o fato de que, neste início de caminhada da educação brasileira, “se inicia também a Educação com caráter discriminatório, já que os indígenas, as mulheres e posteriormente, os negros escravos estavam excluídos da possibilidade de aprender” (BARBOSA, 2011, p. 347). De acordo com Antunes, esta não é uma herança proveniente dos indígenas, pois o que se percebia desta cultura se diferenciava, e muito, da cultura lusitana. Os indígenas valorizavam o papel da mulher e das crianças no seu modo de viver, ao contrário dos portugueses, que não permitiam que a mulher estudasse, além de considerá-la “como ser inferior, pela inconstância e variedade, orientada pela paixão e não pela razão” (ANTUNES, 2003, p. 144).

O desenvolvimento da Psicologia nesta época, assim como de outros setores sociais e econômicos, está intimamente ligado à vinda da família real para o Brasil. Para manter um padrão de vida próximo ao que tinham em Portugal, era necessário que se desenvolvessem algumas “melhorias” no Brasil, e isso acontece, em parte, com implantação dos cursos superiores, normais e secundários. Mesmo que apenas uma pequena parcela da população tivesse acesso à educação, havia uma preocupação em desenvolver metodologias que possibilitassem a aprendizagem, bem como a compreensão dos alunos e do processo pedagógico.

Posteriormente, com o surgimento das Escolas Normais, uma nova fase se inicia na educação brasileira. Em 1830 surge a primeira Escola Normal, localizada em Niterói. Posteriormente, foram criadas em Salvador (1835) e em São Paulo (1845). Estas escolas se destinavam à formação de professores primários, onde eram ministradas disciplinas como: Pedagogia, Psicologia Educacional e Psicologia Aplicada à Educação (PFROMM NETTO, 2011). Antunes afirma que nas primeiras disciplinas “faziam-se presentes autores como Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Spencer, dentre outros que estabeleceram relação entre Educação e fenômenos de natureza psicológica” (ANTUNES, 2003, p. 147). Porém, ainda segundo Antunes, mesmo sob a influência de várias



concepções, vindas principalmente da Europa, as ideias psicológicas discutidas aqui “também traziam uma inquestionável originalidade, antecipando questões que só mais tarde viriam a ser efetivamente tratadas, sob a égide da Psicologia Científica” (ANTUNES, 2003, p. 143).

### **3.2.2 Segundo período: A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930)**

Esta fase se caracteriza, principalmente, pela necessidade de reconhecimento científico na área da Educação e, segundo Barbosa, a Psicologia seria um suporte para essa cientificidade.

A Psicologia educacional (que ainda não carrega o título de escolar e que, por vezes, é denominada educacional), nesta fase é inserida em currículos das Escolas Normais. É um momento em que há uma exigência de cientificação da educação, e uma das ciências que vem dar respaldo à educação e à Pedagogia é a ciência psicológica. (BARBOSA, 2012, p. 113).

Neste sentido, dois fatos tornaram-se extremamente importantes para a ciência psicológica que se desenvolvia no país e, conseqüentemente, para a Educação. Segundo Antunes (2003, p. 146-147), a formalização do Ensino de Psicologia ocorre em 1890, “com a Reforma Benjamim Constant, quando a disciplina Filosofia foi substituída pela disciplina Psicologia e Lógica, o que teria influenciado mais tarde, o estabelecimento da disciplina Pedagogia e Psicologia” nas Escolas Normais. Outro fato que marca o início da ciência psicológica, em termos institucionais, é a criação do primeiro Laboratório de Psicologia, em 1906. Segundo Antunes (2003), esse laboratório foi planejado em Paris por Alfred Binet com a colaboração de Manoel Bomfim, que o dirigiu por cerca de 15 anos. Este laboratório foi instalado numa instituição chamada *Pedagogium*. Barbosa afirma que,

[...] o *Pedagogium*, foi criado sob inspiração das ideias de Rui Barbosa, pelo decreto N. 980 de 1890. A instituição tinha como principal objetivo ser um centro de produção de conhecimento visando reformas educativas. Sua organização inicial era de um Museu Pedagógico, sendo que depois, por meio de uma reorganização feita por seu diretor José

Medeiros de Albuquerque [...] assumiu feições de centro de formação e pesquisa. (BARBOSA, 2011, p. 355).

Após a criação deste primeiro Laboratório de Psicologia Experimental, muitos outros foram criados, a maioria deles no interior das Escolas Normais. Para Pfromm Netto,

O ensino normal brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas do que, hoje, denominamos psicologia escolar e (ou) psicologia educacional. Aqui e ali, em publicações das primeiras duas décadas daquele século, professores de escolas normais expõem e debatem temas e problemas dessa natureza, citando as fontes europeias e americanas de então. (PFROMM NETTO, 2011, p. 25).

Segundo Pfromm Netto (2011), neste período muitos estudos estavam sendo desenvolvidos nos EUA e em alguns países da Europa. O autor cita como marcos importantes para o desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional, tanto no mundo como no Brasil, estudos realizados por Granville Stanley Hall e Lightner Witmer (EUA); Francis Galton, Curyl Burt e James Sully (Grã-Bretanha); Edouard Claparède (Suíça); Ovide Decroly (Bélgica); Sante de Sanctis e Maria Montessori (Itália); e Alfred Binet e Henri Wallon (França).

De acordo com Antunes (2003), houve a necessidade de se traduzir obras de autores estrangeiros, bem como houve a vinda de alguns para o Brasil. Isso possibilitou maior acesso aos conhecimentos produzidos em outros países, que se somavam aos conhecimentos produzidos aqui. Como afirma Barbosa (2012), pesquisas realizadas no exterior referentes à Psicologia infantil, Psicologia aplicada e Pedagogia científica contribuíram para que se desse início, aqui no Brasil, a discussões sobre o processo educativo centrado no professor, possibilitando voltar o olhar também para o processo de desenvolvimento do educando.

### **3.2.3 Terceiro período: Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930-1962)**

Este período é marcado por muitas transformações em âmbito nacional. São transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e

educacionais, que influenciaram diretamente a Psicologia Escolar e Educacional. De acordo com Barbosa,

A denominação desenvolvimentismo foi escolhida por marcar além do momento histórico social que o Brasil estava vivendo, em termos de incremento e de crescimento vertiginosos da economia e produção industrial, e por também estar relacionada ao grande crescimento da Psicologia em vários campos teóricos e práticos. O movimento da Escola Nova também é característica do momento. (BARBOSA, 2012, p. 115).

Segundo Antunes (2003), o Brasil estava recentemente aderindo ao sistema capitalista, o que ocasionava muitas transformações econômicas e sociais, “em que grupos de intelectuais questionavam a hegemonia do modelo agrário-comercial-exportador, apontando para a necessidade de modernização do país pelo ingresso no mundo industrializado”. A autora afirma ainda que o “projeto de construção de uma *nova nação* demandava a formação de um *homem novo*, apto para as exigências de um *novo modelo produtivo* e de *novas relações de trabalho*, tarefa essa, que deveria ser empreendida pela educação” (ANTUNES, 2003, p. 151). Neste sentido, “era necessário que as crianças fossem qualificadas para se conquistar o ideário do Estado Novo de industrialização” (LIMA, 2005, p. 20). Como a educação estava se firmando cientificamente com a contribuição dos conhecimentos produzidos pela Psicologia, logo, a Psicologia também estava imbricada neste projeto. Desse modo, Antunes declara:

[...] a prática pedagógica deveria ser também afeita aos novos tempos; assim, o ideário escolanovista, antes apenas pontual em algumas expressões pedagógicas, aparecia como o caminho para se atingir as novas metas. Embora assumindo matizes muito peculiares, foi gradativamente tornando-se hegemônico no ideário educacional brasileiro, constituindo-se em base para diversas realizações e dando sustentação à defesa de implantação de uma reforma eminentemente pedagógica. (ANTUNES, 2003, p. 151).

Segundo Saviani (1999), alguns fatos importantes antecedem o estabelecimento do movimento da Escola Nova no Brasil. Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que vai reunir educadores e pioneiros da Educação Nova. Em 1927 acontece a I Conferência Nacional de Educação e, posteriormente, em 1932, o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que reivindicava mudanças na área educativa. Assim, segundo Saviani,

Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 1999 p. 19).

Saviani (1999) aponta que, a princípio, este movimento foi considerado revolucionário na educação, pois se opunha à educação tradicional, mas posteriormente, muitas críticas foram tecidas ao movimento, principalmente pelo fato de que o mesmo teria aprimorado a educação destinada às elites e enfraquecido a educação destinada à população mais necessitada, tendo sido considerado um movimento que contribuiu para aumentar as diferenças sociais.

Barbosa (2011) comenta sobre algumas reformas que transformaram a educação neste período, como a criação do Ministério da Educação, a nova organização do ensino (primário, secundário e superior), a regulamentação de escolas técnicas e vocacionais, e o estabelecimento do Estatuto das Universidades, que possibilitou a criação de novos cursos superiores no país. Este foi um importante fato que contribuiu para a disseminação de concepções e pesquisas na área de Psicologia no Brasil. Segundo Antunes,

[...] a Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, criadas em 1932, [...] foram relevantes fontes de produção de conhecimento na área, principalmente pela obrigatoriedade que tinham

seus alunos de defender uma tese inaugural ao final do curso. Muitas dessas teses referiam-se a questões educacionais, permeadas por discussões relativas ao fenômeno psicológico e trazendo prescrições que deveriam ser seguidas pelas escolas. (ANTUNES, 2003, p. 145).

Antunes afirma, ainda, que “apesar da presença sistemática das ideias psicológicas no interior da Medicina, foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil” (ANTUNES, 2003, p. 150). Todo este movimento foi fecundo para a Educação e para a Psicologia Escolar e Educacional. Neste sentido, Barbosa aponta que,

[...] a Psicologia educacional e escolar se erigiu, em termos práticos, do movimento oriundo desses pressupostos teóricos e práticos que aliava Psicologia pedagógica, infantil e Escola Nova, e do avanço da onda dos testes e orientações clínicas infantis das crianças problema. O pensamento higienista e também o eugenista aparecem como influências iniciais, o que justificava a identificação, a seleção e a classificação das crianças. (BARBOSA, 2012, P. 116).

A partir desse momento, os Serviços de Orientação Infantil foram crescendo no país, muitos destes espaços ficavam anexos às escolas normais e os pioneiros deste trabalho foram os médicos Durval Marcondes, em São Paulo, e Artur Ramos, no Rio de Janeiro. A partir do trabalho desenvolvido nestes espaços, Durval Marcondes junto com colaboradores publicou, em 1946, o livro *Noções Gerais de Higiene Mental da Criança* e, no Rio de Janeiro, Artur Ramos produziu a obra *A criança problema* (PFROMM NETTO, 2011). Nota-se que o trabalho desenvolvido por estes médicos, assim como por normalistas que atuavam nestes espaços, estavam voltados para atendimento de deficientes mentais e de crianças-problema. Lima (2005) afirma que o movimento de higiene mental “partia do princípio de que o profissional de Psicologia deveria se adiantar aos problemas e cuidar do controle do bem-estar social e individual da nação”; desse modo, seria “necessário que as crianças fossem qualificadas para se conquistar o ideário do Estado Novo de industrialização” (LIMA, 2005, p. 20).

Além dos já citados, tanto Pfromm Netto (2011) quanto Antunes (2003) e Barbosa (2011) fazem referência a outros fatos que se tornaram marcos importantes para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil neste período, como observamos a seguir: a realização do primeiro Congresso de Psicologia em 1938, em São Paulo, trazendo vários trabalhos sobre Psicologia Escolar; a criação de uma *Escola para anormais* por Ulisses Pernambucano no Sanatório de Recife, em 1936; a fundação da Sociedade Pestalozzi, em Minas Gerais, em 1932 e, em 1940, a fundação da Fazenda do Rosário, por Helena Antipoff; a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), da Fundação Getúlio Vargas em 1947; a criação da PUC-SP em 1946, onde foi instituída a cátedra Psicologia Educacional e da Criança; em 1950 foi criado o Instituto de Psicologia da PUC-SP, e neste mesmo ano, na faculdade de Filosofia São Bento foi organizada uma especialização em Psicologia e em Psicologia Educacional. Além desses, muitos outros fatos foram acontecendo, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Paraná, mas o caminho percorrido era semelhante: criação de laboratórios experimentais, instituição de disciplinas em faculdades, que posteriormente se tornariam cursos superiores em Psicologia.

Desse modo, como afirma Barbosa, “eram formados os chamados *psicologistas*, que foram os primeiros profissionais a praticar a Psicologia no Brasil até que aqui pudesse se formar psicólogos, algo que ocorreu somente após a regulamentação da profissão” em 1962. (BARBOSA, 2012, p. 111).

Pereira e Pereira Neto (2003) afirmam que os primeiros cursos superiores em Psicologia, com currículo eminentemente dedicado a essa ciência, datam de 1957, e foram organizados tanto na PUC do Rio de Janeiro, como na USP (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

A primeira sociedade de Psicologia criada no país, a Associação Brasileira de Psicotécnica (RJ), organiza o primeiro periódico de Psicologia, intitulado “Boletim de Psicologia”, em 1949. Até esta data, as publicações de Psicologia eram veiculadas à Revista de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), Revista de Pedagogia e Revista de Ensino (BARBOSA, 2011). Posteriormente, diversos periódicos seriam lançados, tornando-se importantes meios de divulgação dos conhecimentos produzidos em Psicologia Educacional no Brasil.

Assim, como afirma Babosa,

[...] a Psicologia Educacional e Escolar não só contribuiu para fundar e erigir a Psicologia como

um todo, mas sobretudo foi uma das primeiras a se colocar a serviço da população, especialmente no campo educacional. Mesmo que este serviço, como antes referido, estivesse coadunado com os propósitos do ideário liberal e de construção deste “novo homem” para esta “nova sociedade”, que no fundo era a construção de um “novo homem trabalhador e explorado” para esta “nova sociedade capitalista e excludente” [...]. (BARBOSA, 2011, p. 380).

Existem, portanto, alguns impasses na construção histórica desta ciência, que mais tarde serão alvo de fortes críticas e que também possibilitaram seguir um novo caminho. Mas é fato que a psicologia nos seus primórdios se deu a partir do “*ajustamento, disciplinarização e normatização*”, pois o enfoque inicial era a identificação e o tratamento das crianças ditas desviantes” (BARBOSA, 2012, p. 116). Porém, como afirma Antunes, mesmo tendo relações “de determinação recíproca com interesses dominantes”, estão presentes na história desta ciência “ações eminentemente educacionais, muitas das quais comprometidas com a construção de uma sociedade mais democrática, igualitária e solidária” (ANTUNES, 2003, p. 163).

### **3.2.4 Quarto período: A Psicologia educacional e a Psicologia do escolar (1962-1981)**

Como vimos anteriormente, a Psicologia se encaminha para o seu reconhecimento como profissão, alicerçada, primeiramente, nas contribuições da educação e depois da medicina. Porém, antes de ser reconhecida oficialmente como profissão, vale citar que a formação profissional do psicólogo foi institucionalizada pela primeira vez através da Portaria 272, do Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. De acordo com Pereira e Pereira Neto (2003), “o psicólogo habilitado legalmente deveria freqüentar os três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e fazer então os cursos especializados de psicologia”. Os autores acrescentam, ainda, que “com a formação dos denominados *especialistas em psicologia* iniciou-se oficialmente o exercício dessa profissão (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003, P. 23). Como a demanda e a formação de especialistas em psicologia crescia cada vez mais, fazia-se necessário uma melhor organização da profissão. Assim, profissionais e entidade ligados a esta

ciência passaram a se mobilizar no intuito de alcançar estes objetivos. Segundo Pereira e Pereira Neto,

No início dos anos 1950, em resposta à solicitação do Conselho Nacional de Educação, o ISOP [Instituto de Seleção e Orientação Profissional] e a Associação Brasileira de Psicotécnicos (ABP) enviaram sugestões para a regulamentação da psicologia. A partir de então, começaram a ser travadas discussões, que culminaram no primeiro anteprojeto de lei para a profissão, enviado ao Conselho Nacional de Educação em 1953. (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003, p. 24).

Mas o reconhecimento oficial da profissão só viria a ocorrer em 27 de agosto de 1962, através da Lei Federal nº 4.119. Segundo Cruces (2010), este fato se deu, principalmente, pela “necessidade de aprimorar a formação dos profissionais e de restringir quaisquer abusos eventuais em relação à prática da Psicologia”. Os cursos deveriam ter a duração de 5 anos e as faculdades que tivessem seus cursos em funcionamento deveriam oferecer à população, de forma gratuita ou remunerada, “Serviços Clínico e de aplicação à Educação e ao Trabalho, orientados e dirigidos pelo Conselho de Professores do Curso” (CRUCES, 2010, p. 23-24).

A partir da regulamentação da profissão, foram criados muitos cursos superiores de Psicologia no país e, conseqüentemente, o número de psicólogos também crescia. Vale ressaltar que, no campo de atuação desses profissionais, prevalecia a área clínica (CRUCES, 2010).

No que diz respeito à Psicologia Educacional, Souza et al afirmam que,

No processo de institucionalização da profissão de psicólogo no Brasil que culmina com a regulamentação da profissão em 27 de agosto de 1962, o que havia, especialmente nas décadas de sessenta e setenta do século XX, era o que se pode chamar de uma Psicologia “do” Escolar, ou seja, aquela que se preocupava, especialmente com a identificação das características dos escolares. A grande preocupação dos pioneiros da Psicologia Educacional e Escolar, como prática profissional, centrava-se, principalmente, naqueles que não aprendiam, que não se alfabetizavam e que não



aceitavam as regras escolares. (SOUZA et al, 2014, p. 124).

Eram três os principais motivos atribuídos para o não aprender. Inicialmente, a questões biológicas e cognitivas, o que justificava o uso da psicometria para medir e classificar o escolar. Como comenta Barbosa:

A Psicologia, em sua relação com a educação, continuou então a fazer o trabalho de classificar, orientar e tratar de crianças-problema, com o interesse de se posicionar a favor do escolar. O foco individual de orientação é a marca da área nesse momento, e inicia-se a produção de laudos de crianças em idade escolar para encaminhamento às chamadas escolas especiais e depois às classes especiais. (BARBOSA, 2012, p. 117, grifos da autora).

Em seguida, com os conhecimentos produzidos pela psicanálise, que traziam “novas explicações e situavam os problemas de aprendizagem nas influências ambientais, mais especificamente no desajuste familiar”, estendeu-se um pouco mais a “culpa”. Agora, poderia se atribuir a responsabilidade também para a família, o que fazia crescer a “disseminação da prática psicológica de psicoterapia e orientação familiar” (LIMA, 2005, p. 20).

Na sequência, e seguindo uma lógica não muito diferente, surge nos EUA, e posteriormente suas ideias chegam ao Brasil, a Teoria da Carência Cultural, que segundo Lima,

De acordo com esse conjunto de idéias, as crianças de segmentos sociais pobres em recursos financeiros não possuem as mesmas aptidões para o aprendizado que as de classe privilegiada e, portanto, precisam aprender com recursos diferentes dos oferecidos aos outros. Os ambientes em que vivem geram deficiências nutricionais, perceptivo-motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem e ainda são vítimas da desestruturação familiar incapaz de fornecer uma base segura para a vida da criança. (LIMA, 2005, p. 20).

E Patto (2010) acrescenta:

[...] A teoria da carência cultural parte do princípio de que a inteligência é algo que se pode aumentar pela estimulação ambiental. E os programas de educação compensatória eram isso, era fazer com que crianças supostamente menos capazes de aprender, porque teriam um ambiente muito pobre de estimulação, pudessem ser estimuladas através desses programas para poderem ir bem na escola. (PATTO, 2010, em depoimento para BARBOSA, 2011, p. 399-400).

Assim, ora focada no escolar, ora focada nas famílias ou nas origens socioeconômicas das crianças, a Psicologia Escolar e Educacional seguia segregando, classificando e rotulando, como menciona Antunes:

As decorrências dessa prática foram nocivas para um grande contingente de crianças, condenando-as às classes especiais que, em nome de um atendimento diferenciado, acabavam por relegá-las a uma condição pedagógica paliativa, confirmando o diagnóstico realizado, produzindo a deficiência mental e reproduzindo estigmas e preconceitos. (ANTUNES, 2003, p 164. Grifos da autora).

Neste modelo de compreensão das dificuldades escolares, o foco de intervenção do psicólogo na escola continuava sendo individualista e com características clínicas, apresentando práticas compensatórias e de reeducação (SOUZA et al., 2014). A partir dos anos 1980, esta postura passou a ser alvo de críticas, tanto por psicólogos como por educadores e, a partir dessas críticas, se inicia um novo momento na história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. Esse novo momento é chamado o período da crítica, que veremos a seguir.

### **3.2.5 Quinto período: O período da crítica (1981-1990)**

Esse período tem como característica principal a tentativa de romper com as práticas consideradas deterministas e excludentes. Segundo Antunes, “uma das mais severas críticas referia-se à maneira como os testes eram utilizados e suas consequências para o educando”, pois neste modo de interpretar os problemas de aprendizagem, eram considerados apenas os elementos que vinham do educando,

desconsiderando, quase que totalmente, outros elementos que fazem parte do processo educacional (ANTUNES, 2003, p. 164).

É considerado um marco deste período a produção de Maria Helena Souza Patto, resultado de sua tese de doutorado, que faz uma crítica ao modelo de atuação do psicólogo na escola, bem como a compreensão da Psicologia Escolar e Educacional sobre os problemas de aprendizagem. Neste sentido, Barbosa considera que

[...] essa foi a década da denúncia para a Psicologia educacional e escolar. A partir da tese de doutorado de Patto, intitulada *Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar* (1981), na qual ela investiga a prática existente no serviço de Psicologia escolar da prefeitura de São Paulo, principia uma série de críticas ao que era desenvolvido em serviços semelhantes. Na tese, Patto critica a forma como os psicólogos atuavam, baseados em pressupostos como o da teoria da carência cultural ou em explicações como déficit linguístico e problemas de aprendizagem que, especialmente, se dirigiam às crianças pobres. De modo geral, essas explicações sobre o não aprender nas escolas estavam alicerçadas a uma visão ideológica do que é ou não normalidade no contexto educativo, e, por isso, as classificações se davam a partir de um padrão normativo de aprendizagem dita adequada, cujos desviantes eram as crianças pobres. (BARBOSA, 2012, p.118, grifos da autora).

Assim, psicólogos escolares e educadores passaram a tecer suas críticas ao modelo vigente de atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Estas críticas centravam-se principalmente na “já apontada hipertrofia da psicologia na educação e o reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes” (ANTUNES, 2008, p. 472). A autora aponta também que as críticas buscavam demonstrar que

[...] o enquadramento clínico-terapêutico baseava-se num modelo médico, estranho às determinações pedagógicas, que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse

processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente, com base naquilo que hoje seria denominado de interdisciplinaridade, com os demais profissionais da educação e da escola. (ANTUNES, 2008, p. 472-473).

A repercussão dessas críticas foi essencial para que a Psicologia Escolar e Educacional avançasse em termos teóricos e práticos. A partir daí, percebemos um movimento de abertura em que a psicologia tira seu foco do educando e se volta para as questões inter-relacionais, contextuais e sociais que envolvem este educando. O aprofundamento dessas discussões permitiu que se ampliassem as pesquisas nesta área, o que fez surgir novas produções que embasariam um novo modelo de atuação para a Psicologia Escolar e Educacional. Segundo Antunes, “alguns dos focos possíveis de atuação eram apontados, naquela época, em direção à formação de professores, à intervenção no âmbito das relações escola-família-comunidade, ao processo grupal estabelecido na instituição escolar, dentre outros (ANTUNES, 2008, p.473). Em consonância com Antunes, Souza et al (2014), afirmam que

O psicólogo, a partir dessa discussão, teria um novo locus e um novo foco de trabalho na educação: deveria atuar como junto às questões institucionais, garantindo sua autonomia de trabalho e permitindo analisar a prática institucional e constituir mecanismos de atuação. (SOUZA et al, 2014, p. 125).

Porém, mesmo tendo sofrido algumas alterações, tanto teóricas quanto metodológicas e práticas, a atuação do psicólogo num modelo mais crítico ainda enfrentava muitas resistências. A principal resistência residia no interior da escola, que ainda encaminhava alunos problemas para atendimento individualizado, eximindo-se de sua responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno (ANTUNES, 2008). Situações como essa demonstravam cada vez mais a importância de uma atuação mais ampla, que pudesse envolver os diversos atores presentes no contexto escolar, e é com este propósito que a Psicologia Escolar e Educacional adentra no próximo período.

### 3.2.6 Sexto período: A Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000)

Em virtude das críticas já mencionadas, a partir da década de 1990 surgem novos termos que passam a ser utilizados por alguns estudiosos, “*Psicologia Escolar* ou *Psicologia Escolar Crítica* são os mais comumente usados no período, com o intuito de diferenciação da Psicologia educacional e escolar tradicional” (BARBOSA, 2012, p.119). A autora menciona também que essa década foi a mais profícua para a Psicologia Escolar e Educacional, tanto em termos teóricos quanto em trabalhos práticos, o que resultou na publicação de livros, artigos e teses que traziam diversificados temas referentes à Psicologia Escolar e Educacional (BARBOSA, 2012).

Segundo Souza, dentre os temas mais pesquisados após o período da crítica, encontram-se:

[...] a) fracasso escolar; b) identidade profissional; c) escolarização do deficiente mental; d) formação profissional; e) atuação profissional na educação em uma perspectiva crítica; f) avaliação psicológica de problemas escolares; g) vida diária escolar, dentre outros. (SOUZA, 2009, p.180).

Considerando os temas pesquisados, percebe-se que a visão reducionista passa a ser substituída por uma visão mais abrangente dos processos educativos, o foco deixa de ser somente o aluno-problema e passa-se a considerar os outros sujeitos e as relações que se estabelecem entre eles, seja no ambiente escolar ou fora dele. Assim, afirma Barbosa:

O olhar, antes *individualizado* e centralizado *no* aluno, ou *no* professor, ou na escola, passa a priorizar todos os personagens do universo escolar, bem como as relações intraescolares, as políticas públicas educacionais, as condições econômicas, sociais, culturais e políticas de determinado contexto. (BARBOSA, 2012, p. 120. Grifos da autora).

É nesse contexto que surge a concepção de fracasso escolar, fruto das reflexões da autora Maria Helena de Souza Patto, que “considera que o fracasso escolar é *produto da escola* e por isso, não pode ser tratado como um fenômeno individual e descontextualizado das relações

institucionais, pedagógicas, sociais e culturais” (SOUZA et al., 2014 p. 124, grifos dos autores). Barbosa (2011), também se referindo às contribuições trazidas por Patto, declara:

[...] ela trouxe para a Psicologia Educacional e Escolar novas proposições que inverteram a lógica até então existente, que buscava na “criança que não aprende” (em seu corpo, em seu intelecto, em sua família, seu contexto social) as origens deste não aprender. Patto tem produzido muitas referências que, ao contrário desta visão, apontam que precisamos entender tais questões de forma histórica e intimamente ligadas às concepções de homem, escola, sociedade e, principalmente, ao projeto capitalista de organização social, excludente, discriminatório e desigual. (BARBOSA, 2011, p. 269).

É esse cenário de muitas discussões e reflexões que faz surgir uma nova organização dos profissionais psicólogos engajados com a educação. Em 1990 acontece o primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE). Ao final deste primeiro Congresso, a partir da iniciativa de alguns professores da PUC-Campinas, foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e, a partir dela, a criação de uma revista. Atualmente, o CONPE está em sua 13ª edição e a Revista da ABRAPEE tornou-se uma referência para os profissionais da área.

Assim, pode-se dizer que a Psicologia Escolar e Educacional fecha a década de 90 tendo lutado para superar as críticas sofridas nos anos 80, e adentra aos anos 2000 percorrendo novos rumos.

### **3.2.7 Sétimo período: A virada do século: novos rumos? (2000-)**

A psicologia Escolar e Educacional inicia o novo século com perspectivas de renovação. Segundo Souza (2009), as reflexões iniciadas na década anterior se ampliam nos anos 2000. Duas dimensões pautam como importantes para a Psicologia Escolar e Educacional. A primeira seria “a necessidade da Psicologia buscar na Educação concepções progressistas que contribuam para o entendimento do que é o homem concreto”, e a segunda seria a “necessidade de se buscar no interior da Psicologia pressupostos teórico-metodológicos que permitam analisar criticamente temas e teorias que possibilitem compreender o encontro do

sujeito humano com a educação” (SOUZA, 2009, p. 180). Nesse sentido, a Psicologia Escolar e Educacional busca aprofundar as discussões sobre as concepções de homem e de mundo que tem pautado o seu referencial teórico e as consequentes formas de atuação.

De acordo com Barbosa (2012, p. 120), este tem sido um período de muitas produções intelectuais e acadêmicas. Porém, a autora questiona “como estes referenciais estão chegando aos profissionais que atuam nesse campo”, ou seja, como este conhecimento tem sido compreendido e como ele tem contribuído para as novas práticas e atendimento das demandas que surgem para os psicólogos que atuam nos espaços educativos. E é por isso que a autora pontua este período de forma interrogativa: “*novos rumos?* Será que conseguimos construí-los?” (BARBOSA, 2012, p. 120).

De acordo com Souza (2009), alguns caminhos são apontados para que se possa construir novos rumos:

[...] a) Compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social; b) ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica; c) construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar. (SOUZA, 2009, p. 180).

Sobre o compromisso político do Psicólogo, a autora (2009) reitera:

O compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória também implica uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu status de ser humano. Ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia. (SOUZA, 2009, p. 181-182).

A construção dessa nova práxis compreende uma visão ampla da sociedade, da escola e do processo educativo. Faz-se necessário reconhecer o papel de cada sujeito envolvido no processo e considerar o

universo de elementos que compõem esse fenômeno, buscando sempre realizar um trabalho coletivo, no qual possa haver um diálogo compartilhado e, desse modo, melhor compreender as demandas que se apresentam no contexto escolar, bem como em outros espaços educativos. Segundo Lima, o “momento é de criar espaços de reflexões com todos os grupos que fazem parte da escola, famílias e alunos, professores, pedagogos, funcionários e comunidade, considerando a realidade escolar como um todo” (LIMA, 2005, p. 22).

Quanto aos novos espaços educativos que surgem em decorrência de uma nova configuração da Psicologia Escolar e Educacional, Souza (2009) afirma que,

A Psicologia se amplia para sua dimensão educativa e passa a se fazer presente nos mais diversos campos educacionais: na área da Criança e do Adolescente, atuando com projetos de inclusão social, planejamento de ações comunitárias e sociais, de ação junto a jovens em liberdade assistida; em programas na área do idoso; prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e DST/AIDS; no campo de programas governamentais e não governamentais de formação de educadores; nos órgãos de Controle Social, Fóruns Estaduais e Nacional, dentre outros. Mas essa ampliação no campo de atuação na direção da Educação não poderá se fortalecer se juntamente com ela não comparecerem as bases teóricas para a construção de uma prática de fato informada, qualificada e crítica. (SOUZA, 2009, p. 179).

Se existe uma ampliação dos espaços de atuação, e do mesmo modo, de produções teóricas com temáticas referentes à Psicologia Escolar e Educacional, é sinal de que estamos caminhando. Saber onde chegaremos, como questiona Barbosa, é difícil responder, mas é fato que

[...] verificou-se que a história da Psicologia educacional e escolar nos diferentes momentos pelos quais passou foi marcada por continuidades, descontinuidades, rupturas, reconstruções, resistências e por uma discussão permanente de seu papel como área a serviço de interesses ora conservadores, ora emancipatórios e libertadores. (BARBOSA, 2012, p. 121).



Mesmo reconhecendo que práticas conservadoras ainda permeiam a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional, vemos uma forte tendência para uma atuação mais crítica desse profissional e, conseqüentemente, a construção, ainda que a passos lentos, de concepções e teorias críticas em Psicologia Escolar e Educacional.

### 3.3 TEORIA CRITICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Como já foi dito, a “Psicologia Escolar foi uma das primeiras áreas no Brasil a esboçar uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação” (SOUZA, 2009, p. 180). Esta ciência passou e, de certo modo continua passando, por um processo de auto avaliação e autocrítica, tanto no que se refere às práticas desenvolvidas, quanto aos referenciais teóricos que sustentam essas práticas.

Como toda teoria tem seus pressupostos, com a Teoria Crítica em Psicologia Escolar e Educacional não seria diferente. Neste sentido, Souza et al. (2014) afirmam que:

De um modo geral, pode-se afirmar que mudanças na direção da consolidação gradativa da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, pelo menos no que tange à teorização, ocorreram devido à aproximação com o referencial das teorias histórico-críticas da educação e com o pensamento materialista histórico dialético, especialmente, a partir de final dos anos 1970. No campo da produção acadêmica, isto significou um avanço por ter possibilitado pensar a educação e seus reveses de forma menos ingênua, a partir da incorporação da análise dos fenômenos escolares seus determinantes econômicos, sociais e políticos. (SOUZA et al., 2014, p. 125).

Mas o que representa, de fato, esse conceito de crítica presente nas teorias críticas em Psicologia Escolar e Educacional? De acordo com Meira (2000), é preciso tomar cuidado para não se banalizar o conceito de crítica, e, neste sentido, a autora apresenta alguns elementos que considera fundamentais para elucidar um pouco mais as bases que fundamentam esse conceito. Sendo assim, a autora considera:

[...] optamos pela discussão de quatro elementos que nos parecem ser imprescindíveis a um pensamento que se pretende crítico e que seriam os seguintes: reflexão dialética; crítica do conhecimento a partir do desvelamento ideológico da produção científica; denúncia da degradação humana nas condições postas pelo capitalismo e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social. (MEIRA, 2000, p. 5).

Neste sentido, precisamos considerar o desvelamento da realidade que se apresenta, compreendê-la em sua totalidade e, ao mesmo tempo, nas particularidades das relações que se estabelecem. Compreendê-la como construção histórica de múltiplas determinações que transformam e são transformadas pela ação do homem.

A crítica do conhecimento consiste principalmente em “situar o conhecimento, ir a sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu” (MEIRA, 2000, p. 7), ou seja, questionar a origem deste conhecimento, como ele foi construído e, principalmente, a quem ele favorece.

A denúncia da degradação humana reside em compreender a alienação do homem pelo capital e sua condição de existência no sistema capitalista “em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criaram” (MEIRA, 2000, p. 9). De acordo com Penteado e Guzzo,

[...] são inúmeras as alienações que brotam da submissão dos homens ao capital, mas a essência de todas elas está em tratar o ser humano como mercadoria. As necessidades do ser humano são substituídas pela necessidade do acúmulo de capital, no plano individual ou no plano global da sociedade, levando à desumanização das relações entre os homens. (PENTEADO; GUZZO, 2010, p. 571).

É com o intuito de se contrapor a essa situação que a teoria crítica pode ser compreendida, “não só porque ela desvela a realidade, mas fundamentalmente porque busca apontar possibilidades de superação” (MEIRA, 2000, p. 10).

Percebe-se que nessa perspectiva já não encontramos uma visão reducionista dos problemas escolares, e muito menos uma visão

individualista que culpabiliza e tem como foco o aluno-problema, mas o contrário. De acordo com Souza,

Nesta perspectiva, o foco da discussão recai sobre processos que constituem o aluno que fracassa, considerando o fenômeno do mau rendimento escolar enquanto originário de questões macroestruturais do sistema capitalista que se articulam nas políticas educacionais e no cotidiano escolar. (SOUZA et al, 2014, p. 124).

Em consonância com o pensamento de Souza et al (2014), Costa declara:

Discutir o papel das relações sociais de produção capitalista e seus impactos na formação humana é uma tarefa de grande importância, sobretudo em tempos de crise como atualmente vivenciamos. Isto porque alguns fenômenos ditos “psicológicos”, tais como as patologias e os problemas de escolarização, por exemplo, passam a ser repensados a partir de um novo prisma, que não culpabiliza os sujeitos e procura suas fontes nos condicionantes sociais. (COSTA, 2016, p. 395).

Considerando os apontamentos feitos a partir de uma concepção crítica, entendemos que tanto à Educação, quanto à Psicologia Escolar e Educacional, cabe rever constantemente seus conceitos e suas práticas. Aliás, é inerente ao pensamento crítico repensar e reavaliar o que está sendo produzido e como está sendo produzido. Neste sentido, Souza afirma:

É possível afirmar que de fato se constitui uma corrente crítica no campo da Psicologia Escolar, considerando-a como área de estudos da Psicologia, de atuação e de formação do psicólogo que busca compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola. Escola essa atravessada pelas políticas educacionais, pela história local de sua constituição enquanto instituição e enquanto referência educacional e de aquisição de

conhecimento pelos sujeitos que a constituem e nela se constituem. (SOUZA, 2009, p. 179).

Desse modo, e considerando a Educação que a Psicologia Escolar e Educacional Crítica pretende ajudar a construir, o psicólogo que fundamenta o seu trabalho nesta perspectiva “deve buscar colaborar na produção de humanidade nos indivíduos e na luta por transformação das relações sociais a partir da participação efetiva, no processo de democratização da Educação” (SOUZA et al., 2014, p. 133). Seguindo o pensamento de Paulo Freire (1969), o psicólogo Escolar e Educacional que se pretende crítico deve contribuir para que o homem/educando/educador realize sua vocação ontológica de Ser Mais, constituindo-se, não mais em um “ser-em-si” ou em um “ser-para-outro”, mas em um “ser-para-si”.

Assim, seguindo o curso estabelecido por este estudo, o capítulo a seguir apresenta o contexto da educação profissional, científica e tecnológica, trazendo um breve histórico, alguns conceitos e legislações, bem como, as políticas educacionais do Instituto Federal Catarinense.

## **4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Inserido no contexto histórico e prático da educação profissional, científica e tecnológica, este trabalho de pesquisa apresenta um capítulo específico sobre o tema. Assim, a contextualização e a revisão de literatura expostas neste capítulo apresentam alguns conceitos inseridos na educação profissional, científica e tecnológica; o histórico da educação profissional, científica e tecnológica; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e por fim, o Instituto Federal Catarinense.

### **4.1 CONCEITOS INSERIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Serão apresentados, de forma breve, os conceitos que retratam e que motivaram a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, culminando com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, anunciando também os conceitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Assim, é importante que se tenha objetivamente claro do que tratam a educação profissional, a educação científica e a educação tecnológica, que, apesar de serem distintas, são tratadas de forma conjunta em decorrência das possibilidades da execução prática nas instituições federais de ensino, conforme está exposto a seguir.

#### **4.1.1 A Lei da educação nacional e a educação profissional**

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) apresenta um capítulo sobre a educação, a cultura e o desporto, sendo dedicada à educação uma seção específica. Em seu artigo 205 está previsto que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Observa-se que a educação no Brasil é tratada pela sua Lei maior como uma ação vinculada também ao trabalho.

Conforme está previsto no inciso IX do artigo 22 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a União possui competência privativa para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Assim, o Brasil conta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), também chamada de LDB ou LDBEN pelos profissionais da área da educação, aqui chamada de LDB. A LDB

(BRASIL, 1996) disciplina a educação escolar, que é realizada por meio do ensino em instituições apropriadas e estabelece os seguintes princípios como basilares ao ensino:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.  
(BRASIL, 1996).

Pode-se observar que o respeito igualitário ao ser humano e suas concepções em defesa das diversidades aparecem nos princípios estabelecidos pela LDB para o ensino. É importante salientar também, a existência de princípios como “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*”, bem como, a “*valorização da experiência extra-escolar*”, além de tantos outros que precisam realmente ser considerados no ensino, para que se possa avançar nesse processo.

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece, em seu artigo 21, a composição da educação escolar como sendo: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - educação superior”. O artigo 22 traz que a educação básica busca o desenvolvimento do educando com o intuito de que exerça a sua cidadania, instruindo-o a se desenvolver para o trabalho, bem como para

estudos posteriores. Já a educação superior estimula a criação, o pensamento reflexivo, o desenvolvimento do espírito científico, devendo atuar na expansão e na melhoria da educação básica.

A educação profissional encontra-se inserida na LDB em dois momentos distintos: na seção IV, quando trata da educação profissional técnica de nível médio, afirmando no §2º que o “ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, e no Capítulo III, que trata especificamente sobre a educação profissional, incluindo-se a tecnológica:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

A educação profissional técnica de nível médio é tratada como um elemento do ensino médio, que poderá preparar o educando para exercer profissões técnicas. A educação profissional e tecnológica é ampliada quando passa a integrar quaisquer níveis e modalidades de educação, assim como, quaisquer dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Portanto, como a LDB estabelece uma possibilidade de educação voltada para os aspectos profissional, científico e tecnológico, torna-se essencial um breve entendimento conceitual sobre cada um deles.

#### **4.1.2 Relações entre educação profissional, científica e tecnológica**

Para que se tenha melhor embasamento teórico sobre a teia construída entre educação profissional, científica e tecnológica, torna-se importante compreender sua contextualização.

A LDB aponta que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Percebe-se que a lei maior sobre educação no Brasil faz uma relação direta para a integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL, 1996).

De acordo com Moura (2007), no Brasil a educação profissional teve origem na assistência aos necessitados que viviam em condições sociais ruins, com o intuito de que aprendessem um ofício para poderem se inserir na sociedade. Apesar desse aspecto assistencialista inicial, o desenvolvimento das discussões sobre o tema educação levou aos estudos sobre a relação trabalho e educação. Simões (2007) entende que o aspecto assistencialista avançou e a formação profissional não é somente voltada ao trabalho, mas também para um aspecto mais amplo da formação humana:

O ensino técnico representa uma estratégia dos jovens trabalhadores muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativiza questões que do ponto de vista teórico representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que, por outro lado, representam um modo de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo. (SIMÕES, 2007 p. 82).

Saviani (2007) considera que o ensino médio trata de forma clara a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, uma vez que o ensino fundamental compreende essa relação de forma indireta. Para Saviani (2007), no ensino médio faz-se necessário materializar os conhecimentos científicos, convertidos no processo produtivo, não considerando somente os aspectos conceituais ou teóricos, mas também,



os aspectos produtivos; assim, o autor considera que o trabalho pode ser compreendido como um princípio educativo.

Neste sentido,

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (MEC/SETEC, 2010, p. 6).

Sabe-se que a ciência existe em decorrência do conhecimento humano, assim, Moura, Garcia e Ramos afirmam:

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 44).

Desse modo, a ciência sistematiza conhecimentos e os repassa à sociedade, que poderá usufruir ou sofrer as consequências desse conhecimento, ao mesmo tempo em que vai traçando historicamente o seu percurso.

De acordo com Ramos (2017), a tecnologia pode ser compreendida como ciência que se vincula aos fins produtivos, uma vez que nenhum conhecimento é somente geral e muito menos somente específico, ou seja, mesmo os conceitos relacionados à produção estão necessariamente articulados a uma ciência básica.

Refletindo sobre o conceito de tecnologia, Bastos acrescenta:

Num contexto mais específico, a tecnologia pode ser entendida como a capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços. Em outros termos, a tecnologia transcende a dimensão puramente técnica, ao desenvolvimento experimental ou a pesquisa em laboratórios; ela envolve dimensões de engenharia de produção, qualidade, gerência, marketing, assistência técnica, vendas, dentre outras, que a tornam um vetor fundamental de expressão da cultura das sociedades. (BASTOS, 2015, p. 57).

Para Pacheco (2011), “a tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais” (PACHECO, 2011, p. 23).

Considerando a tecnologia aliada à educação, ou seja, a educação tecnológica, Bastos afirma:

O entendimento de educação tecnológica provém de uma concepção ampla de educação, que preencha os estágios formativos construídos nos processos básicos da formação humana, privilegiando as vertentes do trabalho, do conhecimento universalizado e da inovação tecnológica. (BASTOS, 2015, p. 56).

Assim, o autor considera que a educação tecnológica, além de cumprir o papel de formar humanamente o educando, em seus princípios básicos, agrega a essa formação a preparação para o exercício de uma profissão, privilegiando conhecimentos inovadores e tecnológicos.

A LDB (BRASIL, 1996), ao estabelecer no seu artigo 40 que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino

regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, demonstra claramente que a ciência deve estar articulada ao aspecto profissional.

Moura propõe alguns eixos norteadores para que haja uma verdadeira integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, entre eles: “o trabalho como princípio educativo” e a “interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade” (2007, p. 21-24). Assim, os aspectos profissional, científico e tecnológico, abrangendo a formação humana, estariam contemplados de uma forma articulada.

Nesta subseção, discorreu-se brevemente sobre conceitos inerentes à educação profissional, científica e tecnológica, caracterizando previamente a educação profissional estabelecida na lei principal da educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na próxima subseção, apresenta-se um breve histórico da educação profissional, científica e tecnológica no Brasil.

#### 4.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A educação profissional no Brasil começa no período colonial e, segundo Garcia (2000), “ficou marcada já no início com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício”; nesse início ela se aplicava aos índios e escravos que faziam uso da força física utilizada no trabalho manual e pesado. Já para os filhos dos colonos, era destinada uma “educação eminentemente intelectual” que “afastava os ‘elementos socialmente mais altos’ de qualquer trabalho físico ou profissão manual” (GARCIA, 2000, p. 1).

Com o advento do ciclo do ouro em Minas Gerais, iniciado no final do século XVII e atingindo seu auge durante todo o século XVIII, surgem as Casas de Fundação e de Moeda, e com elas a necessidades de formação profissional também para os filhos dos colonos e homens brancos filhos dos empregados da casa (GARCIA, 2000).

Houve um período em que não havia interesse por parte da coroa em expandir a industrialização, pois acreditava-se que as riquezas do Brasil estavam na exploração extrativista e a industrialização poderia complicá-lo, de modo que este ramo econômico ficou estacionado por algum tempo. Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, D. João VI autoriza a instalação de fábricas em solo brasileiro e cria o “Colégio de Fábricas, que representou o primeiro estabelecimento que o poder

público instalou em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes” (GARCIA, 2000, p. 3). De acordo com Canali,

O país, à essa época, vivia a escassez de mão-de-obra em algumas ocupações. Para suprir então essa necessidade, fez-se a aprendizagem compulsória de ofícios utilizando-se as crianças e jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal na frota que transportou a família real. Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da marinha, onde os “desvalidos” eram internados e postos a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres e escolher onde, como e para quem trabalhar. Posteriormente, o ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a se dar no interior dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois. (CANALI, 2009, p. 4).

No início do século XX, mais precisamente em 1909, o Presidente Nilo Peçanha, por meio de um decreto federal, criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs), as quais eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Segundo Carneiro (2016),

[...] podemos afirmar que as EAAs tinham a finalidade de proporcionar a qualificação da mão de obra referente aos ofícios demandados pela elite econômica, contribuindo ainda para a efetivação do processo de industrialização, ao mesmo tempo em que estabelecia-se a “ordem social”<sup>1</sup> ocupando as camadas populares. (CARNEIRO, 2016, p. 3).

---

<sup>1</sup> Essa “ordem social” refere-se ao controle do proletariado brasileiro da época, que era tido como marginal, assim, “era necessário reprimi-lo ou controlá-lo dentro e fora da fábrica” mantendo então, a “ordem social”. (HARDMAN; LEONARDI, 1982, apud CARNEIRO, 2016, p. 2).

Em 1930, estas mesmas Instituições passam a integrar o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (PACHECO, 2011). Nesta mesma época, o Congresso Nacional estabeleceu a obrigatoriedade do ensino profissional no Brasil. Sete anos após a sua criação, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Liceus Industriais, tendo sua regulamentação na Constituição Federal de 1937 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). É importante considerar que este era um momento em que a indústria do Brasil estava em pleno processo de aperfeiçoamento, necessitando de mão de obra qualificada.

Após a Segunda Guerra Mundial, as instituições de ensino profissional ganharam a nomenclatura de Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrícolas, estas últimas funcionavam no modelo escola-fazenda e até 1967 estavam vinculadas ao Ministério da Agricultura, posteriormente iriam pertencer ao Ministério da Educação e Cultura.

Segundo Moura (2007), mesmo tendo havido mudanças nas legislações e, conseqüentemente, nas nomenclaturas das instituições, a educação profissional e a educação básica percorriam um caminho de dualidade, em que, aos já favorecidos filhos das elites, cabia o trabalho intelectual, através da educação básica, e aos menos favorecidos, a educação profissional, na intenção de que não se encaminhassem para a marginalidade e para que pudessem suprir o mercado de trabalho com sua mão de obra.

Desse modo, “a Lei n. 5.692/71 surge no sentido de eliminar tal dualidade ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau<sup>2</sup> – última etapa da educação básica” (MOURA, 2007, p. 12). Ou seja, todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, deveriam oferecer o 2º grau profissionalizante. Porém, fazendo uma análise da educação brasileira neste período, fica evidente que não foi exatamente isso que aconteceu, a realidade histórica mostra que o ensino profissionalizante foi oferecido apenas por instituições públicas, enquanto as privadas continuaram atendendo às necessidades das elites, oferecendo em sua grande maioria o ensino propedêutico, que contemplava na educação básica a formação em ciências, letras e artes, o que lhes preparava para o ingresso no ensino superior.

Considerando o ensino oferecido nas escolas públicas, é possível fazer distinções entre o que foi oferecido pelo setor estadual e federal. As escolas estaduais não tiveram grande financiamento pelo poder público,

---

<sup>2</sup> O Ensino de Segundo Grau, instituído pela Lei no 5.692/71, corresponde atualmente ao Ensino Médio, de acordo com a Lei no 9.394/96.

o que ocasionou dificuldades na formação de professores e falta de infraestrutura para oferecer cursos que demandassem laboratórios e equipamentos especializados. Por consequência, os cursos possíveis de serem oferecidos saturaram a demanda do mercado, fragilizando a oferta do ensino profissionalizante e acarretando um certo desprestígio para as escolas estaduais. Já nas escolas federais, o caminho percorrido foi outro. Houve forte investimento público, tanto na formação de professores, como na infraestrutura, possibilitando a oferta de cursos técnicos especializados. Além disso, o currículo que ofertava conhecimentos em ciências, letras e artes não foi reduzido em detrimento das disciplinas técnicas, possibilitando uma boa formação, tanto para quem iria exercer a profissão técnica, quanto para quem desejasse ingressar no ensino superior (MOURA, 2007).

Assim, a educação profissional ofertada pelas escolas técnicas federais foi se consolidando e, em 1978, surgem os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que se originaram de três escolas técnicas federais, situadas no Paraná, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. Posteriormente, através da Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, muitas outras escolas técnicas federais transformaram-se em CEFETs e formaram, no final do Século XX, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (PACHECO, 2011). De acordo com Nunes e Souza, “este último modelo atingiu grande força e perdurou por tempo significativo, a ponto de ainda hoje os Institutos Federais serem popularmente conhecidos como CEFET’s em algumas regiões” (NUNES; SOUZA, 2016, p. 4).

Porém, a partir de 1997, com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabelecia as bases da reforma da educação profissional e, em seguida, com a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, que determinava que a partir de 1998 houvesse uma redução em até 50% das vagas oferecidas no ano anterior, o Governo Federal trava o crescimento da educação profissional no país (MOURA, 2007).

Neste sentido, Pacheco (2011) afirma:

Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direciona essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. (PACHECO, 2011, p. 48).

Somente em 2005, com a alteração da lei que proibia a expansão da rede federal, inicia-se uma nova organização das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. De acordo com Ciavatta (2018),

O Decreto n. 5.154/2004, que revoga o Decreto n. 2.208/97 e recupera a força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/97), permite às instituições de ensino técnico de nível médio a volta ao ensino médio integrado à educação profissional. Com isso, refaz-se um caminho reiterado na educação brasileira, uma memória negada mas não apagada, uma história que reiterou a vitória das forças conservadoras sobre a luta pela emancipação de toda a sociedade. É a disputa sobre o tipo de educação que se deve dar à população, um ensino de qualidade com os elementos científico-tecnológicos e histórico-sociais exigidos pela vida social, ou o adestramento e o preparo simples para as atividades funcionais da produção. (CIAVATTA, 2018, p. 1-2).

Neste sentido, a autora vai se posicionar a favor do decreto n.º 5.154/2004, por entender que a educação geral deve ser parte indissociável da educação profissional. Em consonância com Ciavatta, Carneiro acrescenta:

Deste modo, em 2004, o Decreto n.º 5.154, de 23 de Julho, revogando o Decreto n.º 2.208/97, possibilitou o regresso da oferta de educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Além de promover o retorno da forma integrada, o decreto também vinculou o currículo integrado às concepções da educação politécnica que, integrando os elementos da cultura geral e do mundo do trabalho, busca a formação integral do sujeito. (CARNEIRO, 2016, p. 7).

No início do século XXI, a educação profissional, agora integrada à educação básica, volta a crescer. Neste período foi instituída a expansão da Rede Federal, com o intuito de ampliar a educação profissional, o que

viria a acontecer efetivamente com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Apesar de breve, o histórico da educação profissional no Brasil narrado nos parágrafos anteriores demonstra, conforme Kuenzer (2005), que todo processo aconteceu no contexto de uma dualidade estrutural da educação brasileira, por possuir diferentes tipos de escolas para as classes sociais distintas existentes. Em concordância com Kuenzer, Ramos (2017) afirma:

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. (RAMOS, 2017, p. 3).

Tavares (2012) identificou que parte da população que detém a hegemonia política, cultural e econômica - minoria das pessoas - tem acesso a uma educação básica propedêutica e ingressa em cursos superiores; entretanto, resta à maioria das pessoas a alternativa a uma educação básica deficitária, conjugada, em alguns casos, à formação para o trabalho em cursos técnicos ou tecnológicos, por isso a necessidade de que esta educação possa oferecer, além de uma educação para o trabalho, uma educação política e cultural, que possibilite ao educando construir sempre mais sua autonomia.

A próxima subseção refere-se aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, compreendendo contextos políticos e filosóficos para a criação das referidas instituições.

#### 4.3 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs)

Esta subseção destaca os instrumentos que fundamentaram a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,



considerando a Lei que criou essas Instituições e outros documentos relacionados.

### **4.3.1 Concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e suas principais fundamentações**

Como já foi mencionado anteriormente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pela qual foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo caracterizados como:

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

No ano de 2010, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, lança o documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação profissional e tecnológica*, apresentando os Institutos Federais da seguinte forma:

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

A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo

indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL/MEC, 2010, p. 18)

Nesta perspectiva, fica claro o objetivo de tentar romper com a dualidade entre uma educação destinada à elite, merecedora de educação intelectual, e entre uma educação destinada à classe trabalhadora, que necessita qualificar sua mão de obra para o exercício do trabalho, garantindo a hegemonia da classe dominante. A proposta indicada é a de uma educação possibilitadora de uma visão crítica da realidade.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm a possibilidade de ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, considerando as demandas locais e regionais e as potencialidades econômicas da região em que estão inseridos. Isso demonstra a peculiaridade dessas instituições em poderem se inserir junto à sociedade nas mais diversas formas de aplicação prática do ensino. Neste sentido, o documento prevê:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, MEC, 2010, p. 26)

Esta proposta contempla os princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), quanto à atuação da educação profissional em todos os níveis e modalidades do ensino.

O documento do MEC (2010) traz, ainda, importantes aspectos que constituem a identidade dos Institutos Federais, quais sejam:

► **A sua dimensão simbólica, considerando que:**

Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. (BRASIL/MEC, 2010, p. 19).

Os Institutos Federais surgem como “autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica”, multicampi, trazendo uma proposta de ensino pluricurricular (BRASIL/MEC, 2010, p. 18).

► **O seu compromisso enquanto política pública, destacando:**

[...] a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (BRASIL/MEC, 2010, p. 21).

Neste sentido, observa-se um movimento para que, além de serem mantidos pelo poder público, criem políticas que possam garantir o acesso e a permanência dos alunos na Instituição, sempre na perspectiva de uma equidade social, buscando diminuir as desigualdades.

## ► A relação dos Institutos Federais com o desenvolvimento local e regional

De acordo com o discurso oficial, tem-se o objetivo de que os Institutos Federais possam contribuir para o desenvolvimento local e regional, sempre no intuito de valorizar e potencializar os recursos e a cultura da região em que estão inseridos.

É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (BRASIL/MEC, 2010, p. 22).

É imprescindível que exista um diálogo entre a Instituição e a sociedade, principalmente local e regional, pois acredita-se que quanto mais se conhece a realidade melhores condições teremos para intervir. Além disso, “a proposta traz em seu bojo não o autoritarismo de implantação e implementação, mas a crença de que, ao entrar em contato com a cultura de um território, ela altera-se a partir do processo interativo instaurado” (BRASIL/MEC 2010, p. 23), além de possibilitar a inserção necessária para uma leitura crítica da realidade.

## ► O Instituto Federal enquanto rede social

Compreender os Institutos Federais como uma rede é reconhecer o caráter da diversidade, da abertura, da troca de saberes, possibilitando compartilhar experiências e vivenciar a cidadania.

Os Institutos Federais estabelecem-se como rede social, tendo como eixo norteador o ideário comum que sustenta sua razão de ser. A rede é tecida a partir das relações sociais existentes, que propiciam, por um lado, o compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de

participação; e, de outro, a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. (BRASIL/MEC, 2010, p. 24).

Sendo assim, existe uma compreensão de entrelaçamento dos elementos envolvidos, constituindo uma rede social que, se articulada com sabedoria, poderá ser propulsora de conhecimento para o bem-estar humano e social, assim, “articular e organizar os saberes instauram-se como grandes preocupações dos Institutos Federais” (BRASIL/MEC, 2010, p. 24).

### ► O desenho curricular nos Institutos Federais

O ensino ofertado pelos Institutos Federais, apresenta diferentes níveis e modalidades da educação profissional, começando pela educação básica, passando pelo ensino superior e finalizando com a pós-graduação, assegurando também a formação inicial e continuada. Desse modo,

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (BRASIL/MEC, 2010, p. 26).

A proposta busca a construção de um currículo que tenha “flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior”, bem como, que possa romper com a visão disciplinar e fragmentada do conhecimento (BRASIL/MEC, 2010, p. 26).

### ► Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos Institutos Federais

Os Institutos Federais, contemplam em seu projeto, a missão de integrar educação, trabalho, ciência e tecnologia. Neste sentido, o

trabalho é entendido como princípio educativo que potencializa o “ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação” (BRASIL/MEC, 2010, p 34).

De acordo com Pacheco,

Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (PACHECO, 2011, p. 30)

Refletindo sobre a profissionalização, aliada ao trabalho, ciência e cultura, Moura, Garcia e Ramos (2007, p. 45) afirmam que a mesma não compreende simplesmente a formação para o mercado de trabalho, incorporando também “valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”. Desse modo, contemplar educação, trabalho, ciência e tecnologia, na formação do cidadão, surge como uma possibilidade de intervenção e alteração de uma realidade cada vez mais dinâmica, complexa e heterogênea.

### ► **Autonomia dos Institutos Federais**

Quanto à autonomia, o documento afirma:

[...] esses Institutos são concebidos como instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, entendendo-se que tudo o que possa ser referido ao maior alcance possível dessa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar deverá ser realizado a partir do conjunto daquilo que a consciência jurídica geral entende [...]. (BRASIL/MEC, 2010, p. 36-37)

Desse modo, existe uma certa liberdade para agir, possibilitando atender às demandas que surgem na realidade, tanto da região em que se insere, considerando a criação ou extinção de cursos, como dos processos dinâmicos e cotidianos de formação. Essa autonomia oferece possibilidades para o exercício da cidadania, considerando que muitas decisões podem ser tomadas coletivamente e de forma democrática.

Aqui foram mencionadas concepções e diretrizes que fundamentaram a criação e a expansão dos Institutos Federais. Porém, segundo Oliveira e Carneiro (2012), o início desse processo foi bastante desafiador para os que dele fizeram parte:

Se para o governo federal o sentido político e econômico dos Institutos Federais está expresso de forma clara, para aqueles que neles atuam (docentes e técnicos administrativos), essas instituições ainda estão sendo construídas. Um dos grandes desafios tem sido a articulação da educação profissional, científica e tecnológica com a educação básica, licenciatura, bacharelado e pós-graduação em uma mesma instituição. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 16)

Esta incompreensão inicial se estendeu também para a sociedade, bem como para os próprios alunos que não sabiam muito bem o que iriam encontrar ao ingressarem nos Institutos Federais. Esse fato se deve, principalmente, porque esta nova proposta de Instituição precisou incluir e considerar toda uma cultura já estabelecida nas instituições que formariam os Institutos Federais, pois os mesmos se originaram a partir da aglutinação de duas ou mais instituições federais de cada estado, quais sejam: Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Ainda assim, de acordo com Carneiro,

[...] podemos afirmar que entre a fundação das Escolas de Aprendizes Artífices, ocorrida na primeira década do século XX, e sua transformação nos atuais Institutos Federais, foram identificados avanços extremamente significativos para a educação ofertada à classe trabalhadora brasileira, dentre os quais podemos destacar inicialmente a inserção da cultura geral na Rede e a posterior vinculação entre os conteúdos dessa formação

geral e os elementos do mundo do trabalho a partir de uma perspectiva que vislumbra a educação politécnica. (CARNEIRO, 2016, p. 9).

Para quem acompanhou, um pouco desta história, pelo menos os últimos vinte anos, pode realmente afirmar que as mudanças ocorridas seguiram um caminho muito mais voltado para a humanização do que seu contrário. Isso não quer dizer que chegamos a um ideal de educação profissional, mas sim, que novos caminhos começaram a ser trilhados e através deles, uma nova visão de educação começa a ser desenvolvida, tanto em termos de concepção, quanto de práxis educativa.

Nesta subseção, discorreu-se sobre os aspectos políticos, filosóficos e legais na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, chega-se à próxima seção dando maior ênfase ao histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense e, mais ainda, na contextualização das políticas e práticas internas aplicadas para a educação profissional, científica e tecnológica.

#### 4.4 AS POLÍTICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A próxima subseção destina-se às políticas instituídas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para a educação profissional, científica e tecnológica, encartadas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), passando pelo seu Estatuto e seu Regimento Geral.

##### **4.4.1 Contextualização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense**

Criado em 2008, pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), o Instituto Federal Catarinense é uma junção das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio e dos colégios agrícolas de Araraquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente o IFC é constituído por quinze *campi* espalhados pelo território do Estado de Santa Catarina, ofertando cento e setenta e sete cursos para um total de treze mil, quinhentos e três alunos (IFC, 2017b).



A missão e a visão do Instituto Federal Catarinense, previstas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (IFC, 2014, p.13), são, respectivamente: “proporcionar educação profissional atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional” e “ser referência em educação profissional científica e tecnológica em Santa Catarina”.

No Estado de Santa Catarina há dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o Instituto Federal Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Essas duas instituições, apesar de fazerem parte da Rede Federal de Educação Profissional, são autarquias distintas, com gestões próprias, não congruentes. A sede da Reitoria do IFC é na cidade de Blumenau e a sede da Reitoria do IFSC é na cidade de Florianópolis. Tanto o IFC como IFSC detêm autonomias administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

O Estatuto do Instituto Federal Catarinense (IFC, 2017a) estabelece que o seu limite de atuação territorial para criar e extinguir cursos e para registrar diplomas, está circunscrito ao Estado de Santa Catarina.

O Conselho Superior é o órgão máximo da administração da Instituição, sendo consultivo e deliberativo; cujos principais órgãos executivos são a Reitoria, Pró-Reitorias e Direções-Gerais dos *campi* (IFC, 2017c).

O Instituto Federal Catarinense aplica os seguintes princípios orientadores:

- I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União;
- III. compromisso com uma administração sistêmica e, quando possível, descentralizada em suas ações, de forma que seja preservada e respeitada a singularidade de cada câmpus, observada sempre a atuação coordenada, sistêmica e planejada do IFC, enquanto Autarquia Federal;
- IV. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão, em consonância com a comunidade e as políticas públicas;
- V. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e

suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;  
VI. garantia ao acesso e à permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais. (IFC, 2017a, p.10).

Observa-se que os princípios orientadores do Instituto Federal Catarinense estão voltados para o atendimento educacional de forma igualitária, cujos compromissos da gestão devem ser de uma organização interna voltada para o atendimento das necessidades sociais e econômicas das regiões em que estiver inserido.

Desse modo, as políticas e práticas para a educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, serão verificadas através do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pois é neste documento que estão estabelecidas as políticas do Instituto Federal Catarinense, as quais serão analisadas no próximo capítulo.

Assim, o próximo capítulo estrutura-se com a apresentação e análise dos três documentos eleitos por essa pesquisa para a coleta de dados: o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e as atribuições do Psicólogo no IFC.

## 5 A FORMAÇÃO HUMANA NO IFC E AS ATRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO

Com o propósito de consolidar a proposta deste estudo, o presente capítulo trata da pesquisa documental. Inicialmente, apresentamos a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, verificando qual perspectiva de formação humana está presente no documento. Em seguida, também com nosso olhar voltado para a formação humana, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, e por fim, analisamos as atribuições do Psicólogo no IFC, no intuito de verificar se estas atribuições contribuem, de algum modo, para que haja elementos de formação humana neste contexto educacional. É importante salientar que a análise se dá a partir do discurso oficial expresso pelos documentos, não havendo portanto, o tensionamento com a prática desenvolvida no cotidiano escolar.

### 5.1 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O pensamento pedagógico de Paulo Freire não se construiu de forma isolada, com foco em determinado viés da educação, sua visão é ampla, ainda mais quando nos referimos a sua concepção de formação humana. Consciente do quão complexo e multifacetado é o ser humano, entende que a formação humana compreende uma série de aspectos interdependentes que se complementam entre si e que lhe permitem as possibilidades de *Ser Mais*, condenando toda forma de ação e pensamento que o desumanize, ou seja, que faça do homem um *Ser menos*, limitado no seu processo de desenvolvimento. Para Freire,

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979b, p.14).

Através da educação o homem pode desenvolver sua vocação ontológica de *ser mais*. Neste sentido e em consonância com o

pensamento de Freire, o PDI do IFC traz como princípio filosófico “uma concepção teórica fundamentada na abordagem filosófica do materialismo histórico dialético” (IFC, 2014, p. 31), e declara:

Nesta perspectiva os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Sendo assim, para o processo metodológico, buscamos a opção por um enfoque histórico-cultural de aprendizagem [...]. A teoria histórico-cultural evidencia também que o sujeito, da mesma forma que sofre a ação dos fatores sociais, culturais e históricos, também pode agir de forma consciente sobre estas forças, isto sem o rompimento entre a dimensão biológica e simbólica que o constitui. (IFCI, 2014, p. 31)

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, bem como, a Teoria histórico cultural de Vygotsky, citada no documento, tem como princípio filosófico o Materialismo Histórico Dialético, assim, com base nessas afirmações, podemos inferir aproximações entre estes dois autores, principalmente no que diz respeito a forma como concebem o homem e a sociedade.

Nas palavras do próprio Freire,

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, a qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.  
Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade. (FREIRE, 1985, p. 52)

Neste sentido, Marques e Marques afirmam que Paulo Freire

[...] ressalta a importância e a necessidade de se entender a existência humana a partir de sua substancialidade, ou seja, o reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos. Os atributos dados aos seres humanos não podem, assim, sobrepujar o dado mais

importante da existência humana: a sua presença no mundo como sujeito.

Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem e a mulher nascem e se desenvolvem, a abordagem vygotskyana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito.

(MARQUES; MARQUES, 2006, p. 3).

A concepção de sujeito histórico-cultural, segundo a qual o homem se faz e se refaz dialeticamente com e na sociedade, compreende tanto o pensamento de Paulo Freire, quanto de Vygotsky e sua teoria Histórico-cultural, citados no PDI.

Mais adiante o documento, apresenta dois conceitos bastante debatidos em Educação Profissional que tratam a respeito de formação, e que seguem uma direção que, de certa forma, se aproxima do que Paulo Freire entende por formação humana. São eles os conceitos de *Omnilateralidade* e *Formação integrada*, discutidos por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Discutir estes conceitos apresentados no PDI tem sua relevância justamente, por se tratarem de conceitos que trazem em sua gênese reflexões sobre a formação humana num contexto de educação profissional.

Segundo Frigotto, “*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’ (2012a, p. 267). Na página 33 do PDI, encontra-se a citação do autor sobre educação omnilateral, abaixo reproduzida de sua obra original:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela*

*natureza*. (FRIGOTTO, 2012a, p. 267. Grifos do autor).

Compreendemos que, ao trazer esta citação, o documento expressa atenção para com a formação humana além da formação técnica, buscando oferecer uma educação que considere todas as especificidades do ser humano.

Ainda segundo Frigotto,

Tal compreensão de ser humano [...] pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (FRIGOTTO, 2012a, p. 268)

Desse modo, Frigotto defende a educação omnilateral e faz sua crítica à educação unidimensional, que forma sujeitos adaptados e subordinados “aos valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração sob todas as suas formas”. (FRIGOTTO, 2012a, p. 270).

Freire por sua vez não chegou a escrever sobre educação profissional, mas segundo Manfredi “algumas premissas podem ser lidas nas entrelinhas de seus vários escritos, quando se refere à educação, à cultura popular, à cultura dos trabalhadores e dos oprimidos em geral” (2017, p. 142). Desse modo, observamos as reflexões de Freire a respeito do papel da educação diante da tecnologia moderna:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a um crivo político e ético [...]. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos como a educação em geral não podem

prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. (FREIRE, 2000, p. 46).

Ainda que não tenha escrito especificamente sobre educação profissional, Freire se refere a conceitos que estão estreitamente ligados a esta modalidade de educação, e se posiciona contrário a uma formação unicamente técnica, desprovida de reflexões críticas e éticas quando da finalidade dessa técnica. Como um educador incansável na devesa da vocação ontológica do ser humano, vai condenar toda práxis que venha a limitá-lo ou oprimi-lo no desenvolvimento de suas potencialidades. Freire não se opõe ao ensino da técnica, mas questiona sua finalidade. A serviço de que e de quem ela está sendo ensinada e aplicada? Por isso defende que ela seja contextualizada para que se possa lançar um olhar ético, político e crítico sobre a mesma.

Um outro conceito trazido pelo PDI, o de *formação integrada*, está inserido num documento base construído pelo MEC através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica intitulado *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Este documento traz reflexões iniciadas desde 2004 através de seminários realizados nacionalmente, com a participação de educadores mobilizados através de sindicatos, de setores educacionais ligados à educação profissional e de pesquisadores, com o intuito de “elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 7).

A citação aqui apresentada foi retirada do capítulo que traz concepções e princípios referentes ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana.

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida

ou questionada nas manifestações e obras artísticas. (IFC, 2014, p. 33)

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), o termo *Formação integrada* tem “uma origem remota na educação socialista, na concepção de Educação Politécnica ou tecnológica, e uma origem recente, na segunda metade dos anos 1980, nas lutas do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública” e vem percorrendo um caminho que chega aos dias atuais ainda buscando seus objetivos:

[...] Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de Educação politécnica, Educação omnilateral e Escola Unitária, que estiveram na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foram perdidas na aprovação da lei nº 9.394/1996. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.308).

Vimos que a educação integrada, busca recuperar as concepções de *Educação politécnica*, *Educação omnilateral* e *Escola unitária*. O conceito de Educação omnilateral já foi exposto anteriormente através das palavras de Frigotto (2012a). Vamos então, mesmo que abreviadamente, aos conceitos de Educação politécnica e de Escola unitária.

O conceito de Educação politécnica ou politecnia é polêmico e até mesmo controverso entre educadores brasileiros. Nosella (2007), faz suas críticas ao termo em seu sentido semântico, histórico e político. Quanto a natureza semântica o autor vai dizer:

[...] observei que os autores brasileiros dos textos analisados que defendem a “educação politécnica” conferem ao termo “politecnia” um conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado, pela história das instituições escolares. (NOSELLA, 2007, p. 141)



A crítica de natureza histórica do termo se refere ao fato de que ao longo da história o termo foi utilizado por autores distintos, em lugares e situações distintas, inclusive, quando foi traduzido para outras línguas, acabou tendo outra nomenclatura, que lhe dava sentido e interpretações diferentes da palavra original. Quanto às críticas de natureza política, estas se achem ao fato de que “na luta político-ideológica pela hegemonia as propostas devem ser apresentadas numa linguagem moderna e acessível basicamente a todos”, e o uso da palavra politécnica não seria acessível, a não ser para “um restrito grupo de pesquisadores” (NOSELLA, 2007, p. 147).

Desse modo, o autor defende sua posição contrária ao uso do termo “educação politécnica”, já que, segundo ele, “é uma expressão que não traduz semanticamente a necessidade de educação da sociedade atual”, bem como, “insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana” (NOSELLA, 2007, p. 150).

Frigotto, ao discorrer sobre o assunto, afirma:

Os termos de educação ou instrução politécnica ou tecnológica são os dois mais abrangentes que Marx utilizou buscando afirmar uma concepção de educação que, no conteúdo, no método e na forma de organizar-se, interessa à classe trabalhadora e não separa educação geral e específica e trabalho manual e intelectual.

Embora o termo politécnica, na sua tradução literal, signifique muitas técnicas, não se pode depreender que Marx, em algum momento ou em passagem de sua obra, o tenha utilizado no sentido de soma de técnicas fragmentadas ou de instrução pragmática e fragmentada. Ao contrário, “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). Expressa, assim, o mesmo sentido de tecnologia, termo também utilizado por Marx, e que literalmente significa a ciência da técnica. (FRIGOTTO, 2012b, p. 278)

Desse modo, o autor busca conciliar os termos como sinônimos ou complementares e entende que o mais importante não seja a questão terminológica, mas sim sua conceituação na práxis humana, e assim faz uma boa síntese sobre o assunto:

[...] a educação politécnica traduz os interesses da classe trabalhadora na crítica à fragmentação dos conhecimentos, à separação entre educação geral e específica, entre *técnica* e política, e à divisão entre trabalho manual e intelectual; além disso, afirma o *domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno* na relação entre educação, instrução e trabalho, (FRIGOTTO, 2012b, p. 279. Grifos do autor).

Desse modo, entende-se que a educação politécnica busca integrar a educação profissional e a formação geral ou básica, contemplando os diversos aspectos da vida humana: intelectual, físico, social e profissional, numa clara opção política por uma sociedade com maior justiça social.

Outro conceito que constitui a concepção de formação integrada descrita no PDI é *Escola Unitária*. Ramos, referindo-se a este conceito faz a seguinte reflexão:

[...] A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2017, p. 3).

Para a autora, o “projeto da escola unitária se materializa, portanto, no processo de formação humana, no entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.” (RAMOS, 2012, p. 348)

Ciavatta vai dizer que “Ensino integrado, politécnica, educação omnilateral” não são sinônimos, mas “termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas [...] quando se fala em educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 188).

Desse modo, o que fica entendido é que, a concepção de formação integrada trazida pelo PDI é de uma formação que unifica o ensino da

técnica e da ciência, contextualizando e questionando suas finalidades. É uma educação pública e gratuita para todos, o que possibilita aos menos afortunados ter acesso a uma educação de qualidade. A formação integrada opõe-se à divisão trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, à divisão histórica e social entre o homem que pensa e o homem que executa, e entende que é na unificação da formação profissional e da formação humana, permeadas por uma formação crítica, necessariamente política e cultural, que a educação se faz completa e possibilita ao educando ler o mundo com criticidade, ampliando suas possibilidades de transformar a realidade. De acordo com Ciavatta,

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Trazendo para as palavras de Freire, a educação tem que possibilitar a emancipação do sujeito/educando, e isso só acontece, se no seu processo dialético de construção, a educação se tornar um instrumento de conscientização:

A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora [...]. Uma de suas preocupações básicas, [...] deve ser o aprofundamento de tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham.

[...]

Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da

totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização. (FREIRE, 1985, p. 52-53).

Vendo pelo olhar de Freire, seria inadmissível uma educação cindida, aliás, talvez ele nem a concebesse como educação, mas como processo de opressão, ou na melhor das hipóteses, como “educação bancária”, a qual identifica como instrumento de opressão. Como educador que sempre lutou pela emancipação e humanização do ser, não poderia admitir uma educação que forme somente para o trabalho, e na maioria das vezes, direcionada apenas para os mais pobres. E muito menos, por outro lado, uma educação intelectual e cultural para a elite, pois dessa forma, a educação estaria favorecendo a manutenção do “status quo”, processo totalmente contrário a sua luta, tanto pedagógica quanto política. Assim, ele coloca:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 46)

Desse modo, ao apresentar as concepções de Formação integrada e Educação omnilateral, que por sua vez tem incorporados os conceitos de Educação politécnica e Escola unitária, o PDI demonstra princípios que indicam um caminho para uma educação em busca de humanização.

Assim, para melhor compreender e visualizar estes princípios que trazem elementos de formação humana na perspectiva de Paulo Freire, daremos continuidade ao estudo do documento, através de sub-categorias de análise que expressam princípios de formação humana no pensamento de Paulo Freire, a saber: diálogo, criticidade e autonomia.

### **5.1.1 Diálogo**

O diálogo ou a dialogicidade, é uma categoria central na proposta de Educação humanista-libertadora de Paulo Freire. Zitkoski (2017), ao referir-se ao diálogo Freireano, afirma:

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição

humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agir de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. [...] Ou seja, palavra verdadeira é práxis social comprometida com o processo de humanização, em que ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. (ZITKOSKI, 2017, p. 117-118. Grifos do autor).

Desse modo, o diálogo em Paulo Freire se confunde com a própria existência, desde que humanizadora. Assim, ao escrever o prefácio da *Pedagogia do oprimido*, Fiori (1987) refere:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se.

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. (FIORI, 1987, p. 8-9).

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire vai falar sobre as condições necessárias para a existência de um diálogo verdadeiro, e menciona não existir diálogo sem *amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento crítico*, como já vistos anteriormente. (FREIRE, 1987).

O amor estaria voltado para o mundo, para o outro e para a vida. A humildade estaria em reconhecer que tanto a sabedoria quanto a ignorância estão em mim e no outro, e é na iminência de um diálogo

verdadeiro entre ambos que apresenta-se a possibilidade de ajudarem-se mutuamente e transformarem a realidade.

A fé se faz presente quando se acredita na vocação ontológica do homem para ser mais, quando se tem fé no seu poder de transformar a si mesmo e a sua realidade, “sem esta fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se na melhor das hipóteses em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 1987, p. 46). Para Freire, a presença do amor, da humildade e da fé existente no diálogo vai gerar a confiança necessária entre as partes que dialogam. Desse modo, “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente” (FREIRE, 1987, p. 46. Grifos do autor).

A esperança é força que impulsiona a luta, que faz o homem se movimentar e acreditar que suas ações vão possibilitar mudanças reais em suas vidas. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 47).

Por fim, Freire vai dizer que não há diálogo sem que exista um pensamento crítico, “um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático”, para o pensar crítico, o importante é “a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 1987, p. 47).

Observa-se que o diálogo preconizado por Paulo Freire não é uma simples conversa, mas uma relação que se estabelece e se fortifica em princípios nobres como amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento crítico. Analisando o PDI, encontramos algumas vezes a palavra diálogo, porém, sem que pudéssemos ver a expressão de todos os valores concernentes ao diálogo Freireano, ainda assim, em algumas passagens podemos identificar a presença de alguns elementos associados a esse diálogo.

Ao traçar o perfil institucional do IFC, o documento relata:

Ofertamos educação em todos os níveis, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. Preferencialmente, buscamos o atendimento das demandas regionais de localização dos câmpus, com o intuito de auxiliar na transformação da realidade social e econômica, contribuindo, consolidando e fortalecendo o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais; estimulando a pesquisa aplicada, a produção

cultural, o empreendedorismo, e o cooperativismo [...]. (IFC, 2014, p. 12).

Observa-se que o IFC apresenta o perfil de uma Instituição que se insere na realidade contextualizada para contribuir no atendimento de suas demandas, seja consolidando, fortalecendo ou estimulando ações que transformem essa realidade. Sabe-se que, para que isso aconteça, é necessário que exista alguma relação entre os atores envolvidos, porém, aqui não fica claro os valores que sustentam esta relação, e principalmente, a forma como é compreendida pela Instituição a palavra que vem do outro lado, ou seja, a palavra dita pela comunidade. Para Freire, a escuta e o respeito à palavra dita pelo outro são valores imprescindíveis para a existência de um diálogo autêntico. Quando só um diz a palavra não existe diálogo. O autor vai dizer ainda que “a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo” (FREIRE, 1987, p. 46). Desse modo, pode-se afirmar que o documento aponta existir uma interação entre o IFC e a comunidade, porém, pelo que foi visto até aqui, não se pode afirmar que esta seja permeada pelo diálogo Freireano.

Quando o PDI trata da política de gestão ambiental do IFC, manifestando princípios e compromissos, encontramos uma intenção que se aproxima um pouco mais da dialogicidade a que Freire se refere:

A política ambiental do IFC deve ser democrática e participativa, no sentido de promover a integração das atividades acadêmicas entre si e com as atividades da comunidade. Visa o desenvolvimento sustentável do Instituto e da sociedade, compativelmente com um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado, a ser legado para as futuras gerações. [...].

Manter um diálogo aberto com todos os atores sociais para troca de informações, reconhecendo e respondendo às demandas pertinentes em relação aos aspectos ambientais significativos da instituição. (IFC, 2014 p. 15)

Nota-se que, nas palavras escritas anteriormente, há existência de alguns valores preconizados pelo diálogo Freireano. As palavras *democrática* e *participativa* nos dão uma perspectiva de direitos iguais, do direito de se pronunciar, de refletir, de atuar, de decidir. O cuidado

com a vida no planeta e com as futuras gerações sugerem uma preocupação com a vida, com o outro, com o mundo. Porém, ainda assim, não se tem subsídios para confirmar que de fato, exista uma práxis que confirme esta intenção.

Seguindo por este caminho, ao abordar as Políticas de Educação Superior de Graduação, o PDI vai citar o inciso VI do art. 43 da LDB, que traz como finalidade da Educação Superior, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. Nestes termos, poderíamos entender que a palavra reciprocidade nos dá uma dimensão de troca mútua com a comunidade, sem que apenas um lado tenha o direito de *dizer sua palavra*. No entanto, mais uma vez não se pode confirmar que, para além das palavras escritas, exista realmente uma relação de reciprocidade nas ações desenvolvidas. Por isso Freire vai afirmar que o diálogo “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro” (FREIRE, 1987, p. 45).

Este cenário nos remete às reflexões feitas por Paulo Freire em seu livro *Extensão ou comunicação?* Nele, o autor vai falar sobre o trabalho extensionista desenvolvido na América Latina desde os anos 1950, criticando toda ação/extensão que tente impor seu conhecimento desrespeitando o conhecimento e a cultura local. As críticas realizadas por Freire recaem sobre os agrônomos extensionistas que tentavam impor seus conhecimentos aos camponeses, desconsiderando os conhecimentos destes e sua cultura, transformando-os em objeto. Freire considerou esta situação como uma *invasão cultural*. O autor vai dizer ainda que, quando a ação extensionista funciona como um repasse de conhecimentos, ela vai se configurar numa ação antidialógica.

A ação antidialógica para Freire, é uma ação dominadora, em que a liderança toma “os oprimidos como meros fazedores ou executores de suas determinações; como meros ativistas a quem neguem a reflexão sobre o seu próprio fazer. Os oprimidos, tendo a ilusão de que atuam, na atuação da liderança, continuam manipulados...” (FREIRE, 1987, p. 70); o intuito de dividir para manter a opressão, o desejo da conquista, a manipulação e a invasão cultural, são características da ação antidialógica, por isso, Freire vai afirmar:

[...] que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação



política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 1987, p. 49).

O IFC, após debates realizados no Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e, considerando a experiência extensionista do Instituto, apresenta seu conceito de extensão:

A extensão no âmbito do Instituto Federal Catarinense é um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos, visando o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional. (IFC, 2014, p.40).

Este conceito não deixa explícita a forma como se dará a relação nas ações de extensão, mas considera a interação entre os atores envolvidos, o que nos parece acenar para uma relação de igualdade entre as partes. Mais adiante, na primeira diretriz proposta pelo PDI, quanto às atividades de extensão do IFC, o diálogo é colocado em evidência, e aí sim, pode-se ter mais clareza de como se dará esta relação.

I. Interação dialógica: pretende-se fazer ações COM a comunidade. As relações entre o IFC e a comunidade são marcadas pelo diálogo, pois entende-se a importância do processo de troca entre os saberes popular e acadêmico. Dessa forma, nossa prática extensionista ocorre como ação de via dupla com os atores sociais que participam da ação. (IFC, 2014, p. 41. Grifos do autor)

Esta diretriz traz o fundamento da humildade no diálogo Freireano, uma vez o autor postular ser impossível o diálogo sem humildade. A humildade que consiste em reconhecer que tanto eu quanto o outro temos nossa sabedoria, como também, ignoramos muitas coisas, e é nessa troca de saberes de ambos que a ignorância de ambos pode se dissipar. Reafirmando as palavras de Freire, “não há ignorantes absolutos, nem

sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (FREIRE, 1987, p. 46).

O PDI também estabelece que o IFC deverá manter o diálogo com entidades representativas do movimento estudantil, para tanto, declara:

São desenvolvidas ações de apoio à representação estudantil, através do diálogo e da parceria com os Centros Acadêmicos, Grêmios Estudantis e Diretório Central dos Estudantes [...]. Um dos principais objetivos, é fomentar o controle social exercido pelos estudantes através das ações a eles destinadas trazendo o debate e a avaliação dos serviços prestados. (IFC, 2014, p. 75).

Ao apoiar o movimento estudantil em sua organização e dar voz aos estudantes para que se expressem em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido, a Instituição se coloca aberta ao diálogo, oportunizando, desse modo, uma experiência de democracia aos educandos e a vivência da cidadania no espaço educacional. Neste sentido, Fiori afirma:

[...] os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores. (FIORI, 1987, p. 11).

Freire vai dizer que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46). Sabe-se que aqui Freire está falando a respeito do diálogo que se estabelece no ato educativo, e que o diálogo que a Instituição estabelece com os estudantes através das representações estudantis não é o mesmo, ainda assim, torna-se importante evidenciá-lo, já que uma educação dialógica implica na existência de instituições dialógicas. Assim, de um modo ou de outro, para que haja educação, é necessário que exista diálogo.

Outro aspecto fundamental para a existência do diálogo autêntico estabelecido por Freire é o pensamento crítico. Para o autor, “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (FREIRE, 1987, p. 47). É sobre este *pensar crítico* que lançaremos nosso olhar a partir de agora, no intuito de verificar se o PDI apresenta aspectos que objetivam a formação crítica do educando.

### 5.1.2 Criticidade

Criticidade é uma das categorias essenciais na obra de Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, o autor desenvolve toda uma reflexão em torno do processo de conscientização, através do qual o sujeito poderá transformar a consciência ingênua e desenvolver uma consciência crítica de si e do mundo. Este processo, porém, não é algo simples, que se desenvolve naturalmente, neste sentido, Kronbauer afirma:

[...] o processo de trânsito para uma consciência crítica não é idealista, ele somente acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir, e fazer opções conscientes de ação. (KRONBAUER, 2017, p. 87).

De acordo com Freire, a consciência crítica se define como a capacidade de refletir, de questionar, de desvelar a realidade para ver além das aparências.

[...] Numa perspectiva não objetivista mecanicista nem subjetivista mas dialética, mundo e consciência se dão, [...] simultaneamente. A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. (FREIRE, 2000, p. 41. Grifos do autor).

Segundo Freire, é dotado de uma consciência crítica que o homem vai ter condições de travar sua luta contra os processos opressores que o impedem de viver sua vocação ontológica, de humanizar-se. Desse modo, ultrapassar o estágio de consciência ingênua e chegar à consciência crítica é imprescindível para combater todo e qualquer processo de desumanização.

De acordo com Moreira,

A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção, para transformá-la. [...] o seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões. (MOREIRA, 2017, p. 97. Grifos do autor).

Nesse sentido, observar-se a seguir, algumas passagens do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFC. Inserido no Projeto Pedagógico Institucional - PPI, quando trata dos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que orientam as práticas acadêmicas, considerando a formação integrada, o documento diz:

Diante dessa perspectiva de educação, o processo de ensino-aprendizagem considera que os sujeitos estão inseridos em um contexto histórico, capazes de agir e refletir sobre o mundo, objetivando transformá-lo. Assim, os princípios metodológicos devem estar pautados na interação das relações entre os sujeitos envolvidos, propiciando uma formação humana que integre todas as dimensões da vida no processo educativo. (IFC, 2014, p. 31).

Ao considerar os sujeitos *capazes de agir e refletir sobre o mundo, objetivando transformá-lo*, entende-se que o processo de ensino aprendizagem está pautado nessa premissa. Tendo, neste sentido, o intuito de oferecer uma formação humana contextualizada para os educandos que, inseridos e se relacionando com o mundo, refletindo e agindo sobre ele, buscam transformá-lo.

Mais adiante, quando trata do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, o documento, referindo-se aos princípios que fundamentam esse programa, faz a seguinte afirmação:

[...] integração entre trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições para o efetivo exercício da cidadania. (IFC, 2014, p. 35).

Vimos aqui, a existência de alguns preceitos como condição básica para o exercício da cidadania, e é interessante observar que o documento traz a técnica, a ciência, a tecnologia, o humanismo e a cultura integrados, compondo um mesmo objetivo. Porém, anteriormente, referindo-se à política de gestão ambiental, o documento trouxe a seguinte frase: “Treinar, conscientizar e motivar servidores, alunos e pessoal terceirizado para conduzir as atividades do IFC de maneira ambientalmente responsável” (IFC, 2014, p. 15). A palavra *treinar* é contraditória a uma educação crítico-libertadora e emancipatória, portanto, não caberia para uma educação humanista. Neste sentido, Freire vai dizer que,

A necessária formação técnico-científica dos educandos porque se bate a pedagogia crítica, não tem nada a ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (FREIRE, 2000, p. 22).

Para Freire, “a capacitação técnica é mais do que treinamento, porque é busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos” (FREIRE, 2000, p. 61). Apresentar somente a técnica desconsiderando todo o contexto seria treinar, porém, como o autor afirma, capacitar tecnicamente é mais do que isso, e deve estar aliada também à formação moral do educando. Assim, o autor declara:

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de

fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. (FREIRE, 1996, p. 16).

Desse modo, o autor não defende a formação moral em detrimento da formação técnico-científica, tampouco defende uma formação exclusivamente técnico-científica se sobrepondo à formação moral. Para Freire, pensar a prática educativa de modo certo “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos” (FREIRE, 1997, p. 16), o que nos diz que pensar a educação exige que diante desta ou daquela realidade tenhamos sempre uma postura crítica e uma práxis sustentada pela ética. E assim, Freire afirma:

Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história, vem envolvendo necessariamente sonhos, por cuja realização nos debatemos. Daí então que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. (FREIRE, 2000, p. 17. Grifos do autor).

Herbert (2017) vai nos dizer que a “educação com vistas à cidadania é o objetivo de Freire desde o começo de sua atuação como educador. A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação.” (HERBERT, 2017, p. 67).

Quando se refere à Política de Educação Superior de Graduação, o documento informa que “os cursos de Graduação ofertados pelo IFC visam garantir uma formação integral e crítica para os discentes como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação para o trabalho e seu pleno desenvolvimento pessoal”. Cita ainda, como

finalidade da Educação Superior o parágrafo primeiro do art. 43 da LDB que diz: *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*. (BRASIL, 1996, apud IFC, 2014, p. 36).

Mais adiante, numa passagem que também se refere à educação superior, o documento menciona:

Os cursos de Bacharelado objetivam a formação do profissional generalista, *humanista, crítico e reflexivo*. Delineia-se, assim, o perfil de um profissional capacitado a compreender e a produzir novas tecnologias em áreas específicas, *atuando crítica e criativamente* na identificação e na resolução de problemas. Em atendimento às demandas da sociedade, essa formação, sob perspectiva *ética e humanística*, prioriza aspectos *políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais*. (IFC, 2014, p. 38. Grifo nosso).

Nota-se que aqui se utiliza o termo “*resolução de problemas*”, o qual não deve ser confundido com o termo “*Problematização*” de Paulo Freire. Mais adiante retomaremos o assunto, fazendo uma breve distinção desses conceitos.

Considerando as reflexões feitas até aqui, podemos observar que o documento, ainda que de forma incipiente, faz menção à formação do pensamento crítico dos educandos. O documento, ao trazer elementos de criticidade, não faz referência ao pensamento de Paulo Freire, mas faz entender a importância da formação de um sujeito/educando crítico que, inserido e participativo, consegue perceber a realidade e transformá-la.

### **5.1.3 Autonomia**

Autonomia, segundo Machado (2017), “é uma das categorias centrais na obra de Freire. Uma tarefa fundamental no ato de educar, ligada a outros princípios basilares da prática educativa.” Tanto é, que Paulo Freire dedicou-se a escrever um livro, *Pedagogia da autonomia* (1996), onde discute sistematicamente este tema, “colocando-o como um princípio pedagógico para educadores que se dizem progressistas” (MACHADO, 2017, p. 53).

Porém, definir o conceito de *autonomia* defendido por Paulo Freire é bastante complexo, já que o autor não se refere pontualmente a algum aspecto, mas a vários aspectos que permeiam o ato de formar, de pensar,

de existir, de agir, de lutar, de se posicionar, de sentir, de fazer, de ensinar... Neste sentido, Zatti vai afirmar:

Este é um dos grandes temas que atravessam o pensamento de Freire. Ele não diz textualmente o que entende por autonomia e heteronomia, mas a partir de seu pensamento sócio-político-pedagógico podemos afirmar que autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação [...]. Já heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é “ser para outro”. (ZATTI, 2007, p. 38).

Desse modo, para que possamos melhor entender o conceito de autonomia defendido por determinado autor, precisamos compreender a que heteronomia este autor se opõe. No caso de Freire, podemos afirmar que sua oposição se faz a toda situação de opressão, toda situação que impossibilite o homem de Ser mais, de viver com dignidade, de se emancipar econômica, intelectual e subjetivamente. Assim, qualquer situação que favoreça a alienação, a prescrição, a dominação, a cultura do silêncio, a acomodação, o ajustamento, vai se configurar numa situação de heteronomia, ou seja, contrária à autonomia.

É importante citar que a autonomia para Freire é diferente da autonomia neoliberal. A autonomia Freireana está alicerçada no coletivo, enquanto a autonomia neoliberal está alicerçada no individualismo. O homem autônomo para Freire sabe que precisa do outro para viver, por isso sua luta é coletiva e busca o bem comum, enquanto o homem autônomo neoliberal se coloca como autossuficiente e, desse modo, é individualista, e sua busca não vai além do bem para si mesmo.

Assim, podemos entender que para Freire, ter autonomia é ter condições de pensar e agir por si próprio, mas sempre pensando no coletivo. É ter conseguido alcançar um pensamento crítico que possibilite desvendar as manipulações ocorridas na sociedade e desvencilhar-se delas, através de uma luta digna e ética, própria de quem tem a coragem de lutar por sua liberdade.

Neste sentido, Freire (1996), vai dizer que para que se possa desenvolver o princípio da autonomia é preciso viver a experiência da liberdade com responsabilidade e ética, e assim o autor coloca:



Gostaria uma vez mais de deixar bem expreso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. [...]

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado [...]. É decidindo que se aprende a decidir. [...], faz parte do aprendizado da decisão a assunção das conseqüências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável [...].

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41).

Como vimos, podemos e devemos aprender desde muito cedo a ter autonomia e a exercer essa autonomia. É um processo que se inicia a partir do momento em que iniciamos nossas relações e aprendemos que cada escolha que fazemos tem uma conseqüência, seja para nós ou para os outros. Inicialmente, precisamos desenvolver nossa autonomia em relação aos nossos pais, depois em relação aos amigos, aos professores... enfim, à sociedade. É um processo em que aprendemos a fazer nossas escolhas e a exercer nossa liberdade com responsabilidade, ou seja, respeitando também os limites de nossa vontade e a liberdade dos outros. Esse processo vai exigir de nós uma postura reflexiva e ética, que vai se construindo dialeticamente, à medida em que vamos nos construindo.

Nesse sentido, o processo de busca do Ser mais é um processo de construção da autonomia, seja ela econômica, política, intelectual, emocional... e a instituição escolar, com todos os seus atores, tem papel fundamental nesse processo. Em consonância com as ideias de Freire, Zatti afirma:

[...] a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Ou seja, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à idéia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos. (ZATTI, 2007, p. 53)

O autor vai dizer ainda que,

A temática da autonomia que ganhou centralidade nos pensadores e na educação moderna, ganha em Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. (ZATTI, 2007, p. 53).

Desse modo, a escola deve trabalhar para que seus educandos e educadores sejam capazes de exercer sua cidadania, capazes de perceber as engrenagens que se fizerem opressoras e, com liberdade, responsabilidade e ética terem autonomia para decidir a melhor forma de agir no intuito de romper com a opressão, ou seja, o processo educativo deve se tornar um instrumento de libertação.

Para além do que já foi mencionado até aqui a respeito do diálogo e da criticidade, elementos constituintes da autonomia, vejamos outras passagens em que o documento faz referência, se não à própria autonomia, mas a outros elementos que também a constituem.

Ao tratar das políticas de ensino, o documento relata:

Desta maneira, os Institutos Federais, enquanto locus de oferta de educação de qualidade social nos diversos níveis e modalidades de ensino, precisam se relançar constantemente aos desafios de reconstruir, de redefinir conceitos e ações orientadoras visando o estabelecimento de novas práticas pedagógicas. Isso pressupõe políticas e

ações que promovam a interdisciplinaridade, a contextualização de conhecimentos (gerais, éticos, humanos, técnicos e tecnológicos), a investigação científica e a interação com as diversas instâncias sociais, objetivando dirimir as fragilidades e qualificar as comunidades locais. (BRASIL, 2014, p. 32).

Esta passagem do PDI nos remete ao que Paulo Freire vai dizer em *Pedagogia da autonomia*, quando nos fala que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e acrescenta:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 17-18).

Desse modo, Freire nos faz refletir sobre a importância de estarmos sempre avaliando nossa prática, questionando-a crítica e dialogicamente, relutando contra acomodações e ajustamentos, transformando-a então, numa práxis de luta contra as condições dominadoras e alienantes. Esse é um elemento da autonomia.

A citação anterior do PDI também trouxe a *investigação científica* como uma nova prática pedagógica, assim como essa, que trata das políticas de pesquisa e pós-graduação e inovação:

A integração da pesquisa com o ensino é concretizada por meio de estratégias pedagógicas contempladas nos currículos dos cursos, possibilitando aos discentes o envolvimento com métodos e técnicas de pesquisas e a compreensão das estruturas conceituais nas diferentes áreas do saber e de acordo com os diferentes níveis de formação. (IFC, 2014, p. 44).

Neste sentido, entendemos que o documento coloca a pesquisa e o ensino como metodologias complementares no processo educativo. Porém, quando trata das políticas de educação superior, o documento vai

falar em “indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão” (IFC, 2014, p. 37), aproximando-se, desse modo, do pensamento de Freire sobre o tema:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontram-se um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

Ou seja, pesquisa e ensino para Freire são interdependentes, já que a educação não deve ser estática, mas sim, dinâmica. Ao mesmo tempo que aprendemos estamos ensinando e descobrindo o mundo. Assim, dialeticamente, a curiosidade ingênua será satisfeita e se transformará em curiosidade epistemológica. Para Freire, “é a consciência da inconclusão assumida que torna o ser humano aberto, um ser de busca [...] capaz de brigar pela própria eticidade, pela identidade e pelo respeito à autonomia de outros sujeitos como nós” (FREIRE, 2010, p. 87).

Retomando o documento e, considerando o que foi dito até o momento, podemos dizer que, mesmo com alguns contraditórios, a proposta do IFC contempla, em tese, a existência do diálogo, da criticidade e da autonomia em sua perspectiva de formação, como evidencia a citação a seguir:

A proposta dos Institutos Federais é agregar à formação acadêmica a formação para o trabalho. Entende-se que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve subsidiar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. Neste sentido, o exercício pedagógico

propõe-se a encontrar o equilíbrio entre a formação humana e a formação profissional, orientado pelo diálogo, pela integração dos saberes, pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica, visando a autonomia intelectual do educando. (IFC, 2014, p. 31).

Desse modo, formação humana e formação técnica estariam asseguradas, ao menos teoricamente, num projeto educativo dialógico, que visa formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de exercer sua cidadania e de transformar a sociedade. Nestes termos, referindo-se ao pensamento de Paulo Freire sobre este assunto, Manfredi comenta:

[...] com tudo o que Freire escreve sobre a educação crítica, problematizante e progressista, é possível afirmar que, para ele, a educação profissional deve ser entendida como um processo de formação humana, que vincule formação técnica – criticamente os processos de trabalho – aos conhecimentos técnicos, científicos, em sua historicidade e com a sua função social e política. Neste sentido, é possível afirmar que suas ideias se aproximem mais da concepção que faz da formação para o trabalho uma dimensão dentro de um processo mais amplo e complexo de formação humana. Em síntese uma educação voltada para a construção de sujeitos humanos, críticos, social e politicamente ativos. (MANFREDI, 2017. p. 142).

Sabemos que uma educação que se comprometa em profundidade com a formação humana defendida por Freire é uma educação problematizante e libertadora. Ela se constrói num processo dialógico e dialético, que possibilita ao educando, em comunhão com educadores e outros educandos, desenvolver uma consciência crítica sobre sua realidade e sobre si mesmo. Porém, essa consciência crítica somente, não tem um poder mágico de transformar a realidade, alterando toda a engrenagem política, econômica e social em que estamos inseridos, mas, tendo essa consciência crítica que lhe permite objetivar a realidade, o educando poderá, através de sua práxis, intervir para transformá-la.

Entendemos que o PDI do IFC não está construído sobre uma base epistemológica Freireana, porém, a educação que se preconiza desenvolver neste espaço não deixa de considerar uma formação humana

que reconhece a importância do diálogo, da criticidade e da autonomia dos educandos.

## 5.2 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC

Tendo analisado anteriormente o PDI, que apresenta concepções mais gerais, partimos agora, para a análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, no sentido de se ter a amostra de um curso que possa nos aproximar um pouco mais da realidade educacional do IFC.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é um documento que surge a partir das necessidades de atualização “frente as inovações científicas e tecnológicas surgidas na última década” para poder “atender aos anseios de uma sociedade, que exige oferta sólida de educação voltada para a preparação e qualificação profissional, capazes de observar, sustentar, desenvolver e gerar tecnologia para o exercício da cidadania e para o trabalho” (IFC, 2016a, p. 17).

Neste sentido, assim como no PDI, o PPC traz novamente o pensamento de Ramos para justificar a necessidade de “romper com a dicotomia educação básica e técnica tendo como eixos o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (IFC, 2016a, p. 17), afirmando que “[...] no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica” (RAMOS, 2005, apud IFC, 2016a, p. 18).

Apresentando o objetivo geral do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, o documento diz:

Formar profissionais Técnicos em Agropecuária, aptos a realizar e orientar atividades agropecuárias com competência e habilidade nas diversas áreas da produção vegetal, animal e agroindustrial, comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico, científico e tecnológico, visando a viabilidade do sistema produtivo, a preservação do meio ambiente e suas riquezas naturais. (IFC, 2016a, p.19).

Nota-se que no objetivo geral, nenhuma menção é feita com relação à formação humana do educando numa perspectiva Freireana. A formação deste educando visa prioritariamente a produção e o desenvolvimento socioeconômico.

Apresentamos a seguir os quatro objetivos específicos:

1- Oferecer a formação técnica profissional na área de agropecuária, ofertando ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento agropecuário na área de abrangência do IFC.

2- Enfatizar, paralelamente a formação profissional específica, o desenvolvimento dos saberes e valores necessários ao cidadão-profissional, tais como o domínio da linguagem, o raciocínio lógico, relações interpessoais, responsabilidade, solidariedade, ética, entre outros.

3- Formar profissional para gerenciar a produção rural e orientar os produtores, através de atividades de extensão e assessoria técnica, visando a melhoria da qualidade da produção, industrialização e comercialização dos produtos agropecuários oferecidos a população.

4- Promover a construção do conhecimento, que aponte para a resolução de problemas e para a autoaprendizagem, através de uma reflexão permanente, de forma interdisciplinar e contextualizada, com uma postura crítica frente ao desenvolvimento científico- tecnológico. (IFC, 2016a, p. 19).

Notamos que no primeiro e no terceiro objetivo aparece a ideia de uma formação profissional que contribua para o *desenvolvimento agropecuário*, ou seja, formar o educando para que ele possa, com seu conhecimento, gerenciar e orientar a produção e a comercialização que abrangem os setores agropecuários. Porém, não fica explícito aqui, como se dará a atuação desse profissional, o que nos leva a pensar a respeito do que Freire (1985) diz sobre extensão e invasão cultural. Neste sentido, é importante estar atento para que as atividades desenvolvidas com o intuito de “orientar” não transformem os “orientandos” em meros objetos receptores de um conhecimento imposto. Uma ação orientadora que venha a impor determinado conhecimento, como se este fosse melhor ou superior ao do orientando, torna-se desumanizadora. Além disso, o desrespeito à realidade cultural de quem está sendo orientado caracteriza

a extensão como “invasão cultural”, pois “o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação” (FREIRE, 1985, p.26), impedindo-os de tornarem-se sujeitos transformadores da realidade.

Observamos que, no segundo e no quarto objetivo específico evidenciam-se alguns valores inerentes à formação humana preconizada por Freire: responsabilidade, solidariedade, ética, reflexão permanente e postura crítica frente ao desenvolvimento científico e tecnológico. Este último item vai ao encontro do pensamento de Freire, já citado neste estudo, especificamente quando o autor se refere a não *diabolizar* nem *divinizar* a tecnologia, mas sim, ter uma postura crítica e reflexiva perante as situações, para que sua escolha seja baseada na ética e no respeito ao ser humano.

É importante notar também, que no quarto objetivo encontramos novamente o termo “*resolução de problemas*”<sup>3</sup>, e que este termo não deve ser confundido com o termo “*Problematização*”, utilizado por Freire em sua Educação Problematizadora. O termo “*resolução de problemas*” tem origem inglesa (Problem Based Learning - PBL), e se constitui numa metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, que segundo Silveira (2009), é considerada “uma filosofia curricular centrada no estudante, a partir da qual se constrói ativamente o conhecimento com base em situações-problema” (SILVEIRA, 2009, p. 11). Já a “*Problematização*” de Freire “vai além de uma metodologia de ensino, por se constituir, efetivamente, em uma concepção de ensino-aprendizagem cujo propósito maior é o desenvolvimento da consciência crítica e a transformação da realidade” (SILVEIRA, 2009, p. 80).

Ao expressar os princípios filosóficos e pedagógicos do curso, o documento menciona a necessidade de formar “profissionais preparados para o mundo do trabalho, que dominem o conhecimento técnico-científico, mas cuja formação seja alicerçada em princípios éticos, na sustentabilidade e na qualidade das relações interpessoais”, oportunizando uma formação que “fomente no aluno a pesquisa, a criatividade, o raciocínio lógico, a consciência crítica e o espírito inovador, para que ele possa operar mudanças na sociedade” (IFC, 2016a, p. 20). Considerando os princípios filosóficos e pedagógicos do PPC, podemos dizer que estes estão em consonância com as ideias de Freire

---

<sup>3</sup> Para compreender melhor o tema, consultar a Dissertação de Zélia Medeiros Silveira, defendida no PPGE da UNESC, intitulada: A noção de “Problema” na Proposta Pedagógica do Curso de Medicina da UNESC: uma análise a partir da “Problematização” de Paulo Freire. 2009.



quanto a propiciar uma formação crítica que possibilite ao educando transformar a realidade. No entanto, quando trata a respeito de fomentar no aluno um *espírito inovador* não temos claro qual seria a direção dessa inovação. Pois assim como a ciência, a inovação não é neutra, de modo que, para considerá-la boa ou ruim, precisaríamos saber qual caminho ela toma, um caminho que humaniza, ou o seu contrário?

Quando observamos o perfil do egresso, ou seja, o perfil do aluno que sairá formado neste curso, temos o seguinte:

Ao concluir o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, o profissional deve possuir valores morais e éticos necessários ao cidadão-profissional, domínio de linguagem, raciocínio lógico e capacidade para trabalhar em equipe, com habilidades e competências para: prestar assistência e consultoria técnica; executar projetos agropecuários; planejar atividades agropecuárias; promover organização, extensão e capacitação rural; fiscalizar produção agropecuária; administrar empresas rurais; recomendar procedimentos de biossegurança; desenvolver tecnologias. (IFC, 2016a, p. 23).

Nota-se que ao traçar o perfil do aluno formado na instituição, o PPC considera a necessidade de que este tenha valores éticos e morais, mas não os discrimina, priorizando, ao menos na forma escrita do documento, habilidades e competências técnicas.

A carga horária total do Curso é de 4.220 horas, sendo que 2.440 são destinadas ao Ensino Médio, formando a base geral com 36 disciplinas, 1.600 horas destinam-se à formação técnica profissional totalizando 17 disciplinas, e outras 180 horas são destinadas ao estágio curricular obrigatório.

Assim, considerando as intenções deste estudo, vamos analisar os objetivos de cada disciplina, observando aspectos de formação humana na perspectiva de Paulo Freire, em que estão contemplados o diálogo, a criticidade e a autonomia.

Como já foi mencionado anteriormente, o diálogo para Freire não se traduz numa simples conversa entre seus interlocutores, ele “nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança” (FREIRE, 1979b, p. 41). É esse diálogo, verdadeiro encontro com o outro, que vai possibilitar a ambos desenvolver uma relação de autenticidade e

reciprocidade, favorecendo a construção do pensamento crítico, o qual dá aos homens condições de transformar a realidade.

Esse diálogo de que fala Freire, que se realiza na práxis unindo ação e reflexão, não foi diretamente objetivado nos componentes que formam a matriz curricular do PPC, como um valor a ser formado nos educandos. Do mesmo modo, como não encontramos nos objetivos propostos a formação de um sujeito autônomo, como preconiza Freire. Porém, o fruto desse diálogo, que seria o pensamento crítico, que dá condições para a construção dessa autonomia, encontra-se presente como objetivo formador de algumas disciplinas, tanto da base comum, que forma o ensino médio, quanto da educação profissional.

Vejamos então, alguns exemplos em que a formação do pensamento crítico do educando aparece como objetivo a ser alcançado no desenvolvimento do processo pedagógico educacional de cada disciplina que compõe a matriz curricular. (Anexo 1).

A disciplina de Arte, que compõe a área de linguagens e códigos, apresenta como objetivo “capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo a sua volta, fortalecendo processos de identidade e cidadania”, além de “aperfeiçoar a observação e percepção sensíveis e reflexivas” (IFC, 2016a, p. 42). Podemos observar que estes objetivos oportunizam ao educando ler o mundo através da arte, de forma reflexiva, identificando-se como cidadãos também produtores de cultura que podem se expressar e expressar o mundo através da arte.

Na disciplina de Biologia I temos como objetivo geral “Oportunizar ao aluno a aquisição de conhecimentos científicos, o desenvolvimento da observação, do senso crítico, da criatividade e da sensibilidade, traduzindo-se em bons hábitos e atitudes em relação a si mesmo a ao meio que o cerca” (IFC, 2016a, p. 45). Não fica explícito no documento o que seriam estes “bons hábitos”, mas pelas experiências realizadas junto à equipe que desenvolve trabalhos interdisciplinares envolvendo essa disciplina, posso dizer que estes “bons hábitos” se referem a higiene pessoal, cuidados com a saúde e cuidados com o ambiente compartilhado que influenciam nas relações interpessoais. Na disciplina de Biologia III temos como objetivo específico “Acompanhar as descobertas científicas da atualidade, avaliando os aspectos éticos dessas descobertas, exercendo o senso crítico e a cidadania” (IFC, 2016a, p. 51), bem como “Identificar as relações entre o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida e as concepções de desenvolvimento sustentável” (IFC, 2016a, p. 52). Notamos que desenvolver no educando uma postura crítica e ética frente às novas descobertas tecnológicas e científicas apresentam-se como

objetivos dessas disciplinas, o que nos permite dizer que existe, neste caso, a intenção e a valorização da formação humana do educando.

A disciplina de Educação Física se mostra como uma das que mais apresentam e valorizam aspectos de formação humana quando expõe seus objetivos. Na disciplina de Educação Física I, ofertada no primeiro ano, temos objetivado o seguinte:

Apropriar-se de forma crítica da cultura corporal, de maneira a usufruir, compartilhar, (re) construir e transformar os sentidos e significados das práticas corporais que historicamente e culturalmente são tematizadas pela Educação Física.

Interagir com os demais colegas, buscando valorizar e adotar atitudes de: cooperação, autonomia, participação, respeito-mutuo, confiança, inclusão, honestidade e criatividade.

Reconhecer e respeitar suas potencialidades e limitações, assim como a dos demais, dentro das práticas da cultura corporal. (IFC, 2016a, p. 61-62).

Na disciplina de Educação Física II, ofertada no segundo ano do Ensino médio, encontramos:

Refletir sobre a questão racial por meio da temática luta.

Compreender a influência da mídia no universo esportivo.

Analisar os indicadores de saúde inerente à aptidão física relacionada à saúde, refletindo criticamente sobre os estereótipos corporais impostos pela sociedade atual. (IFC, 2016a, p. 64).

E na disciplina de Educação Física III apresentam-se como objetivos os seguintes elementos:

Vivenciar conhecimentos e habilidades da cultura corporal, balizada por uma postura crítica, no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional e permanente, que considere o lúdico e os processos sócio comunicativos, na perspectiva do lazer, da formação cultural e da qualidade coletiva de vida.

Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas. Desenvolver participação, autonomia, criticidade e criatividade e expressão corporal. (IFC, 2016a, p. 67).

É interessante observar o quanto uma disciplina consegue trazer para a experiência educativa elementos de formação humana, desde que isso seja algo a ser privilegiado e valorizado por quem a planeja. Observamos aqui palavras como interagir, compartilhar, reconstruir, transformar, cooperação, autonomia, participação, respeito mútuo, confiança, inclusão, honestidade, criatividade, refletir criticamente... enfim, palavras que trazem um sentido de valor humano a ser alcançado na experiência educativa. Além disso, focalizam a construção de um educando crítico frente à realidade que se apresenta.

Do mesmo modo, a disciplina de Filosofia I parte de “uma reflexão que desperte o aluno para o gosto filosófico, o senso crítico e o aprofundamento da capacidade analítica a partir de princípios racionais e lógicos”, acrescentando:

Promover, entre alunos, o conhecimento filosófico capaz de compreender problemas globais e de importância relevante para neles inserir os conhecimentos parciais e locais do mundo que o rodeia;

Estabelecer pontos de reflexão para se conhecer o ser humano a um só tempo como físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, evidenciando o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano. (IFC, 2016a, p. 72).

A matriz curricular de Filosofia II visa “Possibilitar que os alunos compreendam o ser humano em suas múltiplas formas de existência” (IFC, 2016a, p. 74) e, seguindo pelo mesmo caminho, a disciplina de Filosofia III vai “Oferecer aos alunos subsídios provenientes do saber filosófico para que possam se posicionar criticamente frente a realidade que os cerca e de sua importância como indivíduos e como cidadãos” (IFC, 2016a, p. 76, *sic*).

Ainda considerando a formação crítica dos educandos, apresentamos os objetivos da matriz curricular de História I, II e III:

Posicionar-se criticamente em relação aos diferentes acontecimentos;

Conhecer e promover o respeito a diversidade étnica e cultural;

Desenvolver a capacidade de perceber as raízes históricas dos fatos contemporâneos e as futuras perspectivas do nosso presente, desenvolvendo a capacidade de interpretar e de criticar fatos e situações reais de sua região, do país e do mundo. (História I. IFC, 2016a, p. 94-95).

[...]

Utilizar dos conhecimentos históricos de forma a produzir situações de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

Analisar diferentes fontes de informação para leituras críticas;

Desenvolver a formação da cidadania, numa perspectiva eu-indivíduo, eu-grupo;

Compreender o homem como sujeito da história enquanto agente de ação social. (História II. IFC, 2016a, p. 97).

[...]

Identificar o ser humano e as formas de organização das sociedades como resultado de um longo processo histórico de ocupação, exploração e modificação dos espaços físicos e produção de tecnologias em diferentes temporalidades, para então conhecer e promover o respeito a diversidade étnica e cultural;

Conhecer e analisar as formas de organização e desenvolvimento das sociedades, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas, sociais e religiosas, reconhecendo semelhanças e diferenças entre elas, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições.

Utilizar dos conhecimentos históricos de forma a produzir situações de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. (História III. IFC, 2016a, p. 98-99).

Percebemos concentrados aqui alguns objetivos que visam a formação de um sujeito que busca compreender a sua realidade, historicamente construída, e portanto, com possibilidades de ser transformada. Assim, o homem vai se percebendo como construído e construtor dessa realidade. Nas palavras de Freire, “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (FREIRE, 1996, p. 48).

A matriz curricular de Língua Portuguesa II objetiva “Desenvolver o senso crítico do estudante a respeito do próprio contexto histórico-social a partir do estudo de estilos e autores” (IFC, 2016a, p. 114), bem como, proporcionar “ao estudante, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética”, abordando “diferentes formas de representação de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários”, estabelecendo “relações entre o texto literário e o contexto sócio-político de sua produção” (IFC, 2016a, p. 116).

Além de buscar desenvolver no educando o senso crítico, oportunizando ao mesmo repensar sua realidade através da literatura, percebemos também um movimento de aceitação à diversidade humana, quando se propõe a estudar grupos historicamente discriminados. Freire já defendia essa ideia no século passado, quando afirmava:

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos padrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (FREIRE, 1996, p. 25).

Assim também, as disciplinas de Sociologia I, II e III trazem em seus objetivos uma proposta emancipadora, pois busca situar o educando num contexto social e histórico, refletindo sobre as implicações de se

viver numa sociedade capitalista, que traz em sua dinâmica de funcionamento o germe da desigualdade social e da opressão.

Compreender os conceitos sociológicos básicos necessários à análise da realidade social, destacando a sua importância para a compreensão da sociedade atual.

Compreender a dinâmica das relações sociais de produção e as contradições existentes na sociedade capitalista.

Entender as transformações no universo laboral, sua relação com as modificações que ocorrem na dinâmica da produção capitalista, seus impactos sobre os trabalhadores e suas organizações.

Analisar as distintas formas de estratificação e desigualdades sociais. (Sociologia I. IFC, 2016a, p. 143).

[...]

Abordar o conceito de democracia, em termos de estado (sic) democrático de direito, e sua relação com a cidadania e com as gerações de direitos humanos.

Demonstrar a importância dos movimentos sociais na luta por direitos, sua organização, especificidade e pluralidade. (Sociologia II. IFC, 2016a, p. 145).

[...]

Demonstrar como o conceito de relativismo cultural desconstrói as hierarquias culturais.

Destacar a diferença entre preconceito, discriminação, racismo e xenofobia.

Identificar a diferença entre os conceitos de Raça e Etnia.

Problematizar a definição cultural e histórica de gênero e de orientação sexual.

Explicar as diferenças culturais e suas origens: popular, erudita, material, imaterial.

Problematizar os padrões de consumo, tendo por referência a Indústria Cultural e sua ideologia.

Abordar as novas formas de consumo, pautadas na sustentabilidade e na justiça social. (Sociologia III. IFC, 2016a, p. 147-148).

Desse modo, as disciplinas de Sociologia I, II e III trazem a reflexão para a sala de aula, abordando temas essenciais para descortinar

a realidade e promover um contexto propício à conscientização, tratando temas atuais sobre uma realidade vivenciada pelos educandos, porém, muitas vezes, encoberta pela falta de informação e alienação.

Assim, das trinta e seis disciplinas que formam a base geral, encontramos dezesseis que demonstram em seus objetivos aproximações com a teoria Freireana nos aspectos a que nos propomos analisar, ou seja, uma formação humana que contemple criticidade, autonomia e diálogo. Isso não quer dizer que as disciplinas que não foram citadas não trabalhem com o objetivo de formar cidadãos críticos, autônomos e dialógicos, porém, estas categorias não estavam presentes na matriz curricular da disciplina.

Das dezessete disciplinas que compõem a Educação Profissional, encontramos apenas três que demonstram atenção à formação humana do Técnico em Agropecuária. Assim, vejamos a seguir, as três disciplinas técnicas que apresentam aspectos de formação humana em suas matrizes curriculares.

A disciplina de Construção e Desenho fala em “Conscientizar da responsabilidade em defender e preservar o meio ambiente no exercício da profissão de técnico e como cidadão” (IFC, 2016a, p. 53), e a disciplina de Pequenas Criações intenta “Conscientizar o Técnico em Agropecuária da sua responsabilidade na sustentabilidade do meio ambiente, como cidadão e no exercício da profissão” (IFC, 2016a, p. 53). Notamos aqui uma certa preocupação com a formação consciente do cidadão, ao menos, em relação a sua responsabilidade com questões ambientais.

Na disciplina de Zootecnia II, que também compõe a formação técnica específica do curso, encontramos os objetivos: “Estimular uma visão crítica frente a realidade produtiva local” e “Relacionar os conteúdos abordados na disciplina com os conhecimentos pré-existentes do aluno” (IFC, 2016a, p. 155, *sic*). Essas são premissas que Freire defende desde sua primeira obra, e reafirma em Pedagogia da autonomia quando afirma que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Ele defende a ideia de que é necessário “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 15), e dessa forma, trazer a realidade dos alunos para ser refletida em sala de aula, oportunizando desvelá-la, pois esta poderá ser observada por diferentes olhares, que poderão intervir para transformá-la.

Assim, apresentamos as três disciplinas da educação profissional que consideram aspectos de formação humana em sua matriz curricular, mas, novamente repetimos o que foi dito sobre as disciplinas da Base Geral, ou seja, ainda que não esteja descrito na matriz curricular, não



podemos afirmar com veemência que as outras quatorze disciplinas não consideram aspectos de formação humana quando ministradas, porém, podemos afirmar que estes aspectos não estão descritos em suas matrizes curriculares.

No Projeto Pedagógico do curso, além do ensino, também estão contempladas a pesquisa e a extensão. A pesquisa é considerada “de relevante importância no processo de aprendizagem, no qual os educandos vão construindo habilidades e senso crítico de investigação, desenvolvendo técnicas e mecanismos suscetíveis de aplicação na solução de problemas” (IFC, 2016a, p. 165). Notamos aqui uma certa ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que a pesquisa visa a construção de um *senso crítico de investigação*, projeta sua aplicação na *solução de problemas*, apresentando um sentido direcionado ao tecnicismo.

Já a extensão visa desenvolver “um trabalho educativo e social, promovendo a produção e a democratização do saber, bem como o desenvolvimento sustentável, a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades” (IFC, 2016a, p. 165). Mais uma vez não fica claro o teor dessa extensão, ou seja, o modo como o conhecimento será democratizado, se por uma via dialógica ou antidialógica.

Freire também considera a pesquisa e a extensão, importantes quesitos no processo de aprendizagem, porém, faz suas ressalvas ao modo como ambas são conduzidas. Quanto à pesquisa, o autor declara:

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. [...] Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro. (FREIRE, 1996, p. 49).

Em relação à extensão, como já foi mencionado anteriormente, Freire vai defender a ideia de que esta seja desenvolvida de forma ética e

dialógica, respeitando o conhecimento dos sujeitos com os quais será desenvolvida a atividade de extensão. Desse modo, o autor condena ações extensionistas antidialógicas e autoritárias que caracterizam, segundo ele, uma invasão cultural. (FREIRE, 1985).

Neste sentido, tanto a pesquisa quanto a extensão têm seu lugar no processo educativo libertador, desde que estejam voltadas para a humanização e não para o seu contrário, a desumanização. Ou seja, para Freire, tanto a pesquisa quanto a extensão precisam estar pautadas na ética universal do ser humano, em que o objetivo maior seja o bem comum, considerando que, para que haja o desenvolvimento e o bem estar de alguns seres humanos, não seja necessário a opressão e o sacrifício de tantos outros.

O mesmo podemos dizer dos conteúdos que serão tratados nos componentes curriculares do PPC. Parte do conteúdo segue recomendações legislativas e parte é construída pelos docentes de cada disciplina, considerando a região de abrangência do curso, quando é possível aproximar os conteúdos que serão trabalhados à realidade dos educandos. A forma como os temas são abordados, a postura do professor, e ainda mais, o seu exemplo, são fundamentos que atravessam o processo ensino-aprendizagem e determinam, às vezes mais do que o próprio conteúdo, a repercussão desta educação. Desse modo, o docente tem sim responsabilidade no momento da escolha dos conteúdos, quando pode fazê-lo, mas tem papel ainda mais fundamental na forma como o conteúdo será ensinado. “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 1996, p. 40).

Assim, a matriz curricular pode trazer conteúdos que possibilitem a formação humana, mas a postura do professor e a forma como este decide articulá-los faz toda a diferença na formação do educando. É por isso que Freire defende uma educação problematizadora, em que a aprendizagem, permeada por um diálogo autêntico e por um pensamento crítico, se constitua num processo político de conscientização.

Contudo, não somente o conteúdo programático e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes fazem diferença na formação do educando. Todo o contexto e as experiências que ele vivencia na escola são elementos de composição de sua formação, portanto, não só os docentes têm papel fundamental neste processo, mas gestores, administradores e técnicos administrativos também. Além disso, toda a dinâmica de funcionamento da escola, principalmente a forma como são tomadas as decisões, se democráticas ou autoritárias, fará diferença na formação de um educando que se quer crítico, autônomo e dialógico.

Além dos conteúdos disciplinares, da pesquisa e da extensão, está previsto no PCC, no item que descreve a organização pedagógica, que serão oportunizados aos educandos períodos de atividades multidisciplinares, onde os mesmos poderão participar de monitorias, oficinas, grupos de estudos, entre outras, para que possam ampliar e diversificar os momentos de aprendizagem.

Neste mesmo sentido, temas transversais serão discutidos com os alunos, contemplando saúde, Educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação para o trânsito, educação em direitos humanos. Como o próprio nome diz, estes temas são transversais e podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, bem como através de projetos organizados e promovidos por equipes multiprofissionais. Dentre os profissionais que podem compor esta equipe, encontra-se o psicólogo escolar, que poderá exercer seu papel de agente transformador, se desenvolver o seu trabalho pautado numa psicologia escolar crítica, contribuindo, desse modo, para formar sujeitos/educandos também críticos.

Considerando essa possibilidade, vamos analisar a seguir, o documento orientador que trata sobre as atribuições do psicólogo escolar do IFC, intuindo verificar se as mesmas contribuem, de algum modo, para que haja elementos de formação humana neste espaço educacional.

### 5.3 O CARGO DE PSICÓLOGO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Conhecer os aspectos legais e normativos do cargo de Psicólogo no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em especial do Instituto Federal Catarinense, é fundamental. Assim, esta seção apresenta o cargo de Psicólogo inserido no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como, as atribuições desse profissional no IFC.

#### 5.3.1 O cargo de Psicólogo inserido no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Criados no ano de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia herdaram a legislação que dispõe da estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Entre os cargos de nível superior, tem-se o cargo de Psicólogo, cuja exigência para ocupá-lo é que o candidato passe por um processo de concurso público, possuindo curso superior em Psicologia e apresentando os documentos comprobatórios exigidos em edital.

Por meio do Ofício-Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, o Ministério da Educação apresentou às Instituições Federais de Ensino vinculadas ao MEC as descrições de cargos dos diversos níveis que dispõe da estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação previstos na Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Entre eles, estabeleceu a descrição sumária do cargo de Psicólogo:

Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2005).

O Ofício nº 015/2005 também apresenta a descrição de atividades típicas do cargo de Psicólogo estabelecidas pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação:

- Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional.
- Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional.
- Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual.

- Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança.
- Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador.
- Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores.
- Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade.
- Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar.
- Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (OFÍCIO CIRCULAR Nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, ANEXO À LEI EI Nº 11.091, DE 12 DE JANEIRO DE 2005).

Observamos que a descrição do cargo, bem como as atribuições apresentadas através do Ofício-Circular nº 015/2005 são bastante generalistas e poderiam ser atribuídas a psicólogos com atuação nas diversas áreas possíveis, cabíveis a este profissional, o que não é o caso de um profissional que atua numa Instituição educacional com foco em psicologia escolar e educacional. Assim, considerando este aspecto da legislação, os psicólogos do Instituto Federal Catarinense sentiram a necessidade de refletir sobre estas atribuições e construir coletivamente, outras, que realmente fossem pertinentes a atuação do psicólogo escolar e educacional, bem como, que pudessem orientar no atendimento das reais demandas que se apresentam aos psicólogos que atuam no Instituto Federal Catarinense. Portanto, nosso olhar se volta agora, para as atribuições que foram construídas coletivamente pelos psicólogos do IFC.

### 5.3.2 Análise das atribuições do Psicólogo no IFC

Sabemos que o psicólogo pode desenvolver seu trabalho em diferentes campos de atuação, e ainda que escolha uma área específica poderá seguir por caminhos diversos. O que vai determinar o caminho tem a ver com a demandas que surgem, bem como, com os pressupostos que orientam sua formação profissional e suas convicções enquanto sujeito/cidadão.

Assim, não seria diferente com os profissionais de psicologia que atuam na área educacional. Mesmo sendo profissionais com foco num campo de atuação que aproxima educação e psicologia, podem desenvolver seu trabalho orientados por teorias diferentes e por convicções inerentes a sua formação enquanto profissional e ser humano. Além do mais, as demandas que surgem no espaço escolar estão cada vez mais desafiadoras, exigindo desse profissional uma postura correspondente.

Como já foi mencionado no início deste estudo, esse também é o cenário em que atuam os psicólogos do IFC. São profissionais formados em diferentes regiões do país, com experiências diferentes e que passaram a atuar profissionalmente numa Instituição peculiar, que por sua vez, apresenta diferentes demandas. De acordo com Souza, “o conhecimento psicológico no campo da educação precisa ser constantemente construído, revisitado, criticado, superado, visando dar respostas e interferir, o mais que pudermos, nos rumos das dimensões de formação do sujeito humano (SOUZA, 2009, p. 182). Assim, no intuito de trocar experiências e encontrar caminhos possíveis para os desafios apresentados, foram realizadas reuniões online em maio e setembro de 2016, e uma reunião presencial em novembro do mesmo ano, que teve como consequência a construção de um documento (Anexo 2), que apresenta as atribuições deste profissional no IFC.

Desse modo, considerando o referencial teórico deste estudo, ou seja, a formação humana preconizada por Paulo Freire e a psicologia escolar e educacional crítica, nossa atenção se volta agora para estas atribuições, no intuito de verificar se as mesmas contribuem, de algum modo, para que haja elementos de formação humana neste espaço educacional.

As atribuições orientam ações mais gerais, sabemos que a partir delas, muitas outras poderão ser desdobradas, ainda assim, elas expressam alguns princípios que nos dão o tom da atuação desse profissional.

A primeira e a décima segunda atribuição remetem ao processo ensino aprendizagem e declaram que o psicólogo deve:

1 - Contribuir com seus conhecimentos para a explicitação e o desenvolvimento dos aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. (IFC, 2016b, P. 1)

[...]

12 - Planejar, executar e/ou participar de pesquisas relacionadas a compreensão do processo ensino-aprendizagem e de assuntos relacionados a área de atuação. (sic) (IFC, 2016b, P. 2)

Citamos aqui apenas duas atribuições, que no entanto, podem implicar em infinitas ações. Se considerarmos apenas o processo ensino aprendizagem citado nessas atribuições, sabemos que vamos nos deparar com muitos desafios que precisam ser enfrentados a todo tempo. O processo ensino aprendizagem implica uma série de fatores que precisam ser observados para que se desenvolva da melhor forma possível, por isso, a atuação de um profissional de Psicologia nesse contexto contribui para

[...] o desenvolvimento de indivíduos em processos de aprendizagem considerando seus espaços de vida. Isso possibilita relacionar elementos dos diferentes ambientes, como familiares ou comunitários, que favorecem ou dificultam esse processo. (FENPB, 2008, p. 13).

Neste sentido, a segunda atribuição apresenta:

2- Desenvolver, em parceria com os demais profissionais da equipe multiprofissional, atividades visando à prevenção, identificação e resolução de problemas psicossociais que possam dificultar, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a autorrealização e o exercício da cidadania consciente. (IFC, 2016b, p. 1).

As atividades previstas aqui estão pautadas num trabalho coletivo, em que vários conhecimentos buscam prevenir, identificar e resolver diversas questões que interferem no desenvolvimento dos educandos no ambiente escolar, impossibilitando *o desenvolvimento de potencialidades, a autorrealização e o exercício da cidadania consciente*. Quando olhamos para a expressão “resolução de problemas” citada na atribuição anterior, nos parece algo fácil de ser realizado. Já falamos sobre isso nesse estudo, e voltamos a repetir que esse termo sugere um olhar

com foco apenas na resolução do problema. Porém, sabemos que problemas psicossociais são fruto do entrelaçamento de diversas causas, de modo que para amenizá-los precisamos ter um olhar amplo e intervir coletivamente, se possível for, nos diversos elementos que constituem este fenômeno. Da mesma forma, o termo autorrealização indica uma perspectiva individualizante, clássica na psicologia. No entanto, a formação humana preconizada por Freire parte da dimensão coletiva, na qual a dimensão individual ganha sentido. Então, não se pode negar a dimensão da realização individual, mas entendida a partir de uma visão coletiva e não individualizante de teor liberal.

Moacir de Góes, ao refletir sobre o “trabalho coletivo” pronunciado por Freire, vai afirmar que:

No trabalho coletivo podemos exercitar sua “teoria da ação dialógica” que pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o envolvimento coletivo em um processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas. Ambos construídos dialogicamente, num processo de problematização que relaciona os fatos da realidade histórica entre si, com suas causas e efeitos; o simples e o complexo; o local e o global; o novo e o velho. Nesse momento promove-se a aproximação entre a teoria e a prática, permite-se compreender melhor o funcionamento da sociedade, na medida em que vai desnudando a realidade. (GÓES, 2017, p. 77).

Desse modo, entendemos que o profissional de psicologia deve atuar coletivamente no espaço educativo, oportunizando uma reflexão crítica e coletiva sobre o mesmo, criando espaços humanizadores que poderão possibilitar o desenvolvimento do *Ser Mais* do educando, até porque, “esta busca do Ser Mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1987, p. 43). Portanto, como anuncia o documento construído pelo FENPB (Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira):

A ação da Psicologia nos contextos educativos adota uma perspectiva preventiva que se compromete com as transformações sociais e evidencia as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos nesse contexto. A análise da realidade educativa: o foco



de compreensão e de atuação têm uma visão institucional, coletiva e relacional. (FENPB, 2008, p. 8).

Notamos que aqui já não se apresenta uma visão reducionista dos problemas escolares, nem tampouco uma solução determinista para esses problemas. Existe a consciência da complexidade que envolve esses fenômenos, bem como, das questões implicadas na transformação dos mesmos.

A terceira atribuição traz novamente a ideia do trabalho coletivo no intuito de promover a inclusão no ambiente escolar quando diz: *“Atuar, em parceria com os demais profissionais da equipe multiprofissional, no atendimento educacional especializado destinado aos estudantes com necessidades educacionais específicas”*. Assim, a atuação da psicologia escolar visa a “superação do atendimento clínico/individual dos problemas escolares, buscando nas relações intra-escolares a construção de processos ensino-aprendizagem que contemplem as subjetividades e culturas que circulam nos espaços escolares, de forma compartilhada e coletiva” (FENPB, 2008, p. 6).

Do mesmo modo, a quarta atribuição busca a valorização da diversidade no espaço escolar, quando menciona:

4- Propor ou participar de programas e ações de educação para a diversidade, garantindo espaços de reflexão e discussão sobre diversidade de etnia, gênero, religião, orientação sexual, idade, deficiência/necessidades específicas e outras que se fizerem necessárias no contexto escolar; (IFC, 2016b, p. 1)

Considerando a psicologia escolar crítica, é também atribuição dessa ciência atuar nos processos de inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar, como afirmam as entidades representativas da área da psicologia, através do FENPB:

Nossos aportes teóricos e a pesquisa contemporânea nos permitem hoje contribuir com a reflexão, por parte dos jovens, sobre questões que afetam diretamente as suas vidas e a construção de suas identidades, como aquelas relativas ao gênero e à sexualidade, aos seus processos de desenvolvimento e às relações interpessoais no

interior da escola, com destaque para as relações conflituosas e preconceitos, para as novas linguagens e configurações sociais [...]. (FENPB, 2008, p. 11).

Pensar crítica e reflexivamente sobre essas questões, que geralmente estão atreladas a posturas rígidas e discriminatórias, também compõe a ética universal do ser humano preconizada por Paulo Freire. Neste sentido, o autor afirma:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 10).

Como já foi mencionado neste estudo, o autor vai afirmar que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 25). Para Freire, discriminar é transgredir a natureza humana e se alinha a uma educação domesticadora que inviabiliza a busca do Ser Mais. Se buscamos uma educação libertadora, que possibilite o exercício da cidadania, da autenticidade, da fluidez, do respeito ao próximo e a seus direitos, precisamos lutar por essa educação. Assim, Antunes expressa o olhar da psicologia escolar e educacional sobre educação:

Entendemos educação como prática social humanizadora, intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas torna-se humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, processo este para o qual concorre a educação. A historicidade e a sociabilidade são constitutivas do ser humano; a educação é, nesse processo, determinada e determinante. (ANTUNES, 2008, p. 469).

É bom lembrar que tanto a história quanto a cultura, estão sendo produzidas a todo momento, e que o processo de socialização se dará em determinado momento histórico, sempre em construção, ou seja, a humanização do sujeito vai acontecer se esse sujeito estiver se desenvolvendo num espaço social e histórico que propicie essa humanização, da mesma forma, esse sujeito estará contribuindo para produzir esse espaço, num processo dialético de construção.

Assim, a psicologia escolar e educacional entende que o processo educativo, se bem conduzido política e tecnicamente, pode e deve ser um processo humanizador. Para tanto, é preciso estar atento aos múltiplos fatores que o determinam, como afirma Lima:

Quando analisamos o fenômeno educacional, é fundamental levarmos em conta que a realidade educacional é determinada por múltiplos fatores. Ao psicólogo é lançado o desafio de superar a visão técnica/clínica que sempre embasou sua atuação, passando a atuar politicamente, ou seja, “atuar e refletir politicamente com os indivíduos para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade” (LIMA, 2005, p. 21, citando FREIRE, 1983).

Superar a visão técnica/clínica é, justamente, superar o pensamento ingênuo e desumanizador de que a causa do fracasso escolar é única, onde a culpa recai sempre sobre o educando e que a superação desse fracasso só depende de sua vontade. Atuar politicamente consiste em compreender o fracasso escolar “como um fenômeno complexo, constituído socialmente, cuja análise deve abarcar os processos históricos, econômicos, políticos e sociais” (LIMA, 2005, p. 21).

Porém, superar a visão técnica/clínica no ambiente escolar não significa dizer que não existam problemas ou dificuldades que precisam ser avaliados técnica e clinicamente, mas significa dizer que estes problemas ou dificuldades precisam ser avaliados num contexto amplo e de forma coletiva, e se ainda assim for necessário, será realizado encaminhamento para os profissionais indicados a cada situação. Esta postura está prevista na oitava atribuição, que diz o seguinte: “*Articular com a rede de serviços de saúde e assistência social para o encaminhamento dos casos que extrapolem a atuação do psicólogo escolar*”. Quando a psicologia se propõe a romper com a visão patologizante e individualista no contexto educacional, ela não nega a existência de situações em que é necessário um olhar clínico/terapêutico,

o que ela nega é a generalização desses fenômenos para toda situação que caracterize fracasso escolar.

Numa perspectiva crítica evidencia-se uma visão ampla do ser humano que “tem nas relações sociais de que tomam parte ao longo do tempo a possibilidade de se construir juntamente com outros homens, na medida em que constrói as formas de satisfação de suas necessidades numa relação dialética” (LIMA, 2005, p. 21). As atribuições citadas a seguir demonstram que o homem/educando não pode ser visto de forma fragmentada, e por isso se propõem a contribuir e/ou planejar ações que possam tratar de temas pertinentes que contribuam para o desenvolvimento do educando:

5-Propor ou participar de oficinas temáticas sobre tópicos importantes do desenvolvimento humano nos mais diversos âmbitos, como o aperfeiçoamento de habilidades sociais, técnicas de relaxamento, métodos de estudo mais eficazes, resiliência, dentre outros;

[...]

13-Contribuir para a construção e aprimoramento de planejamentos, políticas, programas e ações institucionais, tais como: aspectos referentes aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais; (IFC, 2016b, p. 2).

Esta é uma oportunidade para trazer à reflexão temas que consideramos importantes para a formação humana do educando e que, muitas vezes, não estão contemplados na matriz curricular. Este também é o momento em que podemos propor reflexões críticas coletivas, envolvendo não somente os educandos, mas todos os atores que fazem parte da escola, avançando, desse modo, para tornar a educação mais democrática e humanizadora.

Na sexta e na sétima atribuição vemos o trabalho do psicólogo escolar voltado para a permanência e êxito dos estudantes na Instituição, prioritariamente, àqueles que ingressaram através de ações afirmativas, àqueles com necessidades educacionais específicas e àqueles classificados para o programa de assistência estudantil:

6-Contribuir para o desenvolvimento e execução do plano de permanência e êxito estudantil, de forma contextualizada com a realidade do campus.

7-Propor ou participar de programas e ações de acolhimento e acompanhamento dos estudantes, prioritariamente dos ingressantes via ações afirmativas, dos estudantes com necessidades educacionais específicas e dos estudantes classificados para o Programa de Assistência Estudantil. (IFC, 2016b, p. 2).

Podemos entender que esta proposta de trabalho demonstra que a Psicologia Escolar não deve atuar descontextualizada de sua realidade. As novas políticas públicas afirmativas ou inclusivas demandam atenção também do profissional de psicologia, que precisa estar atento às novas questões que se apresentam no contexto educacional. Além disso, essas políticas públicas buscam superar desigualdades históricas, oferecendo igualdade de oportunidades para esses educandos. Então, nada mais coerente que um profissional que seja comprometido na luta por igualdade faça dessa, também, a sua luta.

A nona atribuição, além de caracterizar uma ação política do profissional de psicologia, também contribui para que os estudantes participem politicamente de movimentos coletivos organizados, como podemos verificar:

9-Estimular, em parceria com os demais profissionais da equipe multiprofissional, a criação e participação dos estudantes nos movimentos estudantis como grêmios, diretórios e centros acadêmicos, entre outros. (IFC, 2016b, p. 2).

A participação dos estudantes nesses movimentos pode se tornar uma forma de conscientização política que venha a ultrapassar os espaços escolares, estendendo-se até a sociedade. Através dessa participação, o educando poderá conscientizar-se de seu poder, quando luta democrática e coletivamente por uma causa. Daí a importância da atuação ética dos profissionais que incentivam estes movimentos, pois é plantada aí uma semente que deve ser regada e adubada com criticidade, solidariedade, diálogo, dignidade, autonomia, humanidade e ética. Freire vai afirmar que a “solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (FREIRE, 1996, p. 19). O autor vai afirmar ainda que:

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüências a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. (FREIRE, 1996, p. 22).

Intervir para melhorar... é com este pensamento que a décima atribuição se apresenta: “*Contribuir em programas e ações voltados à promoção e prevenção em saúde dos membros da comunidade do IFC*”. Esta não é uma ação voltada diretamente para a educação, mas sabemos que a saúde, tanto física, quanto mental e emocional, é fundamental para um bom desempenho, tanto no trabalho, quanto educativo e relacional, ainda mais uma saúde entendida em sua integralidade, contextualizada no meio social. Saúde não é só individual, é coletiva.

A décima primeira atribuição traz a Orientação Profissional como um dos focos de trabalho do psicólogo na escola:

11-Propor e participar de programas e ações de orientação profissional, visando o melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial dos estudantes, a partir de uma visão crítica do mundo do trabalho e suas relações. (IFC, 2016b, p. 2).

O trabalho de orientação profissional na escola poderá contribuir para que o educando questione o seu papel na sociedade, tanto como futuro trabalhador, quanto como cidadão. Essa reflexão crítica sobre o mundo do trabalho poderá fazê-lo compreender a sua condição de

existência no sistema capitalista, bem como, favorecer a sua emancipação. De acordo com Leventus e Soares,

Nada mais coerente que a escola, desde sempre e em vários níveis do seu currículo, preocupe-se com a orientação profissional de seus alunos e que o faça de forma abrangente, garantindo a eles a possibilidade de se tornarem, efetivamente, agentes de mudança e construtores de uma sociedade mais ética, justa e mais humana. (2010, p. 63).

Nesse sentido, o trabalho de orientação profissional poderá abrir caminhos que levem à humanização, tanto na educação, quanto na sociedade em geral.

A décima quarta atribuição diz que o psicólogo deve “*Priorizar o trabalho interdisciplinar visando o atendimento integral do aluno*”. Como vimos anteriormente nesse estudo, para atender integralmente é necessário ter uma compreensão do educando em sua totalidade, não sendo possível compreendê-lo fragmentado ou fracionado. Assim também deve ser nosso olhar para a educação. Devemos compreendê-la em sua totalidade e dialeticidade, e para isso, considerar todos os envolvidos no processo educativo. Isso nos remete à célebre frase dita por Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). A educação acontece nessa relação dialética, portanto, devemos considerar a cultura e os conhecimentos trazidos, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, como também, por outros profissionais que atuam na área educacional.

Quanto a atuação do profissional de psicologia nesse contexto, Lima vai afirmar que:

[...] é fundamental que os psicólogos que atuam diretamente na instituição escolar preocupem-se com a melhoria das práticas pedagógicas, garantindo que a escola utilize-se dos conhecimentos psicológicos na elaboração de suas propostas de trabalho, visando a atingir o objetivo primeiro da educação: a humanização. (LIMA, 2005, p. 22).

Considerando as palavras de Lima e as atribuições do psicólogo no IFC, podemos entender que esse profissional tem muito a contribuir para que haja formação humana neste espaço educacional. Fazer esta afirmação, não significa que o trabalho seja simples ou leve, ao contrário, o reconhecimento de que podemos contribuir intensifica ainda mais a nossa responsabilidade diante deste contexto. Há muito a ser feito, e podemos fazer, no entanto, nesse caminho, nos deparamos com inúmeros desafios. Muitas vezes, nos deparamos com questões legislativas, epistemológicas, metodológicas, econômicas, políticas, sociais, interacionais, enfim, uma série de situações que desafiam a realização de trabalhos exitosos. Mas entendemos que o processo é assim, o que não podemos fazer é cruzar os braços e aguardar a realidade melhorar para poder agir, nós, através do nosso trabalho, estaremos contribuindo para que essa mudança ocorra.

Se considerarmos as análises do PDI e do PPC, realizadas anteriormente nesse capítulo, entendemos que um caminho em direção a uma formação humana já começou a ser trilhado, mas também observamos questões contraditórias, assim, os profissionais de psicologia, ao realizarem seu trabalho seguindo as orientações contidas nas atribuições, poderão atuar coletivamente no sentido de fortalecer ações que afirmem uma formação humana, e de promover reflexões críticas, também coletivas, sobre questões que ainda insistem em desumanizar.

Podemos inferir ainda que as atribuições do psicólogo no IFC apresentam uma perspectiva crítica de psicologia escolar, pois demonstram uma atuação voltada para a emancipação dos educandos. Referenciando novamente Souza et al, o psicólogo que pauta seu trabalho numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional “deve buscar colaborar na produção de humanidade nos indivíduos e na luta por transformação das relações sociais a partir da participação efetiva, no processo de democratização da educação” (SOUZA et al., 2014, p. 133). As palavras de Souza et al nos remetem ao pensamento de Freire que acredita que, através de uma educação libertadora, é possível ao educando conscientizar-se e humanizar-se, e desse modo, ter condições de transformar a realidade.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolveu-se num contexto de Educação Profissional, sob o olhar de uma psicóloga e pedagoga, que além das teorias que sustentam a Psicologia Escolar e Educacional, orientou-se também, pela teoria educacional de um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire.

Assim, o propósito primeiro desta pesquisa foi buscar compreender a perspectiva de formação humana presente no Instituto Federal Catarinense e na prática dos psicólogos que atuam neste espaço. Para tanto, foram analisados três documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFC, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul e as Atribuições do Psicólogo Escolar no IFC.

As inquietações sobre a formação humana num universo de educação profissional fizeram com que houvesse uma reflexão sobre a própria perspectiva de formação humana, já que o termo por si só, não define os elementos que a constituem. Assim, a formação humana que nos traz sentido, e que portanto, direciona nosso olhar para os documentos, se constrói à luz da teoria Freireana, ou seja, é uma formação humana que implica num sujeito/educando crítico, dialógico e autônomo, e foi a partir destas categorias que os documentos foram analisados.

Ao contextualizar o surgimento dos Institutos Federais no Brasil, foi possível compreender que a concepção educacional que orientou as ações desenvolvidas a cada ciclo de governo, apontava para determinada direção em determinado momento histórico. Nesse caminho, iniciado há mais de cem anos, muitas transformações ocorreram e, nos últimos tempos, as transformações e as preocupações com uma educação que pudesse integrar a formação técnica e a formação humana se intensificaram, conseqüentemente, o caminho que leva a essa integração começou a ser percorrido.

Analisando os documentos do IFC também foi possível chegar a esta mesma consideração. Assim, diante da análise do primeiro documento, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFC, foi possível verificar que as políticas estabelecidas pelo mesmo, buscam integrar formação humana e formação profissional, ou seja, existe uma preocupação por parte da Instituição de ensino e que está descrita no documento, sobre a necessidade de, além de formar tecnicamente, também formar humanamente os educandos.

A concepção de formação integrada trazida pelo PDI é de uma formação que unifica o ensino da técnica e da ciência, contextualizando e questionando com que finalidades ambas estão sendo utilizadas. Além disso, essa concepção entende que é na unificação da formação profissional e da formação humana, permeadas por uma formação crítica, que a educação se faz completa, possibilitando ao educando desvelar o mundo, ampliando suas possibilidades de intervir para transformá-lo.

Olhando para este documento com o olhar fundamentado na perspectiva de formação humana preconizada por Paulo Freire, especialmente numa formação dialógica, crítica e autônoma, podemos inferir que o PDI apresenta elementos de formação humana que indicam caminhos para uma educação em busca de humanização. Ao trazer esses elementos, o PDI não se refere especificamente ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, mas nos faz entender a importância de formar um educando crítico que, apropriando-se de sua realidade, poderá tornar-se participativo, exercendo sua cidadania, ou seja, poderá tornar-se um educando com autonomia, capaz de enfrentar situações opressoras e alienantes através de uma luta digna e ética que possa garantir o seu direito de Ser Mais.

Sabemos que, em se tratando de uma formação que se constrói dentro de um sistema capitalista e que é atravessada por todas as suas ambiguidades, ter a garantia de uma formação humana em todas as suas dimensões, está distante de acontecer, ainda assim, considerando o que está descrito no PDI, podemos afirmar que, mesmo com alguns contraditórios, característicos de um caminho em construção, a proposta do IFC contempla, em tese, a existência do diálogo, da criticidade e da autonomia, em sua perspectiva de formação.

O segundo documento observado por este estudo foi o PPC do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul. Este documento, trouxe para verificação, uma matriz curricular contendo cinquenta e três disciplinas, sendo que trinta e seis compõe a Base Geral e dezessete a Educação Profissional. Deste universo de cinquenta e três disciplinas, dezesseis da Base Geral e três da Educação Profissional apresentaram elementos de formação humana e explicitaram de algum modo em seus objetivos, a intenção de formar educandos críticos, autônomos e dialógicos, mas ao mesmo tempo, outras tantas apresentaram fragilidades com relação a esses princípios, de modo que, se pretendem contribuir para uma educação humanizadora, nesse espaço educacional, necessitam ser trazidas à reflexão.

Entendemos que tanto o PDI do IFC, quanto o PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, não foram

construídos sobre uma base epistemológica Freireana, e nem se pretendia com este estudo, fazer essa constatação, porém, a educação que está sendo orientada a partir destes documentos, ao menos em parte, não deixa de considerar uma formação humana que reconhece a importância do diálogo, da criticidade e da autonomia na formação dos educandos.

Verificar as atribuições do psicólogo escolar do Instituto Federal Catarinense também se apresentou como um dos objetivos desta pesquisa. Neste sentido, a análise dessas atribuições nos encaminha para o entendimento de que esse profissional tem muito a contribuir para que haja formação humana neste espaço educacional, seja desenvolvendo seu trabalho individualmente ou de forma coletiva, inserido nas equipes multiprofissionais.

Podemos afirmar ainda, que as atribuições do psicólogo no IFC apresentam um entendimento que demonstra proximidade com a perspectiva crítica de psicologia escolar, pois mostram uma atuação voltada para a emancipação dos educandos. O seu fazer cotidiano busca guiar-se por uma compreensão ampla e contextualizada do processo educativo, o que lhe permite ter uma visão crítica da realidade, não tendo como objetivo apontar réus ou culpados para o fracasso escolar, mas tendo consciência de que esse é um processo complexo e dialético, busca contribuir com seus conhecimentos para alterar essa realidade.

O desejo, o sonho e a utopia de viver num mundo humanizado, solidário, ético e justo não pertence a uma minoria. A todo tempo e lugar vimos “marchas”, protestos, reivindicações, lutas coletivas e audíveis e outras individuais e silenciosas, travadas com um só intento: viver feliz, ou, ao menos viver, ou ainda, sobreviver. Por outro lado, vivemos numa realidade social em que a maioria não consegue ter sua dignidade garantida, e ainda que venha de uma minoria, porém ardilosa, existe o intento de oprimir, de aprisionar, de explorar, enfim, de desumanizar. Consciente disso, e com um olhar que foi muito além das reais aparências da sociedade, Paulo Freire construiu, através de sua experiência de vida e de sua esperança num mundo melhor para todos, um projeto de educação capaz de avançar, mesmo em meio a tantas contrariedades, na direção de uma realidade humanizada.

Apesar de já ter tido alguma aproximação com a teoria Freireana no passado, somente agora, com um olhar mais maduro, foi possível compreender o seu propósito educativo e o porquê de ter ouvido tantas vezes sobre a atualidade de sua teoria, que além de apresentar uma proposta pedagógica inovadora, apresenta também, uma filosofia de vida pautada na igualdade, no respeito e na amorosidade, que vê na realização do “inédito viável” a esperança de se construir um mundo melhor.

Ter estudado novamente Paulo Freire, agora com a lente da psicologia escolar mediando o processo, me fez entender o quanto este autor, educador progressista e crítico, se aproxima das teorias críticas em Psicologia Escolar, que buscam em seu “que fazer”, desenvolver uma práxis voltada ao respeito e à dignidade humana. A teoria Freireana seria muito bem-vinda e imprescindível para compor a matriz curricular de um curso de Psicologia Escolar que se fundamente numa perspectiva crítica, e é nesse sentido que vejo possibilidades de se desenvolver novos estudos sobre o tema. Ainda que existam discursos contrários, olhar o mundo tendo estabelecido um diálogo com Freire poderá nos permitir enxergar nuances de uma realidade nunca percebida, ainda que vivenciada e visualizada diariamente.

Assim, com o olhar de pedagoga ou de psicóloga escolar, vou reiterar um coro de vozes que diz que, enquanto houver opressão e desumanização, não só na educação, mas também na sociedade como um todo, a teoria de Paulo Freire não será ultrapassada, ao contrário, ela nos mostra um caminho para a liberdade, de modo que devemos insistir sempre mais, na luta por uma educação humanizadora, pois como afirmou Gadotti (1997, p. 165), sobre Paulo Freire: “Ele nos deixou raízes, asas e sonhos”, então, cabe a nós, ter a coragem de sonhar e que esse sonho possa nos impulsionar para a realização de uma práxis cada vez mais humanizadora.

A atuação do psicólogo escolar no contexto da educação profissional já começou a escrever sua história, e para que ela seja escrita de forma autêntica e autônoma, precisamos continuar com nossa curiosidade epistemológica diante do mundo e dos desafios que se apresentam. Assim, o conhecimento não se esgota, e ao fazer novas perguntas temos a possibilidade de ampliar o diálogo, e com isso, criar novas formas de compreensão e atuação, num permanente processo de reinvenção, característico do Ser Humano.

## REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Sobre o GT 20: um pouco da história e organização atual.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt20-psicologia-da-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 3 ago. 2016.

ANTUNES, Mitsuko A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In.: MEIRA, Maria Eugênia M. ANTUNES, Mitsuko A. M. (Orgs.), **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

ANTUNES, Mitsuko A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar Educacional.** Campinas, vol.12 n.2, p. 469-475, Jul/dez. 2008. p.469-475. ISSN 2175-3539. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000200020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020)  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em 5 out. 2017.

ABRAPEE. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional.** 2005. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/estatuto/>. Acesso em: 2 set. 2015.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores.** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BASTOS, João Augusto. A Educação Tecnológica: Conceitos, Características e Perspectivas. In. SILVA, Maclovia Corrêa da (Org.). **Conversando com a tecnologia: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica.** Curitiba: UTFPR, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para Transformar: fotobiografia.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

**BRASIL. Constituição Federal.** 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).  
Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
[www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 nov.  
2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a  
estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos  
em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas  
ao Ministério da Educação. disponível em:  
[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm).  
Acesso em: 11 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008.  
Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e  
Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e  
Tecnologia. Disponível em:  
[www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf). Acesso em: 11 jul. 2017.

BARBOSA, Deborah Rosária. Contribuições para a Construção da  
Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia  
Ciência e Profissão**. Brasília, 32 (num. esp.), p. 104-123, 2012.  
Disponível em:  
[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-  
98932012000500008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500008)  
Acesso em: 29 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estudos para uma história da psicologia educacional e  
escolar no Brasil**. 2011. 673 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar  
e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São  
Paulo, 2011. Disponível em:  
[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-  
br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-br.php). Acesso em: 27 set. 2017.

\_\_\_\_\_. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional  
ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar Educacional**. Campinas,  
v.16, n.1, p.163-173, jan/jun., 2012. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>. Acesso em: 28 maio 2017.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducacional/CANALI.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In.: VV.AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-315.

CARNEIRO, Italan. **O Ensino técnico-profissionalizante no Brasil: das Escolas de Aprendizizes artífices (EAAs) aos Institutos Federais (Ifs)**. 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA1\\_ID9345\\_08082016183757.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID9345_08082016183757.pdf). Acesso em: 16 fev. 2018.

CIAVATTA, Maria. **Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5Uo9p97prAJ:docplayer.com.br/350400-Arquivos-da-memoria-do-trabalho-e-da-educacao-e-a-formacao-integrada-1-maria-ciaavatta-2.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 5 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, Ano 3 n. 3, 2005. Disponível em: [www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf). Acesso em 5 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. O Ensino integrado, a Politecnia e a Educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205. Jan-abr. 2014.

\_\_\_\_\_. RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In.: CALDART, Roseli Salette (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 307-315

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Eduardo Moura da. Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. **Psicologia Escolar Educacional**. Campinas, v. 20, n. 2, p. 393-39, maio/ago. 2016 – (Resenha do livro: Tuleski, S. C.; Chaves, M. & Leite, H. A. (Orgs.). Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.)

CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In.: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas: alínea, 2010. p.17-36.

FENPB - Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira. **Psicologia e educação**: considerações sobre a necessária articulação para formulações e acompanhamento de políticas educacionais. 2008. Disponível em:  
[http://www.abrapee.psc.br/documentos/Doc%20MEC\\_%203\\_11\\_08.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/Doc%20MEC_%203_11_08.pdf)  
.Acesso em: 13 mai. 2017.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 4-11. Disponível em:  
[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em 31 jul. 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. (Org.) **PAULO FREIRE: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 1996. p. 27-67.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. (Resumo de palestras realizadas em 05-1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile). Publicado originalmente em Revista Paz e Terra. São Paulo, N. 9, p.123-132, out. 1969.



FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez; Moraes, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. [on-line]. Disponível em: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/.../paulo\\_freire\\_educacao\\_e\\_mudanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/.../paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf). Acesso em: 2 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: [www.paulofreire.ufpb.br/](http://www.paulofreire.ufpb.br/). Acesso em: 17 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 31 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. [on-line]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Instrutor e educador. In: GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_dialogo\\_e\\_conflito.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_dialogo_e_conflito.pdf). Acesso em: 31 jul. 2017.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da Práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire.** (Dissertação de Mestrado). Recife, UFPE, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In.: CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 267-274

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In.: CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 274-281

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia do oprimido**: leitura de seus leitores e interpretes. Acervo Moacir Gadotti. 2016. Disponível em: [http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/427/AMG\\_PUB\\_02\\_056.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/427/AMG_PUB_02_056.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 21 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.) **PAULO FREIRE**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996. p. 69-115.

\_\_\_\_\_. **O legado de Paulo Freire**. Centro de Referência Paulo Freire, 1997. p. 155-165. Disponível em: [www.acervo.paulofreire.org](http://www.acervo.paulofreire.org). Acesso em: 16 ago. 2017.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O Fio da História: a gênese da formação profissional no Brasil**. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil>. Acesso em: 14 dez. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In.: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In.: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

IFC. **Instituto Federal Catarinense**. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). 2014. Disponível em <<http://ifc.edu.br/documentos/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instituto Federal Catarinense**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino médio (PPC). IFC: Santa Rosa do Sul, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Instituto Federal Catarinense**. (Relatório de reunião realizada em novembro de 2016, contendo as atribuições do Psicólogo no IFC. 2016b.

\_\_\_\_\_. **Instituto Federal Catarinense**. Estatuto do IFC. Disponível em <<http://ifc.edu.br/documentos/>>. Acesso em: 10 set. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Instituto Federal Catarinense**. Sobre o IFC. Disponível em <<http://ifc.edu.br/sobre-o-ifc/>>. Acesso em: 10 set. 2017b.

\_\_\_\_\_. **Instituto Federal Catarinense**. Regimento Geral do IFC. Disponível em <<http://ifc.edu.br/documentos/>>. Acesso em: 10 set. 2017c.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. In.: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEVENTUS, Rosane Schotgues. SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação vocacional ocupacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**. Curitiba. v. 23, n. 42, jul/set. 2005. p. 17-23.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In.: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

MALUF, Maria Regina. O Psicólogo Educacional e a Educação: uma prática em questão. In.: PRETTE, Zilda A. P. Del. (Org.) **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional. In.: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

MARINHO-ARAÚJO, Cleysi Maria. Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos Cenários de Educação e Pesquisa. In.: MARINHO-ARAÚJO, Cleysi Maria. (Org.) **Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática**. São Paulo: Alínea, 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco. MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. 2006. Disponível em: [29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-1661--Res.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-1661--Res.pdf). Acesso em: 21 fev. 2017.

MARTINELLI, Daisy Cristina Yamada. **A formação humanista na educação profissional: estudo de caso em uma escola de ensino técnico na região de Limeira – SP**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [unisal.br/wp-content/uploads/.../Dissertação\\_Daisy-Christina-Yamada-Martineli.pdf](http://unisal.br/wp-content/uploads/.../Dissertação_Daisy-Christina-Yamada-Martineli.pdf)  
Acesso em: 21 set. 2017.

MELO Jr., Ebenezer da Silva. NOGUEIRA, Marilice de Oliveira. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. **Formação Docente**. Belo Horizonte. V. 3, n. 1, p. 1-14, dez. 2011. Disponível em: [www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/download/254/276](http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/download/254/276). Acesso em: 11 jul. 2017.

MEIRA, Maria Eugênia M. O pensamento crítico em Psicologia da Educação: algumas contribuições da pedagogia histórico crítica e da

psicologia histórico-cultural. In.: **23ª Reunião da ANPED**, Caxambu – MG, 2000. Disponível em:  
<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2018t.PDF>. Acesso em: 28 maio 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico da Educação Profissional – Linha do Tempo**. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **SETEC. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: diretrizes e concepções**. Brasília, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192). Acesso em: 11 de jul. 2017.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In.: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração**. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

\_\_\_\_\_. GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. RAMOS, Marise. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, MEC/SETEC, 2007.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Formação Profissional ou Formação Humana?: Mediações do Mundo do Trabalho**. (Texto base para o Grupo de Trabalho Temático “Formação Profissional ou Formação Humana?” do XXIV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, em Curitiba, em agosto de 2003).

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan-abr. 2007.

NUNES, Vínivius Bozzano. SOUZA, Leonardo Lemos. **Desafios da formação ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil**. 2016. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1337/812>. Acesso em: 14 dez. 2017.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva**. 2012. Disponível em: [www.academia.edu/4765458/AS\\_POLÍTICAS\\_NEOLIBERAIS\\_PARA\\_A\\_EDUCAÇÃO\\_PROFISSIONAL\\_ANALISANDO\\_O\\_GOVERNO\\_FERNANDO\\_HENRIQUE\\_CARDOSO\\_E\\_LUÍS\\_INÁCIO\\_LULA\\_DA\\_SILVA](http://www.academia.edu/4765458/AS_POLÍTICAS_NEOLIBERAIS_PARA_A_EDUCAÇÃO_PROFISSIONAL_ANALISANDO_O_GOVERNO_FERNANDO_HENRIQUE_CARDOSO_E_LUÍS_INÁCIO_LULA_DA_SILVA). Acesso em: 20 de fev. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna; Brasília: Fundação Santillana, 2011. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 25/01/2018.

PENTEADO, Thaís Carvalho Z. GUZZO, Raquel S. L. Educação e Psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 569-577, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000300017>. Acesso em: 07 nov. 2017.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. **O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização**. *Psicol. estud.* Maringá, vol.8, n.2, 2003. (p. 19-27) . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722003000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 24 de out. de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200003>

PFROMM NETTO, Samuel. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In.: WECHSLER, Solange Múglia. (Org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2011. p. 13-30.

PINTO, Álvaro Vieira. A tecnologia. In.: PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. P. 219-355.

PREDIGER, Juliana. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional e Tecnológica: querer e saberes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77886/000758420.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jun. 2015.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In.: CALDART, Roseli Salette (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 343-349

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em <[http://docplayer.com.br/7108526-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.com.br/7108526-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos.html#show_full_text)>. Acesso em: 18 set. 2017.

SÁ FILHO, Luis Roberto Ramos de. **A educação profissional e a formação humana: os desafios da formação técnica em nível médio e o sujeito ético**. (Dissertação de Mestrado). Itatiba: Universidade de São Francisco, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Zélia Medeiros. **A noção de “problema” na proposta pedagógica do Curso de medicina da unesc: uma análise a partir da “problematização” de Paulo Freire**. (Dissertação de Mestrado). Criciúma, UNESC, 2009.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo**. CEFET-RJ. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** v.13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>. Acesso em: 28 maio 2017.

\_\_\_\_\_. [et al]. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. Educ.** São Paulo, n. 38, 123-138, jun. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2017.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: As etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul, ANPEDSUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 26 set. 2017.

ZATTI, Vicenti. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In.: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



## ANEXOS



## ANEXO 1 – Matriz Curricular

## 12. MATRIZ CURRICULAR

Parte	Área	Disciplinas	1º	2º	3º	Carga Horária Anual
<b>Base Geral</b>	<b>Linguagens e Códigos</b>	L. Portuguesa e Literatura	120 (3)	120 (3)	120 (3)	360
		Artes	80(2)	----	----	80
		Educação Física	80(2)	80(2)	40(1)	200
		Inglês	40(1)	40(1)	40(1)	120
		Espanhol	----	----	40(1)	40
		Informática	80(2)	----	----	80
	<b>Ciências Humanas</b>	História	40(1)	80(2)	80(2)	200
		Geografia	40(1)	80(2)	80(2)	200
		Sociologia	40(1)	40(1)	40(1)	120
		Filosofia	40(1)	40(1)	40(1)	120
	<b>Ciências da Natureza</b>	Biologia	40(1)	80(2)	80(2)	200
		Química	40(1)	80(2)	80(2)	200
		Física	40(1)	80(2)	80(2)	200
		Matemática	120(3)	80(2)	120(3)	320
	<b>Total de Horas:</b>			<b>800</b>	<b>800</b>	<b>840</b>
<b>Educação Profissional</b>	Agricultura I	120(3)	----	----	120	
	Zootecnia I	120(3)	----	----	120	
	Agroindústria	80(2)	----	----	80	

	Paisagismo – Silvicultura	80(2)	----	----	80
	Pequenas Criações	80(2)	----	----	80
	Práticas Agrícolas Orientadas	80(2)	----	----	80
	Agricultura II	----	120(3)	----	120
	Zootecnia II	----	120(3)	----	120
	Topografia	----	120(3)	----	120
	Mecanização – Máquinas Agrícolas	----	80(2)	----	80
	Construção – Desenho	----	40(1)	----	40
	Defesa Sanitária Ambiental	----	40(1)	----	40
	Defesa Sanitária Vegetal	----	80(2)	----	80
	Agricultura III	----	----	120(3)	120
	Gestão – Extensão Rural	----	----	120(3)	120
	Irrigação	----	----	80(2)	80
	Zootecnia III	----	----	120(3)	120
	<b>Total de Horas:</b>	<b>560</b>	<b>600</b>	<b>440</b>	<b>1600</b>
				<b>Estágio</b>	<b>180</b>
				<b>Total Geral</b>	<b>4220</b>

## ANEXO 2 – Atribuições do Psicólogo no IFC

### Relatório de Reunião – Psicólogos 5 e 6 novembro/2016

Forma: Presencial – <i>Campus</i> Camboriú	Datas: 05/11/2016 06/11/2016	Início: 13h30 3h00	Término: 17h30 12h00
<p>Pauta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão sobre as atribuições profissionais do Psicólogo no IFC;</li> <li>2. Regulamento de Conduta Discente;</li> <li>3. Atendimento Educacional Especializado;</li> <li>4. Discussão sobre dificuldades no desenvolvimento do trabalho do psicólogo.</li> </ol>			
<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p><i>05/11/2016:</i></p> <p>*Atribuições do Psicólogo Escolar no IFC:</p> <p>-Foi apresentada a necessidade de elaborar as atribuições profissionais dos psicólogos envolvidos com atendimento ao estudante, do IFC, para compor o Regimento Interno de cada <i>campus</i>. <i>Cinara</i> apresentou uma proposta inicial das atribuições do psicólogo escolar. Foram lidas e discutidas cada uma delas, e, assim, realizadas algumas alterações. A seguir apresenta-se o resultado final das discussões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Contribuir com seus conhecimentos para a explicitação e o desenvolvimento dos aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino.</li> <li>2- Desenvolver, em parceria com os demais profissionais da equipe multiprofissional, atividades visando à prevenção, identificação e resolução de problemas psicossociais que possam dificultar, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a <i>autorrealização</i> e o exercício da cidadania consciente.</li> <li>3- Atuar, em parceria com os demais profissionais da equipe multiprofissional, no atendimento educacional especializado destinado aos estudantes com necessidades educacionais específicas.</li> <li>4- Propor ou participar de programas e ações de educação para a diversidade, garantindo espaços de reflexão e discussão sobre diversidade de etnia, gênero, religião, orientação sexual, idade, deficiência/necessidades específicas e outras que se fizerem necessárias no contexto escolar;</li> <li>5- Propor ou participar de oficinas temáticas sobre tópicos importantes do desenvolvimento humano nos mais diversos âmbitos, como o aperfeiçoamento de habilidades sociais, técnicas de relaxamento, métodos de estudo mais eficazes, resiliência, dentre outros;</li> <li>6- Contribuir para o desenvolvimento e execução do plano de permanência e êxito estudantil, de forma contextualizada com a realidade do <i>campus</i>.</li> <li>7- Propor ou participar de programas e ações de acolhimento e acompanhamento dos estudantes, prioritariamente dos ingressantes via ações afirmativas, dos estudantes com necessidades educacionais específicas e dos estudantes classificados para o Programa de Assistência Estudantil.</li> </ol>			

8-Articular com a rede de serviços de saúde e assistência social para o encaminhamento dos casos que extrapolem a atuação do psicólogo escolar.

9-Estimular, em parceria com os demais profissionais da equipe multiprofissional, ações que visem o desenvolvimento e a formação política e cidadã do estudante, como a criação e participação dos estudantes nos movimentos estudantis como grêmios, diretórios e centros acadêmicos, entre outros.

10-Contribuir em programas e ações voltadas à promoção e prevenção em saúde dos membros da comunidade do IFC.

11-Propor e participar de programas e ações de orientação profissional, visando o melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial dos estudantes, a partir de uma visão crítica do mundo do trabalho e suas relações.

12-Planejar, executar e/ou participar de pesquisas relacionadas a compreensão do processo ensino-aprendizagem e de assuntos relacionados a área de atuação.

13-Contribuir para a construção e aprimoramento de planejamentos, políticas, programas e ações institucionais, tais como: aspectos referentes aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais;

14-Priorizar o trabalho interdisciplinar visando o atendimento integral do aluno;

**15-Desempenhar outras atividades correlatas ou definidas pela legislação e/ou atribuídas pelo(a) superior(a) hierárquico(a).**

\*Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- [...] apresentou algumas informações sobre a elaboração do Regulamento de AEE e as dificuldades encontradas nesse processo de construção da regulamentação.

-Também foi discutida a importância do trabalho interdisciplinar entre os profissionais envolvidos no atendimento ao estudante no *campus*. Foram feitos relatos sobre a realidade de organização dos setores, bem como a avaliação dos pontos positivos e negativos dessa organização.

-Ficou acordado que o material seria enviado a todos os psicólogos para que fosse revisado, e sugeridas novas alterações, se fosse necessário.

*06/11/2016:*

\*Regulamento de Conduta Discente:

- [...] relatou sobre a nova proposta do Regulamento, principalmente sobre a mudança de paradigma para uma abordagem pedagógica da indisciplina. Comentou sobre a importância do envolvimento dos psicólogos com as situações de indisciplina, principalmente no processo de conciliação, a fim de garantir a implementação dessa nova proposta.

-Discutiu-se sobre algumas dificuldades encontradas hoje com a condução dos processos de indisciplina.

\*Discussão sobre dificuldades no desenvolvimento do trabalho do psicólogo:

-Foram discutidas situações práticas do cotidiano de trabalho nos *campi*, bem como a discussão de um caso acompanhado em um *campus*, e os procedimentos a serem adotados.

**Plano de Ação:**

O QUE	QUEM	QUANDO
Encaminhar aos psicólogos as atribuições construídas na reunião	[...]	Após a reunião
Enviar sugestões de alteração das atribuições do psicólogo.	Todos	Até 22/11

**Assinaturas:**

O relatório será enviado por e-mail para conferências e a lista de presença será anexada a este.