



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA MAIA BORGES

**DISCIPLINAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA: ANÁLISE DOS CURSOS DE
BACHARELADO E TECNOLOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
SANTA CATARINA**

CHAPECÓ

2017

SILVANA MAIA BORGES

**DISCIPLINAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA: ANÁLISE DOS CURSOS DE
BACHARELADO E TECNOLOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
SANTA CATARINA**

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Valéria De Bettio Mattos

**CHAPECÓ
2017**

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Borges, Silvana Maia

DISCIPLINAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA: ANÁLISE DOS
CURSOS DE BACHARELADO E TECNOLOGIA DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE SANTA CATARINA/ Silvana Maia Borges. --
2017.

160 f.:il.

Orientadora: Valéria De Bettio Mattos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Ensino de Psicologia. 2. Formação. 3. Institutos
Federais. 4. Santa Catarina. 5. Cursos de bacharelado e
tecnologia. I. Mattos, Valéria De Bettio, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SILVANA MAIA BORGES

DISCIPLINAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA: ANÁLISE DOS CURSOS DE
BACHARELADO E TECNOLOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
SANTACATARINA

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

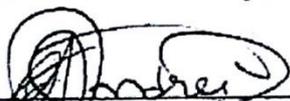
Orientadora: Prof.^a Dra. Valéria De Bettio Mattos

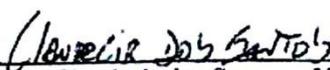
Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 03 / 07 / 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Valéria De Bettio Mattos – UFFS


Prof. Dr. Maurício Campos – UFG


Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Andreis – UFFS


Prof. Dr. Claudécir dos Santos – UFFS

Dedico este estudo a todos e todas que lutam por dias melhores e uma educação transformadora da condição humana.

AGRADECIMENTOS

Na passagem de mais um ciclo formativo, é impossível não lembrar e registrar os agradecimentos àqueles que, em algum momento e de algum modo, contribuíram nesse processo de formação. Assim, começo agradecendo à minha família, base do que me constitui enquanto ser humano e profissional. Vocês são meu alicerce e os pontos centrais da “minha construção”. Minhas conquistas são nossas; também são por vocês e para vocês!

Agradeço ao Giovani, marido maravilhoso, por todo amor, aconchego, carinho e paciência. Obrigada por ser tão especial, generoso, por ser quem mais me apoiou e confortou na trajetória do mestrado. Obrigada por me escutar, amparar e cuidar. Ainda, obrigada pelo auxílio nos mapas e pelo *abstract*.

Agradeço também, de forma muito especial, aos familiares e amigos pela compreensão frente às ausências, pelos adiamentos de visitas, encontros, e pelo encurtamento delas quando ocorriam, por não poder “ficar um pouco mais”, bem como por não estar presente em momentos importantes. E, ao mesmo tempo, pela confiança e torcida para o êxito desta etapa. Ainda, e principalmente, pela convivência e compartilhamentos que, de algum modo, se manifestam em meu processo formativo e, conseqüentemente, nesta dissertação. Foram dias de ansiedade, de somatizações, insônia, muito esforço, leituras, escrita... Mas não faltou amparo, torcida e palavras de incentivo, presenciais e/ou virtuais, que se consolidam no meu crescimento... Obrigada!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Valéria, pelas orientações, mediações, indicações de leitura, interlocuções no processo de coleta de dados, leitura atenta dos textos, troca de e-mails, WhatsApp e conversações, cada qual convertida em atividade formativa e momentos de aprendizagem. Agradeço, principalmente, pela paciência e compreensão nos diferentes momentos do processo, os vínculos estabelecidos, a cumplicidade e a confiança, bem como a autonomia que me conferiu, na medida certa, itens fundamentais no processo dissertativo. Obrigada por ensinar que “a empiria berra” e por me tranquilizar em tantas ocasiões de dúvidas e insegurança. Obrigada, igualmente, pelo apoio em momentos difíceis da minha vida pessoal. Saiba da minha admiração pela profissional que você é e também pelo ser humano sensível, que me amparou e motivou quando precisei.

Meu agradecimento também aos mestres e mediadores que tanto estimularam os estudos e alargaram minha visão de mundo e, sobretudo, de educação, possibilitando interlocução com autores/pesquisadores, e reflexões valiosas. Obrigada imensamente pelas oportunidades formativas, momentos de socialização do conhecimento e também de indagações. Fica aqui registrado meu

agradecimento aos professores e coordenação do PPGE da UFFS, bem como aos servidores desta instituição, especialmente à Secretaria do Programa.

Agradeço do mesmo modo aos professores da banca de defesa, em especial à professora Adriana Andreis e aos professores Maurício Campos e Claudedir dos Santos, que participaram também da etapa de qualificação do projeto. Obrigada pela leitura atenta, pelas contribuições, discussões e sugestões no sentido de fortalecer e aprimorar o processo de pesquisa. Os questionamentos e considerações foram fundamentais para os rumos tomados durante o presente estudo.

Além dos já citados, agradeço primordialmente aos coordenadores de curso dos Institutos Federais de Santa Catarina (IFSC e IFC) pelo auxílio em fornecer os contatos dos professores e por estimularem a participação; e aos docentes participantes da pesquisa por dedicarem seu tempo – inclusive de descanso – e disposição para contribuir com a investigação, o que permitiu ter acesso a informações indispensáveis à realização desta pesquisa.

Agradeço também aos professores da UTFPR que aceitaram participar do pré-teste da pesquisa e, principalmente, por enviarem suas sugestões de melhorias do instrumento de coleta de dados.

Obrigada também à Capes, pela bolsa de estudos que permitiu dedicação exclusiva da metade do curso em diante.

Ao Guilherme pela amizade, atenção nas correções e dicas quanto à escrita.

Por fim agradeço aos colegas do PPGE/UFFS, dentre os quais, com muitos a amizade permanecerá para além do tempo de mestrado. Agradeço pela oportunidade de convívio, por partilharem as angústias e sofrimento da escrita, mas também pela socialização de reflexões, saberes, experiências, risos e conhecimento durante as aulas. Um agradecimento especial às colegas e amigas Karen e Natália, pela jornada dividida nas idas e vindas durante o curso. Vocês são os grandes presentes que o mestrado me proporcionou, pessoas que quero sempre por perto.

Assim, agradeço imensamente a todos e todas que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse trabalho... Recebam o meu carinho por meio destas breves e simples palavras que, de longe, representam todo meu sentimento de gratidão a cada um e uma de vocês.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de
confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada
deve parecer impossível de mudar (BERTOLD BRECHT,
1898-1956).

RESUMO

Este estudo aborda a presença da psicologia nos cursos superiores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, do estado de Santa Catarina, sendo estes o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e o Instituto Federal Catarinense – IFC. O objetivo geral do estudo foi analisar as disciplinas do campo da psicologia na formação de bacharéis e tecnólogos nos IFs citados. Para atender aos objetivos propostos nos valem do método qualitativo, utilizando também dados quantitativos e documentais. Desse modo, realizamos, inicialmente, uma pesquisa documental. Na sequência, aplicamos um questionário junto aos professores (as) que ministram disciplinas do campo da psicologia nos cursos de bacharelado e tecnologia dos IFs, onde buscamos apreender a percepção dos docentes sobre as disciplinas que ministram e sobre os cursos citados. Para fundamentar nossas discussões nos amparamos especialmente na concepção denominada “pedagogia histórico-crítica”. Os dados empíricos revelaram que a visão sobre os cursos analisados tem se mantido inalterada no imaginário social, sendo que os cursos de bacharelados continuam vistos como formação mais completa e aprofundada; e os cursos de tecnologia ainda são vistos de forma preconceituosa (formação profissional marcada pelo ensino precário) e como expressão de uma formação tecnicista. Além disso, verificamos que as disciplinas do campo da psicologia estão presentes nos cursos de bacharelado e tecnologia dos IFs (em 16 cursos), sendo preponderantes nos cursos de tecnologia (13 cursos). Logo, estas disciplinas estão presentes em diversas formações, porém, com base nas análises depreendidas no estudo, percebemos que elas vêm colaborando com a formação de subjetividades fragmentadas e profissionais que se adaptam com facilidade às demandas do mercado, ou seja, tais disciplinas não vêm cumprindo - de maneira ampla - função formadora e universalizante, tampouco crítica e emancipatória. Também, identificamos que estas disciplinas são trabalhadas, em maior parte, por administradores, o que nos fez refletir sobre um hibridismo no ensino de psicologia no ES. Ainda, com base na pesquisa documental, constatamos que as formações ofertadas nos IFs, logo, os CB e CT, se pautam em teorias pedagógicas “não-críticas”, o que perpetua a reprodução da desigualdade social, o dualismo na educação e, por conseguinte, a manutenção dos preceitos do modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Formação; Institutos Federais; Ensino de Psicologia; Cursos de Bacharelado; Cursos de Tecnologia.

ABSTRACT

This study deals with the presence of psychology in the graduate courses of the Federal Institutes of Education, Science and Technology - IFs, in the state of Santa Catarina, these being the Federal Institute of Santa Catarina - IFSC and the Federal Institute Catarinense - IFC. The general objective of the study was to analyze the disciplines of the psychology field on the training of bachelors and technologists in the mentioned IFs. In order to reach the proposed objectives we used the qualitative method, also using quantitative and documentary data. In this way, we initially performed a documentary research. Afterwards, we applied a questionnaire to professors who teach in the psychology field of the IFs' baccalaureate and technology courses, seeking to learn their perception about the disciplines they tutor and mentioned major areas. In order to justify our discussions, we especially rely on the so-called "historical-critical pedagogy". The empirical data revealed that the vision about the analyzed courses has remained unchanged in the social imaginary, where the bachelor's degree continue to being seen as a more complete and deep formation, while the technology courses are still seen in a prejudiced way (professional training marked by precarious education) and as an expression of a direct technical training. In addition, we verified that the disciplines of the field of psychology are present in the courses of baccalaureate and technology of the IFs (in 16 courses), being preponderant in the courses of technology (13 courses). Therefore, these disciplines are present in different formations, but, based on the analysis gathered in the study, we found that they have been collaborating with the formation of fragmented and professional subjectivities that adapt easily to the demands of the market, that is, such disciplines do not come fulfilling - in a broad way - a formative and universalizing function, neither critical nor emancipatory. Also, we identified that these disciplines are worked mostly by administrators, which made us reflect on a hybridity in the teaching of psychology in ES. Still, based on the documentary research, we found that the formations offered in the IFs, then the CB and CT, are based on "non-critical" pedagogical theories, which perpetuate the reproduction of social inequality, the dualism in education and, thereafter, the maintenance of the precepts of the capitalist mode of production.

Keywords: Formation; Federal Institutes; Psychology teaching; Baccalaureate courses; Technology courses.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).	43
Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico, Brasil – 2003-2014.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Condicionantes da centralidade da Educação Profissional Tecnológica (EPT) nas políticas educacionais brasileiras.	56
Quadro 2 - Cursos de Bacharelado e Tecnologia nos Institutos Federais de SC.	89
Quadro 3 - Disciplinas do campo da psicologia conforme cada curso dos Institutos Federais de Santa Catarina.	92
Quadro 4 - Disciplinas do campo da psicologia nos cursos de graduação dos IFs de SC.	98
Quadro 5 - Enfoque atribuído pelos docentes aos cursos de bacharelado e tecnologia.	104
Quadro 6 - Opinião dos docentes sobre o enfoque dos cursos: formação para o "mercado de trabalho".	107
Quadro 7 - Opinião dos docentes sobre a formação crítica dos profissionais.	107
Quadro 8 - Opinião dos docentes sobre a escolha do curso.	108
Quadro 9 - Opinião dos docentes sobre a carga horária das disciplinas do campo da psicologia nos cursos dos IFs de SC.	114
Quadro 10 - Opinião dos docentes sobre os temas abordados nas disciplinas do campo da psicologia.	116
Quadro 11 - Conteúdos das disciplinas do campo da psicologia nos cursos dos IFs de SC.	150
Quadro 12 - Conteúdos específicos da psicologia nas disciplinas analisadas.	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cronologia das diversas nomenclaturas das instituições federais de educação.30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Educação Superior: total de matrículas na graduação por grau acadêmico e dependência administrativa – SC – 2013.....	55
---	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- RFEPCT no Brasil.....	31
Mapa 2 - <i>Campi</i> do IFSC em SC.....	47
Mapa 3 - <i>Campi</i> do IFC em SC.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS

CB – Cursos de Bacharelado

CT – Cursos de Tecnologia

P – Professor

LISTA DE SIGLAS

AIE – Aparelho Ideológico do Estado
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CST – Cursos Superiores de Tecnologia
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMC – Educação Moral e Cívica
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EP – Educação Profissional
EPB – Estudos de Problemas Brasileiros
EPT – Educação Profissional Tecnológica
ES – Ensino Superior
ESTNU – Ensino Superior Técnico Não Universitário
ETFSC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FMI – Fundo Monetário Internacional
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
IFC – Instituto Federal Catarinense
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE/SC – Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PHC – Pedagogia Histórico-crítica
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SC – Santa Catarina
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social de Transporte
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UNEDS – Unidades Descentralizadas de Ensino
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA RFEPCT	29
2.1 PASSADO PRESENTE.....	29
2.1.1 A RFEPCT e a criação dos IFs.....	42
2.1.2 Os IFs no estado de Santa Catarina	45
2.1.2.1 Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC	46
2.1.2.2 Instituto Federal Catarinense – IFC	48
2.2 CURSOS DE BACHARELADO E TECNOLOGIA	50
2.3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL	57
2.3.1 Formação e a esfera produtiva	61
3 CAPÍTULO II - O ENSINO DE PSICOLOGIA	64
3.1 HISTÓRICO	64
3.2 TEORIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE PSICOLOGIA	72
3.3 PSICOLOGIA, FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE.....	80
4 CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS.....	88
4.1 A OFERTA DE CURSOS NOS IFs DE SC	88
4.2 DISCIPLINAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA NOS PPCs DOS IFs	91
4.3 A PESQUISA COM OS DOCENTES.....	100
4.3.1 A percepção dos professores sobre o perfil formativo	103
4.3.2 Disciplinas do campo da psicologia sob o olhar dos docentes	113
4.4 COMPREENSÕES SOBRE A EPT E OS IFs.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A – Questionário	138
APÊNDICE B – Conteúdos das disciplinas do campo da psicologia nos cursos dos IFs de SC	150
APÊNDICE C – Conteúdos específicos da psicologia nas disciplinas analisadas.....	156
ANEXO A1 – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas – IFSC ...	158
ANEXO A2 – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas – IFC.....	159

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre o ensino de psicologia em cursos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Assim, nos propusemos a analisar a contribuição desta área do conhecimento na formação de outros profissionais, por meio das disciplinas do campo da psicologia,¹ que estão presentes nos cursos de bacharelado (CB) e nos cursos de tecnologia (CT)². Desta forma, foram contemplados na investigação os IFs pertencentes ao estado de Santa Catarina (SC), sendo eles o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e o Instituto Federal Catarinense (IFC). Esses institutos estão presentes em todas as regiões de SC, distribuídos em diversos *campi*, o que será explicitado no capítulo I, na seção 2.1.2.

Como o ensino de psicologia é um dos aspectos centrais desta dissertação, começaremos nossas considerações abordando a relação entre psicologia e educação, pois entendemos que estas áreas do saber possuem um longo histórico de relações. Neste sentido, conforme referido no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³, a psicologia, como mostra a sua história no país, estabeleceu-se imbricada à educação e tem sido, desde a sua consolidação como campo científico, um dos conhecimentos que mais tem implicações na educação.

Frente ao exposto, cabe refletirmos acerca dos interessantes questionamentos de Sekkel e Barros (2013, p.15): “seria a Psicologia importante para a educação, como tema transversal? Como componente curricular? A Universidade está comprometida com os saberes e a pesquisa ou com as demandas de mercado?” Com base nestas problematizações e considerando que Saviani (2013, p. 4) refere que “[...] o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder alguma questão que nos interpela na realidade presente”, interrogamos: Associada a qual concepção pedagógica estaria a psicologia ensinada e debatida nos ambientes formativos de ensino superior (ES)?

Corroborando com o exposto, Mrech (2013) nos aponta que com a própria história da psicologia é possível constatar que não estamos diante de uma ciência única, por isso é possível falar em “psicologias”. Logo, o ensino desta ciência se desdobra em vários, sendo que cada uma de suas correntes teóricas apresenta um modo de conceber o ensino. Além disso, como nos acena

¹ Por “disciplinas do campo da psicologia” entendemos aquelas que abarcam conhecimentos da ciência psicológica. Assim, as disciplinas contempladas neste estudo são da área da psicologia e/ou áreas correlatas que abrangem temáticas também trabalhadas pela psicologia. Elas estão descritas no Quadro 3.

² Optamos por compreender estes cursos porque ambos demandam formação técnica distinta das licenciaturas que tem como prerrogativa a formação de professores.

³ Disponível em <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt20-psicologia-da-educa%C3%A7%C3%A3o>.

Souza (2013), os caminhos do ensino de psicologia no Brasil passaram por vários dilemas, dentre eles os interesses do Estado e da economia vigente, das políticas de exceção e do processo de democratização, o que faz com que o conhecimento acumulado pela psicologia, como ciência, apresente muitos matizes, várias denominações, assumindo, pois, diversas roupagens e propostas curriculares. Isso tudo fez com que esta ciência vivesse intensamente cada momento de seu tempo histórico e, por conseguinte, novas lutas surgiram, trazendo outros questionamentos e embates.

Diante do cenário descrito, percebemos que a psicologia, assim como todos os campos do saber, acompanha as transformações sociais, assumindo inúmeras demandas e compromissos. Acerca das referidas demandas, como nos assinala Pandita-Pereira (2013), a psicologia tem sido cúmplice no atendimento aos interesses capitalistas⁴, contribuindo no que se refere à adequação da subjetividade e comportamento dos estudantes aos interesses do capital. Salientamos que, em nossa visão, os referidos interesses capitalistas visam treinar trabalhadores para a produção do trabalho simples. E como nos esclarece Saviani (2002), sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista, a “concepção produtivista de educação” domina o panorama educativo (a partir da segunda metade do século XX). Para o autor, os investimentos na educação passaram a ser aceitos não por razões sociais ou culturais, mas sim por motivos econômicos. Com base no exposto, questionamos: qual seria o motivo do ensino de temáticas do campo da psicologia nos mais diversos cursos em diferentes modalidades educativas?

Realizando um resgate histórico, Pandita-Pereira (2013) aponta a presença da disciplina de psicologia nas escolas normais desde seus primórdios. Além disso, após o início da oferta da educação média profissional pública, não demorou que o ensino de psicologia passasse a integrar os cursos profissionais ligados à saúde, direito e relações humanas. Assim, indagamos também: como está o panorama atual do ensino de psicologia, mais detidamente nos cursos (bacharelado e tecnologia) dos IFs de SC? Além disso, qual (ou quais) teoria(s) pedagógica(s) pauta(m) estas disciplinas nas referidas instituições?

Partindo das problematizações lançadas, o **objetivo geral** que traçamos para este estudo foi: Analisar as disciplinas do campo da psicologia nos cursos de graduação, bacharelado e tecnologia, dos Institutos Federais do estado de Santa Catarina. Como **objetivos específicos** buscamos compreender em que teoria(s) pedagógica(s) estas disciplinas se amparam; Analisar o papel que

⁴ Aqui devemos fazer um esclarecimento: a expressão “interesses capitalistas” utilizada no estudo remete, fundamentalmente, aos princípios mercadológicos, que acabam influenciando a educação em geral e, conseqüentemente, a formação dos profissionais.

estas disciplinas desempenham na formação discente e; Entender como os docentes dos IFs percebem a formação de bacharéis e de tecnólogos⁵.

Para atingir tais proposições, nos valemos do método qualitativo utilizando, também, dados quantitativos e documentais. Assim, após identificar os CB e CT dos IFs, iniciamos uma pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) onde, através do ementário, verificamos que as disciplinas do campo da psicologia estão inseridas em 16 cursos (sendo estes três de bacharelado e 13 de tecnologia). Na sequência, conduzimos a aplicação de um questionário *online* aos(as) docentes das referidas disciplinas, procurando identificar especialmente a visão destes(as) profissionais sobre os cursos em que atuam. Desse modo, as questões norteadoras deste estudo foram: Existem disciplinas do campo da psicologia nos CB e CT dos IFs de SC? Se existem, em que concepção pedagógica estas disciplinas se pautam? Qual o papel destas disciplinas nos cursos em questão? De que forma elas contribuem na formação discente? Além disso, qual o enfoque de ensino e do perfil profissional nos CB e CT, de acordo com a visão dos docentes que as ministram? Ainda, qual a formação dos profissionais que conduzem estas disciplinas?

Ante o referido, salientamos que esta pesquisa contempla a educação no âmbito público e, por isso, mesmo que nossa intenção principal tenha sido problematizar as disciplinas do campo da psicologia nos CB e CT, não poderíamos nos furtar de compreender o contexto em que elas estão inseridas. Por isso, também buscamos analisar as políticas formativas e diretrizes gerais dos IFs. Para realizar nossas análises, recorreremos às teorias pedagógicas, uma vez que, a nosso ver, elas antecedem a concepção dos currículos e legitimam os direcionamentos/políticas das formações. Logo, são as bases pedagógicas, ancoradas em processos sociais⁶ (políticos, econômicos, educativos, culturais...) que fundamentam o ensino (os conteúdos, a forma com as disciplinas são conduzidas, enfoque dos cursos, etc.). E compreender a concepção pedagógica que pauta as disciplinas, os cursos e os IFs, nos permitiu estudar o papel que a educação profissional tecnológica (EPT) tem desempenhando no país nos diferentes momentos históricos.

⁵ Registramos que após a etapa de qualificação do projeto houve alteração no foco da dissertação. Inicialmente tínhamos como um dos objetivos compreender a inserção da psicologia nas propostas curriculares dos cursos dos IFs, sendo que, portanto, abordaríamos a temática “currículo” (inclusive este tema fez parte da investigação por meio do questionário aplicado aos professores). Entretanto, os dados empíricos acerca deste tema não foram reveladores, o que nos fez optar por não adentrar especificamente neste assunto, uma vez que ele tornou-se secundário e também porque sua discussão mereceria aprofundamentos que fugiriam ao debate central do estudo. Em contrapartida, inserimos na discussão as teorias pedagógicas, já que esta temática perpassou as declarações dos participantes do estudo, o que acabou redefinindo o rumo da investigação. Assim, a discussão sobre as bases pedagógicas dos cursos dos IFs e das disciplinas analisadas foram trazidas à tona para, principalmente, pensarmos nas orientações que pautam as políticas educacionais da educação profissional no país.

⁶ Estas reflexões são desenvolvidas no texto intitulado “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”, de Saviani (2005), disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>.

Como nos referimos a processos sociais devemos acenar, pois, que este estudo tem como fio condutor a consideração de que aspectos econômicos e políticos (principalmente alterações nos moldes de produção) são forças influentes na sociedade, impactando amplamente a educação, especialmente a formação de trabalhadores. Esclarecendo:

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n. 5.692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. No segundo período, a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo⁷, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como a formas de investimento. [...] Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo dispêndio (SAVIANI, 2002, p. 23).

Através da citação acima fica evidente que a esfera da produção vem servindo de critério para as políticas formativas e implementações na esfera educacional. Notamos, portanto, que os processos formativos são invisibilizados pelo sistema produtivo, sendo este a principal influência na formação dos trabalhadores, por meio de “pedagogias customizadas”⁸ e modismos.

Acerca das referidas pedagogias é relevante trazer à baila a temática “aprendizagem flexível”. Kuenzer (2016) sinaliza que a análise dessa proposta deve buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que vai além dos limites da tecnologia (avanço da base microeletrônica, principalmente), atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, firmado pela ideologia pós-moderna. Também, é válido lembrar, em tempos de reformas educacionais de grande impacto, que a aprendizagem flexível é justificada pelas mesmas razões que justificam a flexibilização dos currículos, a saber: as críticas ao modelo único para alunos tão diferentes; o conteudismo; a disciplinarização; a centralidade no professor e o modesto protagonismo do aluno. Para a autora, a aprendizagem flexível surge como uma das possibilidades

⁷ O *toyotismo*, também conhecido como “modelo de acumulação flexível”, é um sistema de produção industrial difundido a partir da década de 1970. Esse modelo foi criado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, sendo aplicado inicialmente na fábrica da *Toyota*, o que originou o termo “*toyotismo*”. Caracterizou-se principalmente por flexibilizar a fabricação de mercadorias. Assim, como aponta Saviani (2002, p.21), “o avanço tecnológico foi utilizado para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível”. Esta concepção passou a ser adotada por diversas áreas, tornando-se uma nova forma de organização e gestão do trabalho, inclusive no campo educacional, onde originou a “pedagogia toyotista”. Segundo Saviani (op. cit.), a partir do final dos anos 1980 ocorre no Brasil reformas educativas ditas neoliberais (que se encontram em andamento). Estas reformas tiveram inspiração no *toyotismo*, buscando assim flexibilizar e diversificar a organização das escolas, o trabalho pedagógico, bem como as formas de investimento.

⁸ Expressão utilizada por Bianchetti (1998). O termo “customizado” tem origem na palavra inglesa “*customer*”, significando “cliente”. Assim, no contexto descrito, refere-se a uma pedagogia específica, de acordo com a demanda do cliente, do freguês.

do projeto pedagógico da acumulação flexível, onde a lógica é a distribuição desigual de educação, mas de maneira diferenciada. Complementando:

[...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos [...]. Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam *aprender ao longo da vida*, categoria central na pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2016, p. 3).

Além do exposto, como afirma Duarte (2008), o “aprender a aprender”⁹ é um mote que resume uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para um permanente e incansável ajustamento à sociedade regida pelo capital. E como assinala Alves (2011, p.130), “a produção do capital também é produção (e negação) de subjetividades humanas”.

Saviani (2013, p.431) também corrobora com a visão exposta e nos elucida que o lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, configurou-se como uma teoria pedagógica em que “[...] o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas”. Por isso, o papel do professor deixou de ser o daquele que ensina e passou a ser o de quem auxilia o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Outro ponto a destacarmos trata-se das consequências percebidas na educação em decorrência das transformações propiciadas pelo projeto da “acumulação flexível”. Assim, conforme Saviani (2009), vem ocorrendo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Além disso, o conhecimento (conteúdos) tem perdido espaço na educação. Mas como nos adverte o autor: “Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa” (idem, ibidem, p.59). Ainda, o autor alega que a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino, sendo que o domínio da cultura é indispensável para a participação política das massas. Logo, se as camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, também não poderão fazer valer os seus interesses, uma vez que estarão desarmadas contra os dominadores, os quais se servem justamente desses conteúdos culturais para legitimar e

⁹ Esta acepção é aprofundada na seção “Teorias pedagógicas e o ensino de psicologia”.

concretizar a sua dominação. Nas palavras do autor: “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2009, p.59).

O que notamos, a partir destas explanações (sendo que procuramos elucidar tais aspectos no decorrer do estudo), é que a educação em geral, na atualidade, forjada pela acumulação flexível, carrega consigo características de precarização. Por isso, nos propusemos a entender, se a educação ofertada nos IFs de SC, está alinhada a tais preceitos (onde buscamos apresentar elementos construídos nas políticas e que definem as formações¹⁰ “bacharel” e “tecnólogo” e compreender a presença das disciplinas do campo da psicologia nessas formações).

Frente ao contexto delineado, uma das preocupações que tivemos no estudo foi analisar como os CB e os CT são percebidos hoje, uma vez que estas formações, historicamente, têm ocupado posições distintas entre si no imaginário social. Estas diferenças se devem especialmente às suas origens, sendo que os CB se constituíram desde o princípio como educação superior, e os CT tiveram sua origem no ensino profissionalizante, conforme esclarecido por Rosetti e Schimiguel (2011). Ademais, tais diferenças também são explicitadas na Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2002), a qual contempla um resgate histórico da constituição da educação profissional (EP) no Brasil, revelando que médicos e engenheiros, ao lado dos bacharéis em direito, formaram a elite intelectual do país. Todavia, a educação para o trabalho era vista como formação profissional de pessoas pertencentes aos estratos econômicos menos favorecidos da população (estando, portanto, fora da elite intelectual, política e econômica), estabelecendo-se como formação de força de trabalho para suprir a demanda, sobretudo, de trabalho braçal. Assim, percebemos que o dualismo¹¹ presente na educação brasileira também se manifesta na distinção entre os CB e os CT, onde os bacharelados visam a formação de intelectuais e os cursos de tecnologia a formação de trabalhadores. Kuenzer (2005b) colabora com este debate expondo que existem dois percursos educacionais, os quais destinam para classes distintas uma educação diferenciada, de dualidade estrutural, assinalando que esta divisão expressa, na esfera educacional, a divisão de classes existente em nossa sociedade. Assim, uma dada classe é preparada para as funções de planejamento, comando, uma vez que detém os meios de produção, e a outra é preparada para obedecer e executar ações instrumentais. Desse modo, isso caracteriza a divisão entre

¹⁰ Utilizamos no decorrer do estudo os termos “formação” e “formações” para nos referirmos aos cursos de bacharelado e tecnologia, uma vez que nossas discussões se voltam aos processos formativos. Assim, não nos concentramos em analisar as habilitações profissionais, mas a formação ofertada nos IFs nos graus acadêmicos “bacharelado” e “tecnologia”.

¹¹ Adotamos o conceito utilizado por Libâneo (2012), ou seja, “dualismo” trata-se do agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma “escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres”.

proprietários dos meios de produção e detentores da força de trabalho. Daí decorre a cisão entre trabalho intelectual e manual, estrutura que impõe alienação.

Além disso, consideramos relevante entender se os CB, referenciados como formação “generalista e humanística”¹², são de fato vistos desta forma, e se os CT, assentados numa “formação especializada”, são percebidos como “tecnicistas”¹³, uma vez que originalmente estavam atrelados ao treinamento dos trabalhadores. Com base nestas considerações, buscamos verificar como os(as) docentes que ministram as disciplinas do campo da psicologia nos IFs percebem as duas formações.

Frente ao exposto, entendemos que o estudo justifique-se por sua relevância ao meio acadêmico, uma vez que, a partir do recorte temático, debatemos as políticas que sustentam as formações dos IFs. Outra justificativa trata do ineditismo desta pesquisa, pois muito se tem pesquisado sobre o ensino de psicologia, mas primordialmente na formação de professores, sendo que não encontramos registros de estudos específicos acerca do ensino de psicologia nos cursos de bacharelado e tecnologia¹⁴. Outrossim, entendemos que a partir das nossas análises seja possível ponderar o papel exercido pelas disciplinas do campo da psicologia nas diferentes formações, gerando debates, especialmente entre a comunidade de psicólogos(as). Ainda, justificamos o estudo pela necessidade de refletir sobre a visão geral que se tem a respeito dos CB e CT e a função que cada um cumpre na sociedade, principalmente na esfera produtiva.

Ademais, nos valem das colocações de Kuenzer (2016, p.7) para compreender mais uma justificativa do estudo:

[...] é preciso ver para além das aparências, que mostram apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. Para conhecer é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento. Ou seja, o ato de conhecer necessita do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que

¹² As expressões “formação generalista e humanística” (com relação aos cursos de bacharelado) e “formação especializada” (acerca dos cursos de tecnologia) são citadas do documento que trata das Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010b, p. 5).

¹³ Este termo se refere aos pressupostos da teoria pedagógica tecnicista, a qual é abordada na seção “Teorias pedagógicas e o ensino de psicologia”.

¹⁴ Realizamos buscas no banco de teses e dissertações (através do *website* <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#!/e>>) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando descritores como: “ensino de psicologia”, “disciplinas de psicologia”, “cursos de bacharelado”, “cursos de tecnologia”, “ensino de psicologia em cursos superiores”, dentre outros. Porém, não encontramos estudos contemplando a temática da nossa pesquisa. Isso fez com que não apresentássemos o “estado da arte” (também chamado de “estado do conhecimento”) acerca do tema, uma vez que não encontramos subsídios bibliográficos específicos para discussão.

parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que são construídos os significados.

Considerando os preceitos da autora acima citada, a nosso ver, este estudo justifica-se, fundamentalmente, por tentar descortinar propósitos implícitos nas formações, buscando denunciar, e quiçá, romper com ditames mercadológicos, os quais perpassam o ES brasileiro no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Neste sentido, devemos ressaltar que o universo investigado é entendido aqui como uma realidade bastante particular, uma vez que versa sobre o ES no contexto dos IFs, instituições que tiveram suas bases na educação profissional e não no ensino universitário.

Frente ao que descrevemos, entendemos que a relevância social deste estudo diz respeito, primordialmente, a pensar e, quem sabe, promover a formação de profissionais com consciência histórica e política, comprometidos com a transformação da realidade social brasileira. Assim, esta pesquisa poderá contribuir no delineamento de políticas educacionais mais comprometidas com uma formação crítica e emancipadora, em consonância com os pressupostos da “pedagogia histórico-crítica” (PHC)¹⁵, teoria que sustentou nosso olhar neste estudo. Logo, nossa visão, amparadas em Saviani (2009); Frigotto e Ciavatta (2012) é de que precisamos fazer barreira às desigualdades dadas pela realidade social, desenvolvendo processos pedagógicos que garantam, por meio do processo educativo, acesso democrático ao conhecimento na sua forma mais elevada e universal.

Para fundamentar nossas discussões, o estudo foi estruturado em três capítulos, sendo eles: 1) **A educação superior no âmbito da RFEPCT**, que traz informações sobre o histórico da EPT no país e também dados atuais, incluindo definições e embasamentos teóricos sobre os CB e CT e a concepção de formação educacional, bem como considerações sobre os IFs; 2) **O ensino de psicologia**, onde abordamos aspectos históricos sobre a consolidação da psicologia como ciência e, especialmente, o seu ensino no contexto brasileiro; as teorias pedagógicas que perpassam o ensino e seu vínculo com a psicologia, assim como exposições sobre a PHC. Ainda, a relação entre psicologia, formação e subjetividade. 3) **Aspectos metodológicos da pesquisa e análise dos dados**, capítulo em que contemplamos o delineamento da pesquisa, descrevendo os procedimentos realizados em cada etapa da investigação, juntamente com a análise dos dados, resultados e discussão. Estruturamos este capítulo da seguinte forma: Primeiramente, apresentamos e discutimos os dados levantados nos *websites* dos IFs, abordando a **oferta de cursos nos IFs de SC**, onde

¹⁵ A definição de PHC foi contemplada no capítulo II, na seção 3.2.

demonstramos que os IFs oferecem o total de 47 cursos de graduação, dentre eles, 40 de bacharelado e tecnologia; Em seguida, debatemos as **disciplinas do campo da psicologia nos PPCs dos IFs**, demonstrando que estas disciplinas estão presentes em 40% dos cursos analisados, debatendo os desdobramentos deste dado, especialmente a presença predominante destas disciplinas nos cursos de tecnologia. Também, abordamos e discutimos as temáticas contidas no ementário das referidas disciplinas; na sequência, versamos sobre **a pesquisa com os docentes**, onde nos concentramos especialmente nos resultados da pesquisa com os(as) professores, trazendo as informações obtidas através da aplicação do questionário *online* aos(as) participantes, sendo que tratamos acerca da **percepção dos professores sobre o perfil formativo** propiciado nos CB e CT; Abordamos, ainda, as **disciplinas do campo da psicologia sob o olhar dos docentes**, trazendo para debate a visão dos(as) docentes sobre as disciplinas avaliadas, bem como nossas constatações acerca da formação destes(as) docentes. Finalizamos as análises explanando nossas **compreensões sobre a EPT e os IFs**, trazendo assim dados documentais, bem como nossas impressões sobre as políticas educacionais (especialmente as de formação) dos Institutos.

Destacamos, pois, que as discussões ao longo do trabalho dissertativo tiveram como orientação as teorias pedagógicas e nossas análises buscaram compreender os atravessamentos do sistema produtivo nos processos educacionais e, especialmente, na formação dos trabalhadores.

A partir da explicitação do que constitui este estudo, é possível sintetizar que o *corpus*¹⁶ empírico desta pesquisa pode ser definido para fins didáticos, como constituído por três dimensões: duas com base nas investigações empíricas, compreendendo tanto as informações documentais quanto as levantadas junto aos professores que atuam nos IFs integrantes da pesquisa; outra com base na revisão bibliográfica para o mapeamento da literatura existente sobre a formação de trabalhadores e a presença da psicologia no contexto educacional brasileiro. Em termos de procedimentos metodológicos, cumpre esclarecer ainda que essas dimensões não aparecem separadas, antes disso, são dimensões fortemente interligadas e por isso foram discutidas e retomadas em diferentes momentos do estudo, o que também nos permitiu trabalhar os aspectos metodológicos da pesquisa em conjunto com os dados apurados na investigação.

Frente ao que descrevemos nesta introdução, frisamos que a prerrogativa deste estudo, em suma, é a luta pela inserção da perspectiva crítica no ensino. Isso porque, entendemos que a educação deve estar atenta à realidade social, assumindo postura na construção do conhecimento em

¹⁶ *Corpus*, segundo Bardin (2008), refere-se ao conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

uma perspectiva histórico-social. Logo, buscamos a melhoria da qualidade nas formações dos IFs, onde incentivamos a ampliação da dimensão educativa dos profissionais formados nestas instituições. Sabemos que não podemos dispensar a caminhada já feita na EPT, pelo contrário, ela deve servir de referência para mudanças. As condições estruturais existem, mas precisamos rever nossas políticas e fundamentos para esta educação. Afinal, como nos alerta Frigotto (2003, p.17): “devemos combater teórica e politicamente a tese do mercado como regulador das relações humanas”.

2 CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA RFEPCT

Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.
Tratem de achar um remédio para o abuso.
Mas não se esqueçam
de que o abuso é sempre a regra.
(BERTOLD BRECHT, 1898-1956)

2.1 PASSADO PRESENTE

Considerando que esta pesquisa detém-se na realidade dos IFs, os quais pertencem à RFEPCT, a seguir será delineado o percurso histórico da referida rede, bem como suas características primordiais, pois tais aspectos são essenciais para o entendimento de como ela está organizada hoje e as influências que perpassam as formações ofertadas nos IFs. Justificando nossa proposta de fazer este resgate recorreremos a Saviani (2013), autor que é a base de sustentação teórica deste estudo, qual seja, de que não podemos entender o presente sem compreendermos suas raízes, o que implica estudar a sua gênese. E como afirma este autor, devemos ter consciência da historicidade humana, ou seja, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro.

De acordo com Silva (2009), o termo “rede” diz respeito não somente ao agrupamento de instituições, mas também à sua forma, estrutura de organização e funcionamento. Segundo a autora, a denominação Rede Federal tem correspondido, especialmente, à identidade que se estabeleceu em decorrência destas instituições de ensino atuarem de forma orgânica na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do Ministério da Educação (MEC), com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão.

Com relação à história da RFEPCT, conforme descrito no *website* do MEC (BRASIL, 2016c), seu início é associado ao ano de 1909, momento da criação das escolas de Aprendizes Artífices, as quais, posteriormente, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Ao longo dos anos, a nomenclatura das instituições federais de EPT passou por diversas transformações, o que pode ser verificado no quadro abaixo:

Figura 1 - Cronologia das diversas nomenclaturas das instituições federais de educação.

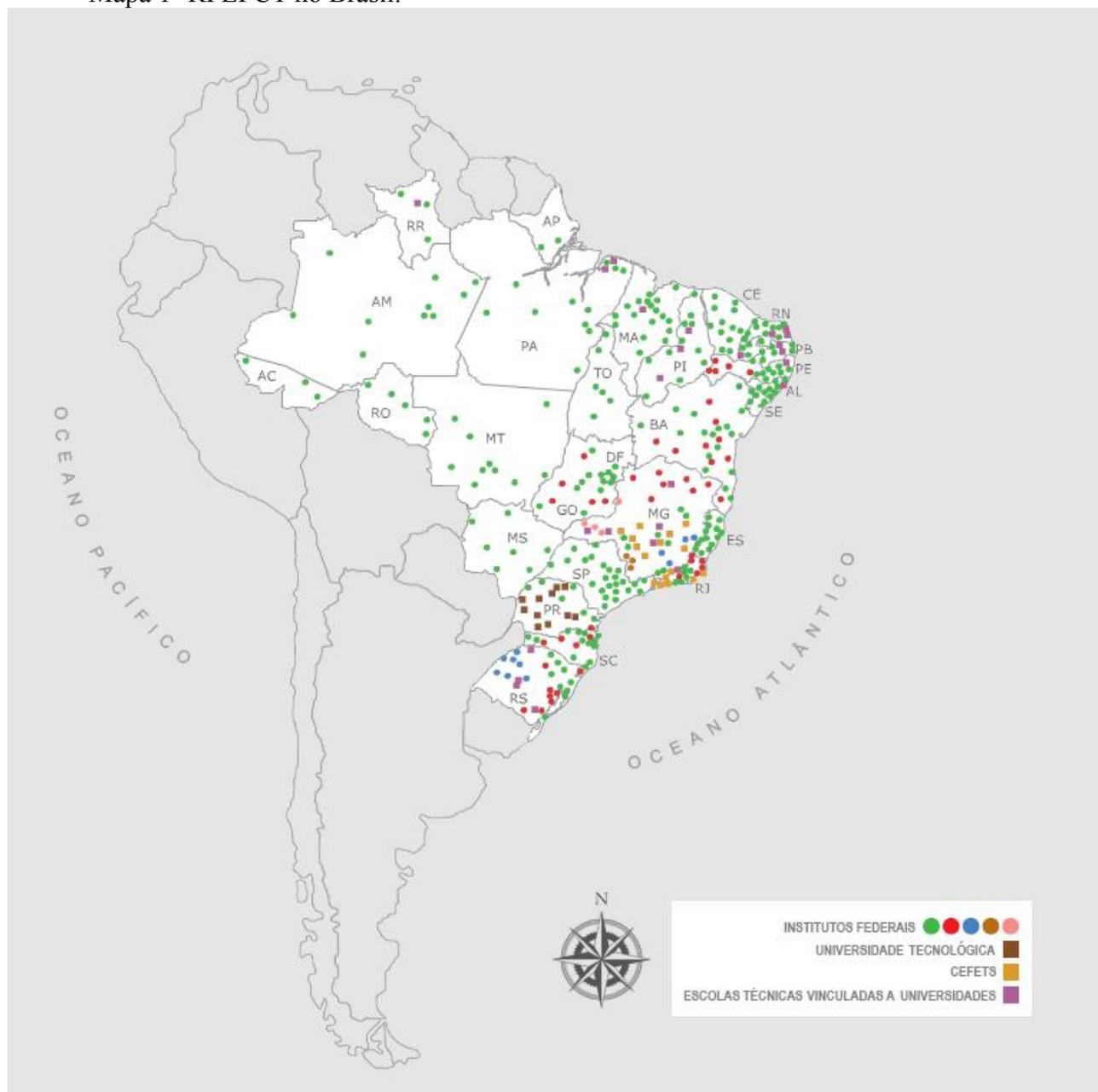


Fonte: Brasil, 2016,¹⁷. Adaptada pela autora.

Ainda, conforme descrito no *website* do MEC (op. cit.), a RFEPCT vem buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta. Cobrindo todo o território nacional, a RFEPCT tem a missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. Mantendo seus objetivos no que tange à formação de profissionais, atualmente, a RFEPCT está distribuída da seguinte forma:

¹⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/mapa.pdf>>.

Mapa 1- RFEPCT no Brasil.



Fonte: Brasil, 2016¹⁸. Adaptado pela autora¹⁹.

Como podemos verificar no mapa, todos os estados brasileiros contam com pelo menos um Instituto Federal, com vários *campi*. Esta informação é confirmada por Cassiolato e Garcia (2014), sendo que os autores também informam que a oferta dos cursos nestas instituições é feita conforme os arranjos sociais, culturais e produtivos locais e regionais. As unidades criadas a partir de 2008

¹⁸ Disponível em: <<http://institutofederal.mec.gov.br/>>.

¹⁹ As legendas dos mapas que constam na dissertação seguiram os padrões (cores e formas) utilizados pelos sites nos quais estão disponíveis.

(pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008) passam por processo de audiência pública para definição de suas vocações e respectivos cursos. Ressaltamos ainda que, de acordo com Favretto e Moretto (2013), a primeira fase de expansão da rede federal ocorreu no ano de 2005, através da criação de 64 novas unidades, orientadas por novas formas de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Em 2007 foi lançada a segunda fase do projeto de expansão, com 150 novas unidades. Os então CEFETs, as escolas técnicas federais, as escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais passaram a integrar a RFEPCT, pela constituição dos IFs. A criação e a expansão deste modelo institucional assegurou a ampliação da oferta de vagas gratuitas de nível superior, além de colaborar para a expansão do ensino superior tecnológico²⁰ brasileiro.

Visando maior compreensão acerca das formações concretizadas no âmbito da RFEPCT (as quais são o foco deste estudo), a seguir adentraremos na origem e constituição do ensino profissionalizante brasileiro, a fim de gerar subsídios para nossas discussões posteriores, o que nos fez trazer informações anteriores ao ano de 1909. Logo, o objetivo do resgate que será feito a seguir é contextualizar a RFEPCT, sendo que não pretendemos detalhar todos os períodos que a constituíram. Antes disso, nos concentramos em trazer à baila momentos importantes, especialmente aqueles que são definidores do que perpassa a EPT, ou seja, o sistema produtivo e as questões econômicas do país.

Conforme Saviani (2013), a história da educação brasileira se inicia em 1549, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas²¹, chefiado por Manuel da Nóbrega. Assim, a partir do referido ano, o ensino formal passa a ser realizado pela ‘Companhia de Jesus’, que oferecia educação escolar a um pequeno contingente de filhos da aristocracia rural e também catequese aos índios. Mas como aponta Batista (2015), a educação profissional no período descrito não teve expressão, uma vez que o ensino correspondia à economia do momento, baseada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo, onde não havia necessidade de trabalho técnico especializado. Sendo assim, no início da colonização brasileira não existia uma educação profissional com

²⁰ Ressaltamos que os cursos de tecnologia foram incorporados ao ensino superior por meio da Reforma Universitária (Lei nº 5.540) de 1968. Assim, a partir do referido momento, as instituições de ensino superior passaram a ofertar estes cursos. Porém, foi somente a partir da LDB nº 9.394/96 que estes cursos foram incorporados à EPT, passando a ser ofertados nos CEFETs. Assim, por meio do Decreto nº 2208/97, a educação profissional em nível tecnológico passou a corresponder a cursos de nível superior na área tecnológica, cursos estes destinados a egressos do ensino médio e técnico.

²¹ Refere-se aos integrantes da ordem religiosa chamada “Companhia de Jesus”, fundada em 1534 por um grupo de estudantes liderados por Inácio de Loyola (SAVIANI, 2013).

objetivo de formar o trabalhador para uma tarefa específica, porém, a primeira iniciativa em torno do ensino de profissões se deu nesse período, através das Corporações de Ofícios.

Acerca das Corporações de Ofícios, Marçal e Oliveira (2012) referem que elas assumiram diferentes formas, dependendo do local onde se efetivaram. A existência das Corporações servia para ter controle sobre determinado ofício e definir, por meio de certificação, quem podia ou não exercê-lo. “Um dos fundamentos era impedir que o escravo praticasse determinados ofícios. Assim, queria-se criar uma distinção: isso é ofício de escravo, isso é ofício de trabalhador livre” (idem, *ibidem*, p.90). Foi desta forma que a educação profissional foi se delineando dentro da ideia de uma educação “menor e discriminatória”, conforme os autores mencionados. Complementando o exposto, Batista (2015, p.163) ressalta aspectos interessantes sobre as escolas de ofício:

A criação das escolas de ofício foi um primeiro ensaio para formalizar o ensino profissional. Direcionadas à classe mais pobre, demonstraram, em sua fundação, um preconceito social para com esse nível de ensino. Gonçalves (2002) afirma que, de fato, a formação profissional no Brasil foi marcada pelo ensino precário, direcionada para formar a mão de obra para as necessidades do sistema produtivo, enquanto o ensino acadêmico era proporcionado para a futura elite dirigente do país. Mas esse preconceito foi herdado do Brasil colonial, que ideologizava a escola (de cunho academicista) como agente de educação para fugir do ócio ou preparar para as carreiras liberais, demonstrando descaso com o trabalho e com o trabalho científico.

Outro período importante e que influenciou a EPT no Brasil foi aquele em que a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil (1759) por Pombal²². Isso ocorreu porque o governo português passou a perceber os ensinamentos jesuíticos como ultrapassados, “de caráter livresco e não científico” (BATISTA, 2015, p. 161). Após o afastamento dos jesuítas, como explica Saviani (2013), ocorreu no Brasil o processo de implantação das reformas pombalinas, as quais tiveram caráter mais qualitativo do que quantitativo (pois buscaram instituir poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos, sem atenção em multiplicá-las). Tais reformas tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado, substituindo aquela que servia aos interesses eclesiásticos.

Na sequência, com a estada de D. João VI no Brasil (1808-1821), houve avanços no ES. Batista (2015) indica que foram instaladas novas faculdades, mas destas, só a elite usufruía, pois o

²² Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, foi responsável pelas chamadas “reformas pombalinas”. Segundo Saviani (2013), em 1750, por nomeação do rei Dom José I, Pombal tornou-se o ministro responsável pela Secretaria do Exterior e da Guerra. Em 1756 assumiu o cargo de secretário do Estado dos Negócios do Reino, posto mais alto do governo português. Foi um dos principais responsáveis pela difusão das ideias empiristas e utilitaristas nos mais variados setores da vida portuguesa, voltando-se especialmente para a educação, libertando-a do monopólio dos jesuítas.

ES foi criado para atender a aristocracia rural e a camada média da época. Não houve, portanto, preocupação em investir nos demais níveis de ensino. Prevaleceu a tradição aristocrática e, ao mesmo tempo, começam a ser introduzidos pensamentos ideológicos da burguesia em ascensão, vindos da Europa.

Também, de acordo com o autor aludido, em 1840 foram criadas escolas de ofícios, as quais eram mantidas pelo Estado. Tais escolas destinavam-se a ensinar trabalhos manuais e artesanais (tipografia, alfaiataria, carpintaria, entre outros) a órfãos e desvalidos. A partir de 1856 foram criados pela sociedade civil os Liceus de Artes e Ofícios²³, onde o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. Nas palavras do autor: “O surgimento das primeiras instituições de educação profissional no Brasil foi marcado pelo caráter assistencial; o ensino do ofício era pragmático e totalmente apartado da abrangência de um ensino formal profissionalizante” (BATISTA, 2015, p.162).

Para Marçal e Oliveira (2012), um marco da implementação da Rede Federal de educação profissional foi a abolição da escravidão. Para os autores, os mecanismos que prepararam a abolição o fizeram de modo que ela atendesse os anseios dos grupos dominantes locais, bem como do capital industrial que se desenvolvia plenamente na Europa. Segundo Saviani (2013) a abolição, tida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras sob a forma de uma transição gradual e segura. Na longa transição até a abolição, o problema colocado era a mão de obra, isto é, a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado. Foi nesse debate que a educação foi convocada e passou a ser relevante.

A partir da Lei Áurea (1888), conforme indicam Marçal e Oliveira (2012), a elite assumiu o discurso de que o trabalho assalariado era uma forma digna e nobre de trabalho. Assim, para atender a este contingente, foram pensados espaços de educação que ofertassem ofícios. E como ilustram os autores:

A educação profissional oferecia a aprendizagem de ofícios e, ao mesmo tempo, educava para a nova realidade capitalista, vinculada ao trabalho assalariado, que se desenvolvia no país. Todas essas perspectivas da educação profissional tinham na sua essência um caráter assistencialista. Pautados em sentimento moral e religioso, via-se a educação profissional como um espaço interessante de socialização (idem, ibidem, p.91).

²³ Um exemplo de que foi a sociedade civil que investiu nos Liceus é citado por Moraes (2010), sendo que de acordo com este autor a organização de um Liceu de Artes e Ofícios na capital da então província de São Paulo (nos anos 1870) foi encabeçada por um grupo de intelectuais paulistas ligados aos grandes capitais cafeeiros.

Rodrigues (2014) também corrobora com o exposto e esclarece que para entender de onde vêm as instituições de formação profissional no Brasil é necessário considerar o fato de que o país foi o último do mundo a abolir a escravatura. Naquele contexto, houve os delineamentos de acordo entre três grupos: empregadores em indústrias de especialização, artesãos tradicionais e os primeiros sindicatos, não fizeram parte do rascunho originário da política de formação profissional. A autora afirma que artesãos e sindicatos emergentes foram excluídos dos processos decisórios, principalmente durante os primeiros anos de formação. Já a educação acadêmica foi projetada para atender especialmente as expectativas da juventude da elite, treinar funcionários para as burocracias do governo, ou preparar doutores, engenheiros e advogados para servir aos estratos socioeconômicos mais altos.

Seguindo este retrospecto, Rodrigues (2014) adverte que houve tentativa de encaminhar a questão da formação de competências²⁴ no país por José Bonifácio de Andrada e Silva e Joaquim Nabuco, mas os mesmos não foram ouvidos pelo parlamento brasileiro. Isto porque, além de não haver interesse dos parlamentares e do governo, não havia pressão social por política efetiva de mudança no panorama da EP no país. A primeira política nesse âmbito teve como foco os trabalhadores do sistema ferroviário do Rio de Janeiro, que demandou contingente qualificado, necessitando da criação (1906) da Escola Prática de Aprendizes de Oficinas. No domínio federal, a política de educação profissional foi difundida pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909, com o lançamento de dezenove escolas profissionalizantes (uma para cada estado brasileiro).

Diante do cenário apresentado, Marçal e Oliveira (2012) reforçam que o ensino profissionalizante, tal como está organizado hoje, somente foi contemplado a partir de 1909, pelo Decreto nº 7.566. Este decreto justificava-se como meio de facilitar às classes proletárias a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, o objetivo não era apenas habilitar os filhos dos pobres, mas também fazê-los adquirir hábitos de trabalho útil, que os afastaria da ociosidade ignorante, do vício e do crime.

A partir da década de 1920, com o crescimento dos centros urbanos e a configuração de uma nova urbanização, as lacunas relativas à força de trabalho se modificaram. Logo, as atitudes da educação profissional deveriam atender à nova necessidade: ensinar a trabalhar. Não trabalhar em qualquer espaço, mas dentro da nova realidade de uma indústria emergente e do estouro da

²⁴ Ao referir-se a “formação de competências” entendemos que a autora trata da EPT, mais especificamente do treinamento profissional.

construção civil nas grandes cidades brasileiras. Neste momento, a educação passa a ser enfocada, de modo mais claro, como algo prático e utilitário (MARÇAL e OLIVEIRA, 2012).

Segundo Saviani (2013), a burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica com o intuito de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando até mesmo sua vida íntima. Logo, no referido período, a burguesia industrial assimilou a orientação *taylorista-fordista*. E o governo provisório, assumido por Getúlio Vargas em 1930, praticou as chamadas “políticas keynesianas”²⁵.

E como reforça Batista (2015), nesse período de transformações econômicas no modo de produção, a demanda social por educação cresceu. Diante disso, o Estado teve que expandir o quadro escolar, no entanto, repassou para a escola uma formação que era meramente o da instrução para o trabalho. Nasce assim uma brecha para a organização racional do trabalho. Neste contexto, como descreve o autor, o projeto da burguesia industrial era a formação de uma nova classe trabalhadora nacional, adestrada, disciplinada e cooptada. A burguesia industrial emergente foi ditando como queria que fosse formado seu trabalhador (e a classe social a que ele pertenceria). Configurou-se assim, uma pedagogia industrial.

Também, como refere Romanelli (1986), nesse período, o modelo econômico em emergência (capitalismo industrial) e a urbanização passam a fazer solicitações à escola. Produz-se, assim, a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, tanto pela exigência da própria produção quanto pela necessidade de consumo que essa produção acarreta. “Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste” (idem, *ibidem*, p. 59). Sintetizando as ideias da autora, onde o capitalismo se desenvolve, há necessidade de leitura e escrita, pré-requisitos para melhor concorrer no mercado de trabalho.

Já em 1930, como refere Batista (2015), com Vargas no poder e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, organiza-se, pela primeira vez na história, a educação com base em um sistema nacional. A Reforma Francisco Campos²⁶ deu origem ao ensino secundário, implantando o

²⁵ Conforme Saviani (2002), o “keynesianismo” (ou “políticas keynesianas”) refere-se às formulações do economista inglês John Maynard Keynes. Nesta concepção atribui-se importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas. Busca-se combinar a regulação da economia pelo Estado, com o funcionamento da economia de mercado baseada na propriedade privada. Essa visão foi divulgada por meio da obra de Keynes “Teoria geral do emprego, juros e dinheiro”, de 1936.

²⁶ Segundo Romanelli (1986), com o Governo Provisório de Vargas, no final de 1930, houve a criação de ministérios, dentre eles o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo que o primeiro ministro a assumir essa pasta (ainda no ano de 1930) foi Francisco Campos. A chamada “Reforma Francisco Campos” efetivou-se por meio de uma série de decretos, os quais incluíam, por exemplo: a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº. 19.850, de 1931); a organização do ensino superior e a adoção do regime universitário (Decreto nº. 19.851, de 1931); a organização do ensino secundário (Decreto nº. 19.890, de 1931), dentre outros.

currículo seriado e enciclopédico. No ensino profissional, a reforma priorizou apenas o ensino comercial, sendo que os demais ramos do ensino médio (EM) ficaram marginalizados. Só havia acesso ao nível superior no curso de finanças. Conforme Romanelli (1986), a reforma de Campos perdeu a oportunidade de investir no ensino industrial, justamente em um contexto que o país se desenvolvia nesse sentido. “Perdeu também a oportunidade de criar um clima propício à maior aceitação do ensino profissional pela demanda social de educação nascente” (idem, *ibidem* p. 142). Segundo a autora, aquele seria o momento oportuno para a estruturação de um sistema de ensino profissional, o que levaria a população a valorizar mais esse nível. Contudo, ocorreu justamente o oposto e, durante o movimento da Escola Nova²⁷, com a Constituição Federal de 1937, oficializou-se o ensino profissional como destinado aos pobres. E para Romanelli (1986, p.139), a inacessibilidade do curso profissional à universidade possivelmente “seja uma das fortes razões que orientam a demanda social da educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional²⁸”. Batista (2015, p. 167) esclarece que “essa barreira concreta e ideológica, já presente nesse período, pode ser considerada um dos fatores históricos que vieram fortalecer o preconceito em relação aos cursos profissionalizantes”.

Além do que já expusemos, Saviani (2013) refere que, após a Revolução de 1930²⁹, com o claro projeto de hegemonia da burguesia industrial, cria-se, como um de seus pontos centrais, em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Esse instituto exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 (até 1945), marcando significativamente a reorganização educacional, não apenas no ensino profissional, onde sua orientação foi decisiva, mas também a elaboração das Reformas Capanema³⁰, de 1942 e 1943.

Como informam Rosetti e Schimiguel (2011), as leis conhecidas como “Reformas Capanema” remodelaram todo o ensino no país e foram conhecidas como “Leis Orgânicas” da

²⁷ Conforme Mrech (2013), esse movimento ganhou impacto na Educação, em 1932, através do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, o qual enfatizava a importância da escola pública laica e gratuita.

²⁸ Geremia (2017) revela em seu estudo sobre cursos profissionais do SENAI de SC que os jovens querem fazer CST para se sentirem capazes de fazer um curso superior de longa duração na sequência. Esta compreensão dos jovens denota uma nova conformação do que Romanelli aponta, o que também expressa uma conotação menos valiosa dos CT.

²⁹ Segundo Schwarcz e Starling (2015), em três de novembro de 1930, a Junta Governativa Provisória, formada pelos generais Augusto Tasso Fragoso e João de Deus Mena Barreto, conjuntamente do contra-almirante José Isaías de Noronha, entregou o poder a Getúlio Vargas. Assim, encerrava-se a Primeira República, e a Revolução de 1930 (como a rebelião ficou conhecida), tornou-se um marco decisivo na história brasileira. Isso se deve especialmente pelos resultados que produziu nos anos seguintes, tanto na economia, quanto na política, na sociedade e na cultura, os quais, conforme as autoras, transformaram radicalmente a história do país.

³⁰ Segundo Saviani (2013), após a posse de Vargas como presidente constitucional, em 1934, houve a nomeação de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde Pública, cargo em que permaneceu por 11 anos, até o final do Estado Novo, em 1945.

educação nacional. Como acrescenta Batista (2015), com a Reforma Capanema, pela primeira vez o governo engaja-se na profissionalização em nível técnico, devido à necessidade do desenvolvimento nacional. Essa reforma, por meio de leis orgânicas, estruturou o ensino técnico profissional em três áreas: ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola.

Também neste contexto, por meio do Decreto nº 4.127 (de 25 de fevereiro de 1942), as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a ofertar a formação profissional em nível equivalente ao secundário. Desde então, iniciou-se o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os estudantes formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ES em área somente equivalente à da sua formação (ROSETTI; SCHIMIGUEL, 2011). Ainda, conforme estes autores, no período de 1940 a 1960, o governo brasileiro incentivou a formação técnica para os operários, criando a possibilidade para que os estabelecimentos de ensino pudessem ser instalados junto às fábricas e indústrias.

Outro marco deste período, conforme indica Batista (2015), trata-se da criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas. A criação destas instituições serviu para dar conta da demanda de qualificação para o trabalho. Batista (op. cit.) refere que, atualmente, SENAI e SENAC são responsáveis pela maior rede de escolas de educação profissional do Brasil. Mas, como argumenta Romanelli (1986), ao criar sistemas paralelos de educação profissional, o governo descuidou-se de manter um sistema único de escola, prevalecendo a dualidade no ensino, onde as camadas médias e superiores procuravam o ensino secundário e superior, enquanto as populares recorriam às escolas de nível primário e profissional.

Frente ao exposto, Batista (2015) confirma que, ainda que tenha havido iniciativas, através das reformas educacionais nas décadas de 1930 e 1940, pode-se afirmar que a dualidade na educação profissional, constatada desde o período colonial, prevalece no Brasil.

Já em 1959, de acordo com Rosetti e Schimiguel (2011), as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, se intensifica a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Nesse contexto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que estabeleceu a articulação entre ensino profissional e ensino regular e produziu a equivalência entre os cursos profissionalizantes e

os propedêuticos em função da continuidade dos estudos. Para os autores citados, a partir desta Lei, muitos obstáculos foram vencidos, sendo que os currículos passaram a ter equivalência.

Seguindo esta contextualização, segundo Saviani (2013), a partir de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação com os Estados Unidos, especialmente acordos de financiamento da educação brasileira, com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)³¹. Para o autor supracitado, o aprofundamento das relações capitalistas (decorrente da opção pelo modelo “associado-dependente”), trouxe consigo a compreensão de que a educação desempenhava função significativa no desenvolvimento e consolidação dessas relações. E o pano de fundo dessa tendência foi constituído pela teoria do capital humano³², cuja força impositiva foi incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Os corolários dessa teoria eram: “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2013, p.365).

O ano de 1969 marca, portanto, a abertura da concepção produtivista na educação, pois nesse ano entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540 de 1968 (idem). Saviani (2009) aponta, também, que a reforma de 1971, por meio da Lei nº. 5.692, flexibilizou a educação e trouxe a tendência do aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, conquanto devesse justamente defender o aprimoramento do ensino direcionado a esta classe. E como refere o autor, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desmantelar em mera formalidade. Ainda:

Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura “lenta, gradual e segura”. Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro (SAVIANI, 2013, p.365).

³¹ Através dos convênios internacionais de cooperação técnica conhecidos globalmente como “acordo MEC/USAID”, segundo a Resolução CNE Nº 3/2002 (BRASIL, 2002).

³² Segundo Saviani (2013), a teoria do capital humano foi formulada inicialmente por Theodore Schultz (economista estadunidense). Ela se propagou entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. Frigotto (2003) aponta que a teoria de Schultz (da década de 1950) foi assimilada no Brasil no contexto do “milagre econômico”. Ela concebe que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção e, portanto, de excedente. Isso guarda relação com a ideia propagada vulgarmente de que quanto mais educação, mais desenvolvida é a nação e mais produtora de riqueza ela se torna.

Na década de 1970, com o advento do regime militar, como refere Saviani (op. cit.), o lema positivista “Ordem e Progresso” (inscrito inclusive na bandeira do Brasil), transpôs-se para as orientações de “segurança e desenvolvimento”. Guiado por esse lema, o governo perseguia o objetivo de desenvolvimento econômico com segurança. Desse modo, a adoção do modelo econômico “associado-dependente” (consequência da presença de empresas internacionais no país) fez com que Brasil e Estados Unidos estreitassem laços. E com essa influência, o modelo organizacional das empresas estrangeiras foi seguido no Brasil, sendo que a demanda de preparação de mão de obra para estas mesmas empresas associou-se à meta de elevação da produtividade do sistema escolar, levando a aderência do modelo organizacional no campo educacional. Como aponta Saviani (2013, p.369):

Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

Frigotto (2003) também aborda o período em questão e expõe que nas décadas de 1960 e 1970 a educação brasileira, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção, ou seja, “capital humano”. Assim, a educação passou a ser definida como uma técnica de preparação de recursos humanos para o processo de produção.

Favretto e Moretto (2013, p.410) também versam sobre o período em questão e referem que em 1968, com a Reforma Universitária (Lei nº 5.540), propôs-se a instalação e funcionamento dos “cursos profissionais de curta duração, destinados a propiciar habilitações intermediárias de grau superior”. Tais cursos seriam ministrados em universidades e em outros estabelecimentos de ensino superior em funcionamento no país. É neste momento que surgem os cursos superiores de tecnologia.

Já na década de 1980, segundo o *website* do MEC (BRASIL, 2016c), diante de um novo cenário econômico e produtivo ocorreu o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços, o que contribuiu com o aumento da demanda das instituições de educação profissional. Mas, como refere Saviani (2013), nesse período, apesar do clima favorável à emergência de pedagogias contra-hegemônicas, propiciado especialmente pela abertura

democrática, os resultados não foram animadores³³. E na sequência, na década de 1990, ocorreu a ascensão dos governos ditos neoliberais, em decorrência do Consenso de Washington³⁴. Com isso, promovem-se, em diversos países, reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo. Como refere o autor, a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, manteve sua hegemonia nos anos 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo. Porém, a conotação assumida na década de 1990 traz a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do Estado e das iniciativas públicas. Assim, as reformas educacionais seguirão estas orientações, buscando reduzir custos, investimentos públicos, transferindo-os (ou pelo menos dividindo) com a iniciativa privada e organizações não governamentais.

Ferretti (2008) também discorre sobre a década em questão e indica que as reformas praticadas no Brasil a partir dos anos 1990 podem ser consideradas um adequado exemplo do esforço dos setores dominantes, no plano nacional e internacional, em ajustar a educação às necessidades presentes do Capital. Tais necessidades não são apenas de produção de trabalhadores mais compatíveis com a inserção das novas formas de organização do trabalho, do manejo de tecnologias e linguagens sofisticadas, mas também de formação de um novo “sujeito social” para viver, produzir e consumir na chamada “sociedade do conhecimento”.

Sintetizando o que expusemos até aqui sobre os diferentes momentos históricos da EPT no Brasil, compreendemos que, num primeiro momento, ela foi negligenciada. Na sequência, passou a atender as demanda do mercado que se expandia (principalmente das indústrias), o qual solicitava profissionais com um mínimo de qualificação. Ainda, como veremos na sequência, em um terceiro tempo, ela passa a ser o centro das atenções nas políticas educacionais brasileiras. Logo, no percurso histórico, verifica-se a mudança valorativa da Rede Federal de educação profissional. Isso porque, necessidades diferentes (econômicas, sociais, políticas) remetem a respostas igualmente distintas nos arranjos educacionais e na oferta de ensino. Com isso, colocamos algumas indagações: quais os resultados dos direcionamentos históricos da EPT na formação dos profissionais? Quais

³³ Vale destacar que, conforme Saviani (2009, p.52), “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola”. Esta tese é defendida pelo autor porque em sua visão um elemento bastante presente na pedagogia nova é a proclamação da democracia, o que justifica a defesa do tratamento diferencial dos estudantes, o abandono da busca de igualdade. Entretanto, isso não serviu ao povo, aos operários e proletariado. As experiências implementadas pela Escola Nova ficaram restritas a pequenos grupos e, nesse sentido, elas se estabeleceram como privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças.

³⁴ Segundo Saviani (2013), esta denominação refere-se à reunião promovida em 1989 no *International Institute for Economy*, que funcionava em Washington, com o objetivo de debater acerca das reformas consideradas necessárias para a América Latina. Assim, chama-se Consenso de Washington o conjunto de recomendações saídas dessa reunião.

pedagogias estariam sustentando os projetos político-pedagógicos dos IFs? E com isso, será que há espaço, nos cursos superiores ofertados pelos institutos, para o desenvolvimento da cultura e constituição de intelectuais de alto nível, bem como da formação científica e tecnológica sólida dos educandos? Estes são alguns dos questionamentos que norteiam este estudo e que nos fazem seguir adiante com as discussões. Por isso, na sequência abordaremos aspectos mais recentes que envolvem as políticas de EPT no Brasil (começando pelo que denominamos de “terceiro tempo” destas políticas), trazendo, pois, dados atuais acerca da RFEPCT.

2.1.1 A RFEPCT e a criação dos IFs

Conforme exposto em documento do MEC sobre o Centenário da RFEPCT³⁵ (BRASIL, 2016c), o ano de 1996 é importante para a EPT, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (promulgada neste ano) dispôs sobre a Educação Profissional em capítulo próprio, assim como o ano de 2008, com a articulação para criação dos IFs.

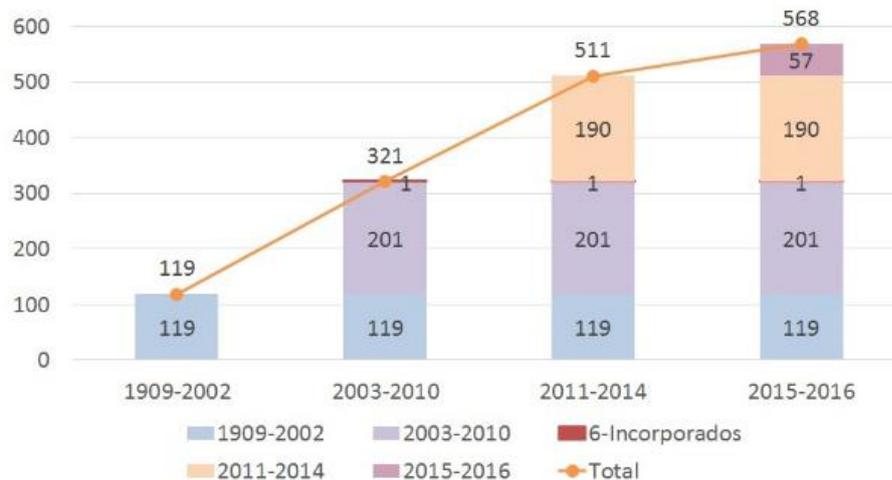
Sendo assim, em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892, conforme consta no *site* do MEC (BRASIL, 2016c), 31 CEFETs, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, sete Escolas Técnicas Federais e oito Escolas vinculadas a Universidades deixaram de existir para formar os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com isso, a rede passou a ser constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e; Colégio Pedro II.

Ilustrando como ocorreu a expansão da RFEPCT desde o lançamento de suas bases, em 1909, a seguir apresentamos um gráfico disponibilizado pelo MEC³⁶:

³⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>.

³⁶ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>.

Gráfico 1 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).



Fonte: MEC, 2016. Adaptado pela autora.

Percebemos, por meio dos dados apresentados, que houve um salto na expansão da Rede Federal a partir do ano de 2003. Também, deve-se atentar para o ano de 2008³⁷, quando foram criados os IFs. Neste sentido, como apontam Pacheco, Caldas e Sobrinho (2012), a ideia da criação dos IFs ocorreu no segundo mandato do presidente Lula da Silva, mandato este que foi marcado pela determinação do presidente em assegurar a educação, especialmente a educação tecnológica, dando-lhe espaço privilegiado nas políticas públicas. Conforme os autores:

Em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual incluía a construção de 65 unidades de ensino. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, em 2007, a expansão passou a fazer parte das ações dele, e o governo anunciou então a construção, até 2009, de mais de 150 unidades de ensino, contemplando todos os estados e o Distrito Federal (idem, ibidem, p.17).

Mas, como aponta Lima (2012), mesmo com o aumento dos recursos voltados para a educação pública, o ressurgimento da RFEPCT como elemento estratégico do desenvolvimento do país é um processo incompleto, seja do ponto de vista estrutural (pessoal, prédios, laboratórios etc.),

³⁷ Cabe registrar que no ano de 2008 também foi criado o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Segundo o portal do MEC (BRASIL, 2016a), este programa busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, sendo que sua meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008. Suas ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

seja do pedagógico (implantação da integração do Ensino Médio (EM) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com a Educação Profissional (EP) via “Ifetização”³⁸ dos CEFETs).

Com relação à prioridade conferida à EPT nos últimos anos, Deitos, Lara e Zanardini (2015) confirmam o forte crescimento nos investimentos públicos nos programas, ações e treinamentos no campo da educação profissional no país, tanto em nível da qualificação inicial quanto continuada, por meio dos cursos técnicos e tecnológicos. Os valores orçamentários executados entre os anos de 2006 e 2011 mostram a dimensão dos recursos públicos investidos, de 1,5 bilhões em 2006, para quase seis bilhões de reais em 2011. Ainda, para os autores citados, dados preliminares mais recentes revelam que os recursos dirigidos para sustentar as metas previstas na política pública de educação profissional, tendo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) como estratégia central de articulação com os setores privados em todos os ramos da economia, são muito superiores aos destinados até 2011, ano de criação do referido Programa.

Ainda acerca do PRONATEC, Deitos, Lara e Zanardini (op. cit.) indicam que, como programa integrador da política educacional para a EPT, o mesmo representa a forma estruturante articuladora nacional, no conjunto de ações educativas e formativas da força de trabalho e, por conseguinte, das estratégias que viabilizam as políticas macroeconômicas adotadas. Desse modo, as diretrizes governamentais comprovam a dinâmica centralizadora e articuladora que o referido programa assume no conjunto das políticas adotadas para a educação profissional no país.

Corroborando com o exposto, Moura (2014) indica que não é possível analisar a problemática educacional descolada da totalidade na qual se insere. É necessário compreender os determinantes históricos, econômicos e políticos que produziram e continuam produzindo o todo social no qual se situa a educação escolar brasileira. O autor também expõe que:

[...] a divisão social e técnica do trabalho é fundamental para o capitalismo, fazendo com que seu metabolismo demande um sistema educacional classista, que separa trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, em escolas que formam seres humanos unilaterais, mutilados, principalmente os das classes subalternizadas (MOURA, 2014, p. 354).

Para o referido autor, é em meio a esses projetos em disputa (o do capital e o do trabalho), que a sociedade vem se movendo nos últimos séculos. Dependendo da correlação de forças em cada momento, se avança ou se recua em uma ou outra direção, mas o capital se mantém hegemônico. Neste sentido, Moura (op. cit.) aponta que o PRONATEC possibilita a transferência de recursos

³⁸ Esta expressão refere-se ao processo de criação dos Institutos Federais, fato ocorrido no ano de 2008, pela já citada Lei nº 11.892, onde houve a transformação das instituições de EPT em IFs.

públicos para a iniciativa privada, especialmente para o “Sistema S”³⁹. Com isso, o Estado brasileiro financia o interesse privado e lhe concede o direito de decidir sobre a concepção da formação proporcionada à classe trabalhadora.

Concluindo nossas considerações acerca da EPT no país, trazemos novamente Marçal e Oliveira (2012), autores que nos apontam que, observando a trajetória da educação profissional, devemos questionar o quanto a política dos IFs dá continuidade e o quanto ela rompe com a tradicional oferta de educação profissional pública no Brasil.

Sendo assim, levantamos alguns questionamentos: os IFs permanecem com a arraigada tendência de formação de trabalhadores pobres? As bases iniciais da educação profissional (realidade escravista, assistencialista, moralizadora) ainda se fazem presentes e são perpetradas por meio dos IFs? Além disso, a caracterização de ciência e tecnologia dos IFs serviria para excluir o compromisso com a cultura mais erudita, a qual desde o início foi direcionada para as universidades? Estas são reflexões que se colocam ante o resgate apresentado em torno da EPT, sendo que as discutiremos na análise dos dados (capítulo III).

Para darmos continuidade ao delineamento do estudo, a seguir traremos elementos que definem os IFs de Santa Catarina, apresentando informações sobre seu histórico e também dados atuais.

2.1.2 Os IFs no estado de Santa Catarina

A RFEPCT no estado de Santa Catarina abrange dois Institutos Federais: o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e o Instituto Federal Catarinense – IFC, os quais estão presentes em todas as regiões do referido estado.

Conforme divulgado no *site* do IFSC (SANTA CATARINA, 2012), cada Instituto⁴⁰ possui seu reitor e diferentes *campi*. E de acordo com a Lei Federal n.º 11.892 (2008), os IFs “são

³⁹ Conforme Rodrigues (2014), este termo define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm origens comuns e características organizacionais semelhantes. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem também outros serviços: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST).

⁴⁰ Esclarecemos que a principal diferença entre os dois IFs de SC deve-se às suas origens. O IFSC teve origem na Escola de Aprendizes Artífices de SC, sendo que passou por várias mudanças em sua nomenclatura (as quais são citadas na seção 2.1.2.1). Já o IFC foi criado a partir das escolas agrotécnicas e colégios agrícolas existentes no estado (o que

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”, que passam a ter autonomia para criar e extinguir cursos na educação profissional.

No que concerne à educação em nível superior, a aludida lei aponta que os IFs devem ministrar cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia. Além disso, objetivam ministrar cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, bem como de educação profissional. Também devem ofertar cursos de bacharelado, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e ainda, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Para nos aproximarmos da realidade dos locais da realização da pesquisa, a seguir serão apresentadas informações sobre cada Instituto catarinense.

2.1.2.1 Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

De acordo com dados disponíveis no *website* do IFSC (SANTA CATARINA, 2012), este Instituto tem sua Reitoria em Florianópolis e *campi* nas cidades de Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Florianópolis Continente, Garopaba, Gaspar, Itajaí, Jaraguá do Sul, Joinville, Lages, Palhoça (com dois *campi*, o *Campus* Palhoça e o *Campus* Geraldo Werninghaus), São Carlos, São José, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema e Xanxerê, totalizando assim 22 *campi* (sendo que os *campi* de São Lourenço do Oeste e de São Carlos estão em implantação). Abaixo se pode verificar no mapa a localização dos *campi* do IFSC em Santa Catarina:

descrevemos na seção 2.1.2.2). Em 2008, ambas as instituições tornaram-se Institutos Federais, a partir da Lei nº 11.892.

Mapa 2 - *Campi* do IFSC em SC.

Fonte: Santa Catarina, 2014c. Adaptado pela autora.

Ainda, segundo informações apresentadas no *website* do IFSC (SANTA CATARINA, 2012), este Instituto foi criado em Florianópolis por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sendo denominado de Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Seu objetivo era proporcionar formação profissional aos filhos de classes sócio-econômicas menos favorecidas. Neste sentido, como descrito no *site* citado, há mais de 100 anos, o IFSC coloca em prática sua missão de promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo assim para o desenvolvimento socioeconômico e cultural. Complementando:

No início, a instituição oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica. Desde o começo, a atuação da escola já se voltava para atender as demandas do setor produtivo e da comunidade (SANTA CATARINA, 2012⁴¹).

Dando sequência ao histórico descrito no *site* do IFSC (op. cit.), em 1937, por meio da Lei nº 378, a instituição mudou de nome e *status*, passando a chamar-se Liceu Industrial de Florianópolis. Cinco anos depois (através do Decreto-lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942), transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. A partir daí, começou a oferecer cursos

⁴¹ Disponível em: < <http://www.ifsc.edu.br/historico>>.

industriais básicos e cursos de mestría. A nomenclatura mudou novamente em 1965, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina e, em 1968, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC). Em 2002, em função de uma lei federal que transformou todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, a ETFSC passou a ser CEFET-SC, oferecendo cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* (especialização).

Em março de 2008, uma votação que envolveu professores, servidores técnico-administrativos e estudantes do então CEFET-SC aprovou a transformação da instituição em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O projeto de lei que definiu a mudança foi sancionado pela Presidência da República em 29 de dezembro de 2008 (SANTA CATARINA, 2012).

Com relação ao panorama atual dos cursos de graduação do IFSC, o Anuário Estatístico do IFSC⁴² de 2016 (ano base 2015) revela que existem 37 cursos de graduação (tecnologia, bacharelado e licenciatura), sendo que nestes cursos foram efetuadas 4.067 matrículas.

Ainda, acerca dos campi do IFSC com cursos que contemplam disciplinas referentes à psicologia, os mesmos são: Florianópolis, Florianópolis Continente, Caçador, Joinville e Gaspar.

2.1.2.2 Instituto Federal Catarinense – IFC

De acordo com informações contidas no *website* do IFC (SANTA CATARINA, 2014b), este Instituto possui sua reitoria em Blumenau e é responsável pelos *campi* das cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, perfazendo 15 *campi* e uma Reitoria. A seguir, a ilustração da distribuição dos *campi* do IFC em Santa Catarina:

⁴² Disponível em: < <http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>>.

Mapa 3 - *Campi* do IFC em SC.

Fonte: Santa Catarina⁴³, adaptado pela autora.

Como informado no PDI do Instituto Federal Catarinense (SANTA CATARINA, 2014a), a proposta dos IFs é agregar à formação acadêmica a formação para o trabalho. E como frisa o documento, 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. Além disso, o referido documento expressa que a política de ensino compreende a organização curricular dos IFs como um espaço ímpar de construção de saberes, cuja proposta se constrói através da verticalização dos currículos, possibilitando o diálogo simultâneo e de forma articulada entre educação básica e pós-graduação.

Também, segundo o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) (SANTA CATARINA, 2009), a identidade do Instituto Federal Catarinense é, na verdade, o somatório das identidades de cada *campus* que o constitui. Ainda, segundo exposto no *website* do IFC (SANTA CATARINA, 2014b⁴⁴):

O IFC foi criado pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios

⁴³ Disponível em: <<http://ifc.edu.br/nossos-campus/>>.

⁴⁴ Disponível em: <<http://ifc.edu.br/sobre-o-ifc/>>.

agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina.

O IFC busca, preferencialmente, o atendimento das demandas regionais de localização dos *campi*, visando intervenção positiva na transformação da realidade social e econômica, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais (SANTA CATARINA, 2014b).

Acerca da situação atual do IFC em números, o Censo Interno⁴⁵, que tem como referência o mês de maio de 2016, apontou que estão em funcionamento 34 cursos de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnologia), com o total de 4.647 matrículas.

Quanto aos *campi* do IFC com cursos que ofertam disciplinas relativas à área da psicologia, os mesmos são: Camboriú, Araquari, Sombrio, São Francisco do Sul e Ibirama.

Para dar continuidade ao nosso embasamento teórico contemplaremos, a seguir, a apresentação de elementos presentes nas políticas (por meio de documentos) e que definem os cursos de bacharelado e tecnologia, uma vez que estas são as formações dos IFs investigadas neste estudo. Além disso, abordaremos aspectos referentes ao histórico das formações em apreciação, bem como dados atuais do ES brasileiro.

2.2 CURSOS DE BACHARELADO E TECNOLOGIA

De acordo com a Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 2013), atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 44, a educação superior abrange cursos e programas de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia), de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), de extensão e cursos sequenciais, podendo ser oferecida pelas redes de ensino pública e privada, nas modalidades presencial e a distância.

Também, conforme a referida Lei (BRASIL, 2013, p. 28), a educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

⁴⁵ Disponível em: <<http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/CENSO-INTERNO-MAIO-16-correto.pdf>>.

- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – 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;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ressaltamos ainda que, conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2010a), na Portaria Normativa nº 40 (de 2007, republicada em 2010), graduação refere-se a cursos superiores que conferem diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o EM ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.

Acerca da definição de grau acadêmico, conforme o Ministério da Educação, em documento que trata das referências curriculares nacionais para os cursos de bacharelado e licenciatura, os três graus consolidados historicamente na educação superior brasileira são:

[...] os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas (BRASIL, 2010b, p. 5).

Registramos que, também a Portaria Ministerial Normativa nº 40 (2010a) conceitua os três tipos de cursos e graus acima referidos e acrescenta que o curso de Bacharelado confere o grau de bacharel, o de Licenciatura o grau de licenciado e o curso superior de Tecnologia, caracterizado por eixos tecnológicos, o grau de tecnólogo.

Com relação aos aspectos históricos dos cursos de bacharelado e tecnologia, percebemos que - ao longo dos anos - os cursos de bacharelado vêm sendo mais valorizados, o que representa, fundamentalmente, a nosso ver, a divisão de classes na educação brasileira. Como explicita Batista (2015), a herança do elitismo educacional fez com que as políticas da Corte portuguesa, bem como as posteriores a ela, focassem mais no ensino secundário e superior, excluindo o primário e a

educação profissional, uma vez que consideravam que a “classe baixa”, formada especialmente por trabalhadores agrícolas, não precisava de escola, apenas a elite aristocrática e pequenos-burgueses. Os registros que demarcam a educação profissional demonstram a existência de um ensino dualista e desintegrado do formal, o que evidenciou o desinteresse por esse tipo de educação no país. Daí se fortaleceu o dualismo no sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, cabe recordar importantes considerações assinaladas na Resolução nº 3 do CNE (BRASIL, 2002, p. 5), a qual indica que “a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal”. A referida Resolução sugere também que a educação profissional tem sido tratada ao longo de sua história de maneira preconceituosa influenciada pela herança colonial e escravista no que concerne às relações sociais e, em especial, ao trabalho. Complementando o exposto:

[...] a educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, tem assumido um caráter de ordem moralista, para combater a vadiagem, ou assistencialista, para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos pela sorte, ou economicista, sempre reservada às classes menos favorecidas da sociedade, distanciando-a da educação das chamadas “elites condutoras do País”. Isto é tão verdadeiro, que tradicionais cursos de educação profissional de nível superior, como direito, medicina e engenharia, entre outros, são considerados como cursos essencialmente acadêmicos, quando, na verdade, também e essencialmente, são cursos profissionalizantes.

Realizando um resgate histórico da constituição da educação profissional brasileira, a citada Resolução indica também que, com o passar do tempo, médicos e engenheiros, ao lado dos bacharéis em direito, compuseram a nova elite intelectual do país que buscava, nas atividades governamentais e administrativas, suas formas de subsistência e de projeção social. Por tais razões, a educação para o trabalho permaneceu entendida como formação profissional de pessoas pertencentes aos estratos econômicos menos favorecidos da população (estando, portanto, fora da elite intelectual, política e econômica), estabelecendo-se como formação de força de trabalho para suprir a demanda, sobretudo de trabalho braçal (BRASIL, 2002).

Complementando o exposto, segundo Batista (2015), a educação profissional pode ser considerada uma ferramenta de formação para as diferentes esferas da produção. Atualmente, no Brasil, ela é constituída por níveis que vão desde os cursos de aperfeiçoamento, básicos, técnicos, aos tecnológicos (graduação) e pós-graduação. É válido ressaltar que, ao analisarmos a história da educação profissional no Brasil, percebemos que foram poucas as políticas eficazes para a efetivação da formação do trabalhador. Logo, “a escassez de boas políticas e o desinteresse do Estado revelam a despreocupação em preparar, em termos de educação, o trabalhador para o ofício” (idem, *ibidem*, p.159). O autor acrescenta, ainda, que o descaso com o ensino profissional foi obra

de várias propostas e reformas frustradas, derivadas de embates entre classes, as quais sempre existiram no país. Esclarecendo:

A política de educação no país constituiu-se, desde o período colonial, em um ensino dualista que, ao lado de uma educação academicista para a elite, se contrapôs a um ensino de baixo nível para a grande camada da população desprivilegiada. Assim, ao mesmo tempo que ofereceu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela manteve-se insuficiente e precária nos demais níveis, atingindo apenas uma minoria, que nela procurava uma forma de conquistar ou manter status (BATISTA, 2015, p.160).

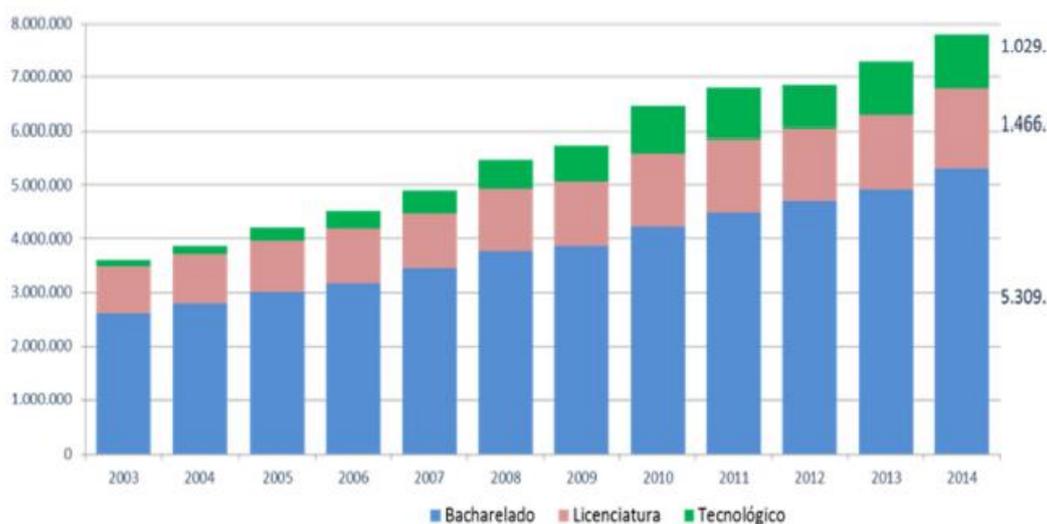
Diante do que referendamos, o que foi constatado é que, nos diferentes momentos históricos, aspectos econômicos e políticos atravessam a educação brasileira, gerando impactos amplos na sociedade, especialmente na vida dos trabalhadores. Tais aspectos geram a divisão de classes que se manifesta na educação em geral, sob formas variadas. No ES, percebemos que esta divisão (isto é, o dualismo educacional) se faz presente de longa data, especialmente na cisão entre os cursos de bacharelado e as demais formações. Assim, os cursos de bacharelado vêm preservando a característica de formar intelectuais e a classe privilegiada, enquanto os cursos de tecnologia, foco da nossa discussão, têm permanecido com a atribuição de formar o operário, a classe trabalhadora, ou seja, os menos favorecidos. Frente ao exposto, o que se confirma, portanto, é que a educação está atrelada à produção e a dualidade no ensino perpetua-se e mantém-se. Afirmamos isso porque os dados atuais acerca do ES brasileiro asseguram nossa visão, sendo que daremos continuidade ao estudo trazendo dados relevantes para nossas reflexões.

No Brasil, segundo dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014), a rede de educação superior ofertou, em 2014, 32.878 cursos de graduação, em 2.368 instituições de educação superior.

Para ilustrar como vêm ocorrendo as matrículas em cursos de graduação no país (conforme o grau acadêmico), a seguir apresentamos informações por meio do gráfico⁴⁶:

⁴⁶ Registramos que as informações utilizadas no estudo se referem aos últimos dados divulgados pelo INEP no Censo da Educação Superior disponíveis no *website* do referido instituto. Logo, ainda não foram disponibilizadas informações mais atualizadas (dos anos de 2015 e 2016).

Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico, Brasil – 2003-2014.



Fonte: INEP, 2014. Adaptado pela autora.

A partir dos dados expostos, percebemos que os cursos de bacharelado conservam sua predominância na educação superior brasileira, demonstrando o maior crescimento no número de matrículas entre 2013 e 2014 (8,1%). Os cursos de licenciatura tiveram um crescimento de 6,7% e os cursos tecnológicos de 3,4%, no mesmo período (idem, ibidem).

Ainda conforme o INEP (op. cit.), todos os graus acadêmicos tiveram aumento no número de ingressos em 2014. Destes ingressos, quase 2/3 foram em cursos de bacharelado. E, enquanto na modalidade presencial há predomínio dos cursos de bacharelado (73,1% do total), na modalidade a distância há um equilíbrio entre os graus acadêmicos, com pequena superioridade dos cursos de licenciaturas (37,4%), seguidos dos de tecnologia (33,9%) e dos bacharelados (28,8%).

Adentrando na realidade do ES em SC, o Censo da Educação Superior do ano de 2013 contabilizou 73 Faculdades, 13 Universidades, 10 Centros Universitários e dois Institutos Federais, perfazendo 98 Instituições de Ensino Superior (IES) no referido estado (sendo que deste total, 82,7% das instituições pertencem à rede privada). Além disso, das 295.909 matrículas nos cursos de graduação, 54,6% são de cobertura da rede privada e 45,4% da rede pública, sendo 75,8% ofertados na modalidade presencial e 24,2% na modalidade à distância (SANTA CATARINA, 2015b).

Ainda, conforme o documento acima citado, dos cursos de graduação presenciais e a distância, 67,4% das matrículas são de bacharelado, 16,8% de licenciatura e 15,1% de tecnologia, o que está representado na tabela:

Tabela 1 - Educação Superior: total de matrículas na graduação por grau acadêmico e dependência administrativa – SC – 2013.

Curso	Total SC	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Bacharelado	199.510	24.067	8.887	71.496	95.060
Licenciatura	49.767	5.980	3.513	10.804	29.470
Tecnólogo	44.727	2.298	284	5.232	36.913

Fonte: Santa Catarina, 2015b; Adaptada pela autora.

Complementando, como descrito no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) (SANTA CATARINA, 2015b), o aumento no total de matrículas na graduação em SC é um indicativo de que vem ocorrendo a expansão da oferta e mais pessoas estão tendo acesso a este nível de ensino. Porém, conforme exposto no referido Plano, mesmo considerando os avanços legais, a Educação Superior ainda apresenta grandes desigualdades na qualidade do ensino, no acesso e na permanência de estudantes⁴⁷.

Com base nestas informações, cabe expor que, a partir dos dados apurados, os cursos de bacharelado, historicamente, têm predomínio no número de matrículas, tanto no âmbito nacional quanto estadual. Em contrapartida, os cursos de tecnologia apresentam o menor índice de matrículas⁴⁸, embora dados revelem seu crescimento.

Confirmando esta análise citam-se ainda informações significativas, encontradas no Resumo Técnico do Censo do ES de 2013, do INEP. O referido documento expressa o seguinte:

O grau bacharelado superou os demais, em todos os anos, representando 55,9% do total em 2013. Verifica-se que tanto o bacharelado quanto o tecnológico⁴⁹ ampliaram o número de cursos ano a ano. Já a licenciatura apresentou um comportamento instável, sendo que em 2011 e em 2013 houve redução do número desses cursos em relação ao ano anterior de 0,1% e 3,3%, respectivamente, apresentando crescimento de 3,6% em 2012.

Embora o bacharelado possua maior número de cursos, o tecnológico alcançou maior percentual de crescimento (24,5%) de 2010 a 2013, enquanto o bacharelado cresceu somente 7,9%. O fato de os cursos tecnológicos possibilitarem uma formação mais rápida e integrativa do tipo “educação, trabalho, ciência e tecnologia” pode ter contribuído para aumentar a sua demanda.

Coaduna-se com as estratégias das iniciativas pública e privada e com as políticas governamentais aproveitar as oportunidades da economia do conhecimento e tentar minorar os efeitos negativos que dela podem advir. Assim, nota-se paulatinamente o crescimento dos cursos tecnológicos. A capacidade de criar, adquirir, adaptar, disseminar, compartilhar e usar o conhecimento a partir da educação superior tenta não estar somente centrada em

⁴⁷ Esta informação é reforçada no portal do MEC (BRASIL, 2016b). Segundo consta neste *website*, os dados relativos ao ES no ano de 2015, divulgados pelo INEP, revelam um acréscimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso, na avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%.

⁴⁸ Compreendemos que o menor índice de matrículas nos CST é uma consequência da visão social existente em torno destes cursos, ou seja, eles são desvalorizados ante aos demais graus acadêmicos (bacharelado e licenciatura). Em nosso entendimento, uma das principais influências desta visão, é a origem dos CST (ensino profissionalizante). Cogitamos também que a falta de conhecimento da população em geral sobre estes cursos esteja relacionada com este índice.

⁴⁹ Entendemos o termo “tecnológico” como sinônimo de curso superior de tecnologia (CST).

cursos de Bacharelado e Licenciatura (Takahashi; Amorim, 2008), embora ainda sejam os predominantes (INEP, 2015a, p.19).

Consideramos a exposição é interessante, não apenas por estar presente em um documento recente, de uma instituição que é referência em pesquisa na educação brasileira. Ela é significativa, especialmente, por explicitar alguns motivos para o crescimento dos cursos superiores de tecnologia, apontando, por exemplo, seu tempo de duração (abreviado). Também foi explicitado que esta formação está na pauta das políticas governamentais. A partir disso, a questão que carece ser aprofundada é: por que a formação de tecnólogos tem se tornado alvo das iniciativas, pública e privada, como traz o documento?

Frente a tais reflexões percebemos que, quando se trata da formação oferecida no ES brasileiro, a formação se foca - muitas vezes - no que é produtivo, no que é eficiente e pouco se articula à busca da emancipação humana e cidadania. Complementando, conforme Saviani (2013), “ser produtivo” não quer dizer apenas ser capaz de produzir mais em menor tempo, mas, como apontava Marx, a valorização do capital, ou seja, seu crescimento por incorporação de mais-valia (valor de troca). A produção da mais valia se dá tanto pelo alongamento da jornada, quanto pela intensificação do trabalho.

Corroborando com o exposto, Lima Filho (2005) também refere que, nos últimos anos, os cursos superiores de tecnologia (CST) ganharam destaque no Brasil, sendo que reiteramos esta informação aqui para tratar sobre os CT. Para o autor, alguns condicionantes colaboraram para que o debate sobre a política pública para a educação profissional ganhasse centralidade nas políticas mais gerais de reforma do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990, dentre eles:

Quadro 1 - Condicionantes da centralidade da Educação Profissional Tecnológica (EPT) nas políticas educacionais brasileiras.

Condicionantes
As mudanças nas bases técnicas e organizacionais do trabalho, caracterizadas por crescente tendência à diversificação, heterogeneização e complexificação do processo de trabalho e da classe trabalhadora (ANTUNES, 2000)
Demandas concretas de recomposição qualitativa e quantitativa da força de trabalho, acompanhadas de um meta-discurso que apresenta uma pretensa homogeneidade às características atribuídas e requeridas ao “novo trabalhador”, centradas em algumas categorias e termos polissêmicos, tais como competência, polivalência, multifuncionalidade, flexibilidade etc. (LIMA FILHO, 2005);
Desemprego estrutural e precarização do trabalho, acompanhados de uma “nova roupagem” da teoria do capital humano, pela qual se transfere ao indivíduo a responsabilidade pela conquista e manutenção de sua condição de empregabilidade (LIMAFILHO, 2003b);
“Desintegração da promessa integradora” de países às condições de desenvolvimento social com qualidade de vida e cidadania plena evidenciada pelos efeitos da globalização excludente, com o acirramento da hierarquização centro-periferia do capitalismo (GENTILI, 1998);

Redefinição do papel do Estado e da fronteira entre o público e o privado, refletindo-se no redirecionamento das políticas públicas e na constituição de mercados de serviços, dentre os quais o mercado da educação e, em particular, o mercado da formação profissional e qualificação de trabalhadores (LIMA FILHO, 2005).

Fonte: Lima Filho, 2005 (p.351-352). Adaptado pela autora.

De acordo com Lima Filho (op. cit.), foi com base nestas referências mais gerais que as políticas de caráter neoliberal passaram a orientar as ações do Estado brasileiro a partir da década de 1990. Assim, as políticas para a educação profissional produziram uma nova institucionalidade, através da implementação de um conjunto de leis, decretos, instrumentos normativos complementares e programas governamentais, a chamada reforma da educação profissional, resultado expresso da conexão de múltiplos interesses, a saber: interesses governamentais; interesses empresariais gerais; interesses dos organismos internacionais.

Também é válido ressaltar que, conforme Favretto e Moretto (2013), com a nova LDB, sancionada em 1996, os cursos superiores de tecnologia ganharam nova força, atendendo às demandas do mercado de trabalho e procurando adaptar as leis brasileiras às recomendações dos organismos multilaterais. A tendência foi criar no Brasil uma estrutura de oferta da educação superior com forte presença da iniciativa privada e com cursos superiores de curta duração, focados nas demandas dos setores da indústria e de serviços, nos moldes da ideologia neoliberal dos anos de 1990, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. As autoras também afirmam que com a abertura propiciada pela LDB nº 9.394/96, bem como pelas legislações posteriores que tratam das instituições de ensino superior, verifica-se grande oferta de graduações tecnológicas nas mais variadas áreas, com diversas denominações e muitas vezes com perfis muito similares.

Após estes apontamentos e levando em consideração que os moldes de produção perpassam a educação influenciando, especialmente, o perfil formativo dos profissionais, na sequência adentraremos na concepção de formação, buscando um melhor entendimento acerca das características principais da educação brasileira, no que concerne às suas orientações gerais.

2.3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Dando início à explanação sobre formação educacional passaremos de imediato ao conceito de educação, adentrando, em seguida, na sua relação com a instituição escolar. Sendo assim, conforme aponta Saviani (1991, p.19), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”. Desse modo, a compreensão da natureza da educação passa pelo entendimento da natureza humana. Neste sentido, diferente dos outros animais (que se adaptam à realidade natural), o homem necessita

produzir continuamente sua existência, sendo que ao invés de se adaptar à natureza, ele a adapta a si, ou seja, transforma-a, o que é feito pelo trabalho. Sendo assim, Saviani (op. cit.) afirma que ao dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, afirmamos que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, sendo ela própria um processo de trabalho.

Já com relação ao conceito de educação, segundo Saviani (2008, p.185), “a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. E o autor complementa ainda expondo que a educação é mediação no seio da prática social global.

Saviani (1991) também nos indica que o saber objetivo produzido historicamente manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos, os quais inicialmente coincidiam com o próprio ato de viver, mas que foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado, onde sua forma mais sólida se revela no surgimento da escola. A escola, por sua vez, aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos gerais, entretanto, ela se transforma lentamente ao longo da história até edificar-se como forma principal e dominante de educação. Ainda, de acordo com o autor supracitado, a passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, onde se estabeleceu a primazia do mundo da cultura sobre o da natureza. Consequentemente, o saber metódico, sistemático e científico passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático. Daí resulta que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. E este momento histórico referenciado, nas palavras do autor, “corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação” (SAVIANI, 1991, p.15).

Mas como nos adverte Saviani (op. cit.), o papel da instituição escolar⁵⁰ é a socialização do saber sistematizado, sendo, pois, que este saber diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao espontâneo; ao saber sistematizado e não ao fragmentado; à cultura erudita e não à popular. Assim, “a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (idem, *ibidem*, p.22). Além disso, o autor aponta que a escola existe para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos elementos desse saber.

⁵⁰ Entendemos que o autor refere-se à instituição escolar como um todo, logo, isso inclui o ensino superior em todas as suas formas de organização acadêmica.

Saviani (op.cit.) refere ainda que suas explicações podem parecer óbvias, mas que é esta sua intenção, pois é frequente acontecer (com tudo) que o óbvio seja esquecido ou que oculte (na sua aparente simplicidade) problemas que escapam à nossa atenção. E esse esquecimento (ocultação), acaba por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização.

Para concluir o que expusemos até aqui, cabe trazer novamente comentários de Saviani (1991, p.30):

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberadamente e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Acerca destes aspectos citados pelo autor, gostaríamos de abrir espaço para questionamentos: em se tratando de ensino superior, os IFs garantem “o óbvio”, ou seja, o acesso ao saber sistematizado, elaborado, e à cultura erudita? Complementando estas indagações, além de garantir “o óbvio”, o que mais faz parte das formações preconizadas nos IFs?

Salientamos, ainda que, como apontam Saviani e Duarte (2012), na perspectiva da PHC é consensual a visão de que a educação é formação humana. E os autores complementam também que a educação é definida como comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, do educando e do educador. A formação humana coincide, nesta perspectiva, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação.

Após estes esclarecimentos e buscando entender a concepção de educação dos IFs, traremos alguns pontos estabelecidos na legislação que instituiu a RFEPC e criou os IFs. Assim, conforme a Lei 11.892 (BRASIL, 2008), dentre as finalidades e características dos IFs está o desenvolvimento da EPT como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Além disso, os IFs devem realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Outra característica indicada pela referida lei é que os IFs devem orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de sua atuação. Ainda devemos esclarecer que a lei em questão não aborda a visão de “formação” em si, por isso, recorreremos a outros textos.

Segundo Silva (2009, p.10), a proposta dos IFs entende a educação como “instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana”. Logo, conforme a autora, é nesse sentido que a educação deve ser pensada, segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade do país. Além disso, os IFs devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, juntamente àqueles presentes nos currículos formais.

A autora mencionada também nos aponta que dentre as diretrizes que os IFs deverão adotar está o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social.

Já o documento do MEC, o qual trata da concepção e diretrizes dos IFs (BRASIL, 2010c), revela que a educação deve incorporar todas as dimensões educativas que se dão no âmbito das relações sociais, as quais objetivam a formação humana nas perspectivas social, política e produtiva. Isto significa, pois, tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da EPT. O documento também indica que as propostas de formação dos IFs contemplam, sem ignorar o cenário da produção, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das variadas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. E essa formação do trabalhador é entendida como sendo capaz de tornar esse cidadão um agente político, para que possa compreender a realidade e ser capaz de transpor as barreiras que ela apresenta, de pensar e agir na perspectiva de permitir as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais indispensáveis para a construção de outro mundo possível. “A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas” (BRASIL, 2010c).

A educação para o trabalho, na perspectiva trazida no documento acima aludido, é entendida como potencializadora do ser humano (de forma integral), desenvolvendo a capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, no ponto de vista da emancipação. Logo, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. Ainda:

Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional. [...] Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam 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 da sociedade em seu processo de desenvolvimento (BRASIL, 2010c, p.34).

Diante do que trouxemos, entendemos que é interessante refletir se a concepção de educação e formação teorizadas nos textos citados condiz com o que é de fato praticado no âmbito dos IFs na atualidade. E como visto anteriormente, a instituição escolar tem compromisso com o saber sistematizado e, educar, é formar seres humanos. Porém, como nos advertem Saviani e Duarte (2012, p.13), a questão que necessita ser examinada é: “em que consiste a formação humana”? Como sabemos, a educação é um fenômeno complexo e, por tal razão, devemos considerar que diferentes fatores a perpassam, o que será abordado a seguir.

2.3.1 Formação e a esfera produtiva

Segundo Catani, Dourado e Oliveira (2001), a reestruturação produtiva interfere diretamente na esfera da produção do conhecimento e na formação profissional. E como afirmam os autores:

Vivemos uma conjuntura histórica permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho. Dentre os processos sociais e as polêmicas contemporâneas destacam-se, atualmente, aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global (CATANI, DOURADO, & OLIVEIRA, 2001, p.68).

A reestruturação produtiva mencionada pelos autores trata-se da flexibilização possibilitada, inicialmente, pelo *toyotismo*. E como afirma Kuenzer (2016, p. 3), “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível” [...]. A autora explica que para uma formação flexível ser viabilizada, é necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes (com foco em ocupações parciais, geralmente de curta duração), pela formação geral. Isso fará o trabalhador se adaptar à seguinte prerrogativa: “aprender ao longo da vida”. Nas palavras da autora: “se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada”⁵¹ (KUENZER, 2016, p.3). Desse modo, ao afirmar que o trabalho flexível exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o regime de acumulação

⁵¹ Entendemos que essa é uma das razões (como veremos na análise dos dados, no capítulo III) para que, especialmente os CT, tenham em suas matrizes curriculares, disciplinas do campo da psicologia. Esse também é um dos motivos dos IFs ofertarem educação em todos os níveis de ensino.

flexível legitima a ampliação da escolaridade básica e superior, seguida da capacitação profissional continuada, atendendo assim, às novas demandas do setor produtivo.

Duarte (2008, p.12) corrobora com a visão exposta dizendo que é evidente o caráter adaptativo da pedagogia do “aprender a aprender”. “Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc.”. E, como afirma Kuenzer (2016), o discurso vigente acerca da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e capacidade de trabalhar intelectualmente, quando analisado à luz da lógica da acumulação flexível, revela a necessidade de ter disponível força de trabalho com qualificações desiguais e distintas que, articuladas em equipes, linhas, células, atendam a diferentes formas de contratação, subcontratação e acordos precários, que firmam os níveis desejados de produtividade.

Aspecto também vinculado à acumulação flexível e que ganhou espaço e atenção a partir da década de 1990 é a empregabilidade. Conforme aponta Gentili (2002), a empregabilidade pode ser definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas que, supostamente, deveriam diminuir a possibilidade de desemprego no final do século XX. No contexto neoliberal, a empregabilidade seria articuladora dos três elementos que permitiriam superar a crise do desemprego, mediante uma dinamização dos mercados de trabalho, a saber: “a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente” (idem, p. 52).

O autor aludido também indica que a empregabilidade exerce papel fundamental na construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o emprego e até mesmo sobre a própria individualidade. Isso porque, ela recupera a concepção individualista da teoria do capital humano. Logo, as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem dele portar um conjunto de saberes, competências e credenciais que habilitam para a competição pelos empregos disponíveis. Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição no mercado de trabalho.

Ante ao cenário descrito, percebe-se que aspectos econômicos e políticos (principalmente alterações nos moldes de produção), atravessam a educação, gerando impactos amplos na sociedade, especialmente na vida dos trabalhadores. O que vem se evidenciando nos últimos anos, portanto, é o quanto a esfera da produção está servindo de critério para as agendas e implementações no campo da educação.

Com base nestas exposições, fica explícita a relação histórica entre educação e a formação para o trabalho. Notamos, assim, que estas esferas são arenas de disputas e interesses, subjugadas às forças hegemônicas, que ditam os direcionamentos da educação, especialmente a formação dos trabalhadores, por meio de “pedagogias customizadas” e modismos. Tais pedagogias, como refere

Bianchetti (1998), tornam-se perigosas por serem/estarem submetidas às determinações imediatas do mercado, com a pretensa desculpa de atender ao consumidor/cliente.

Também, de acordo com esse autor, o que fica evidente é que se promove, em relação ao processo formativo, a mesma inversão a que foi submetido o processo de produção e comercialização de produtos e serviços nas e pelas empresas – em função das técnicas japonesas (*toyotismo*). Logo, ocorrem tentativas de transformar as instituições formais de ensino em mais um dos recursos do qual os empresários lançam mão para alcançar os seus imediatos, utilitários e particulares objetivos, haja vista a disseminação das chamadas universidades corporativas.

O que notamos, a partir destas explanações, é que a formação em geral, na atualidade, forjada pela aprendizagem flexível, carrega em si características de precarização, sendo conduzida pelos mais variados interesses, especialmente os econômicos e políticos. Sendo assim, para finalizar este capítulo e introduzir o subsequente, indagamos: a psicologia também se insere no contexto delineado? A psicologia contribui na formação de profissionais flexíveis e precarizados? Dito de outro modo, que papel cumpre as disciplinas do campo da psicologia nos cursos em que se fazem presentes? É com o objetivo de elucidar tais questionamentos que daremos seguimento ao estudo.

3 CAPÍTULO II - O ENSINO DE PSICOLOGIA

Estou sentado à beira da estrada,
o condutor muda a roda.
Não me agrada o lugar de onde venho.
Não me agrada o lugar para onde vou.
Por que olho a troca da roda
com impaciência?
(BERTOLD BRECHT, 1898-1956)

3.1 HISTÓRICO

O objetivo desta seção é apresentar como o ensino de psicologia se estruturou inicialmente no país. Devemos registrar, contudo, que não abordamos especificamente a constituição da profissão de psicólogo(a), nem mesmo a formação em psicologia (embora tais aspectos sejam citados algumas vezes, dado que não é possível abordar o ensino de psicologia sem mencioná-los), pois, estas temáticas fogem do nosso campo de interesse neste estudo. Logo, centramos nosso esforço no sentido de resgatar o histórico do ensino dessa área do conhecimento nas diferentes formações. Dando início à abordagem histórica, traremos, primeiramente, considerações sobre características da ciência psicológica.

De acordo com Mrech (2013), o ensino de psicologia, ao longo da história da humanidade, se apresenta de modo difuso e pouco claro. E isso pode ser observado na própria história da psicologia, sendo que essa ciência esteve, por um longo período, mesclada às descobertas e ao ensino de filosofia. Logo, para a autora, em seus primórdios, o ensino de psicologia existiu inicialmente sem forma definida, sendo, pois, pouco diferenciado e atrelado aos ensinamentos da própria filosofia; assim como, não existe apenas uma psicologia, mas psicologias. Algumas das importantes correntes desta ciência são: Psicologia Behaviorista ou comportamentalista; Psicologia Humanista; Psicologia Cognitivista; Psicologia Sócio-Histórica; Psicologia da Gestalt; Psicanálise. Isso indica, a partir da história da psicologia, que não estamos diante de uma única ciência. Cada corrente apresenta uma concepção de ensino e cada uma faz a transmissão desse processo a partir de suas convicções. Por tal razão, o ensino de psicologia se desdobra em vários.

Já com relação ao ensino - ou ensinamentos - de psicologia no Brasil, para Mrech (op. cit.), como não existia um sistema escolar no Brasil, foi preciso montá-lo desde o início. E nesse processo, a Companhia de Jesus teve papel essencial, pois implantou boa parte das escolas brasileiras, principalmente no período colonial. Tanto no período dos jesuítas quanto depois da reforma

educacional pombalina, o ensino de psicologia apresentava-se sem forma definida, com ênfase nos principais autores da filosofia. Também, como indica Campos (2014, p.192),

O fato das instituições de ensino superior terem sido criadas no Brasil somente no século XIX, teve um impacto direto no surgimento da psicologia no Brasil. As ideias psicológicas, no Brasil, tiveram seus marcos iniciais com os estudos realizados pelos jesuítas, com o objetivo de catequizar as crianças das tribos indígenas. Não é possível falar em uma formação ou uma política de formação no período, mas do início do desenvolvimento deste campo do saber no Brasil.

Conforme Massimi (2008), o conhecimento psicológico no Brasil do século XIX consiste na reelaboração do saber produzido na Europa (principalmente na França e na Inglaterra) e nos Estados Unidos. E conforme a autora, desde o século XIX o ensino de conteúdos psicológicos era desenvolvido em instituições escolares de nível superior e secundário. Corroborando com o exposto, conforme Mrech (2013), no século XIX, com a vinda da família real para o Brasil, o ensino de psicologia passa a sofrer influências do ensino europeu e do ensino laico. Nesse período, o ES passa a ocupar um lugar de destaque, sendo que surgem as primeiras faculdades brasileiras (de Medicina na Bahia e de Medicina no Rio de Janeiro)⁵². Nessa época, o ensino era conduzido por práticas repressoras e punitivas. As escolas tinham tendência autoritária e, neste contexto, o professor ocupava papel estratégico.

Campos (2014) também acena que foi com a criação do curso de medicina na Bahia que as ideias psicológicas passaram a ser estudadas e ampliadas em instituições de ensino. Já no cenário mundial, a psicologia tornou-se uma ciência independente no final do século XIX, o que fez com que os estudos da área passassem a aderir critérios científicos. Tais critérios passaram a orientar as pesquisas desenvolvidas na área de psicologia no Brasil, o que aponta como as políticas de formação em psicologia, na realidade brasileira, sempre estiveram ligadas às políticas educacionais. Na verdade, como baliza o autor, a política de não criação de instituições de ES no país fez com que as ideias psicológicas precisassem ser desenvolvidas por outros caminhos, através da área da medicina e da área de educação. Pereira e Pereira Neto (2003) confirmam tal informação ao indicarem que dois campos do conhecimento contribuíram para o início da profissionalização da psicologia no Brasil: a educação e a medicina. Os autores revelam, ainda, que a inserção da

⁵² Conforme Pereira e Pereira Neto (2003), na Faculdade da Bahia, a preocupação central se relacionava à aplicação da psicologia nos problemas sociais, como na Higiene Mental e Psiquiatria Forense. Já os estudos desenvolvidos no Rio de Janeiro estavam estreitamente relacionados à psicologia experimental. Esse conhecimento era caracterizado, sobretudo, pela mensuração e classificação de comportamentos, e através dele a psicologia procurava ganhar *status* de disciplina independente.

disciplina de psicologia na formação de normalistas (1890) e a criação do primeiro laboratório experimental em educação (1906) podem ser consideradas marcos do processo de profissionalização da psicologia no país.

Cirino e Miranda (2013) corroboram com a visão de que o fortalecimento do ES no Brasil influenciou o desenvolvimento da psicologia no país. Isso decorreu do ensino de disciplinas de psicologia e de disciplinas com conteúdos de psicologia em cursos superiores, sendo que grande parte desse ensino ocorreu na formação de outras profissões (como Enfermagem, Direito, Medicina, Filosofia). Massimi (2008, p.75) contribui com essa discussão expondo que:

“perspectiva importante para a reconstrução da história da psicologia brasileira é o estudo da institucionalização da psicologia enquanto disciplina – autônoma ou subárea de diversos campos de saber (filosofia, medicina, direito, pedagogia) –, definindo objetos e metodologias específicas”.

Retomando as ideias de Mrech (2013), no período em questão (final do século XIX), também foram criadas as primeiras escolas normais. A tarefa destas escolas era a de formar professores, sendo que os conteúdos se direcionavam para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, bem como para sua formação moral. Assim, conforme Campos (2014, p.193), “no final do século XIX, a disciplina de psicologia passou a compor o currículo das Escolas Normais, inclusão que ocorreu em virtude da Reforma Benjamim Constant de 1890”.

Complementado o exposto, para Penna (1992, apud PEREIRA e PEREIRA NETO, 2003), o “Pedagogium”⁵³, a Escola Normal e o Instituto de Educação foram as instituições, onde, de fato, se iniciou de modo sistemático, o ensino da psicologia no Brasil. Neste sentido, Cirino e Miranda (2013) referem que, no início do século XX, a psicologia figurava em destaque no ideário de uma formação científica do professorado brasileiro. Tal destaque era percebido, especialmente, no ensino de psicologia em Escolas Normais. Também:

Aqueles envolvidos com a Psicologia, no Brasil apareciam como “especialistas” em Psicologia, pelo fato de serem professores dessa matéria. Sendo assim, uma das atividades em evidência, dessas pessoas, era a docência em Psicologia e ministrar aulas de Psicologia foi se constituindo como uma profissão para o “especialista” em Psicologia, no Brasil. (idem, ibidem, p.46).

Ainda, Cirino e Miranda (op. cit.) indicam que várias áreas do conhecimento contribuíram para a formação de professores, bem como participaram da criação de uma compreensão científica

⁵³ Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), esta instituição (que durou de 1890 a 1919), funcionou inicialmente como um museu pedagógico, tornando-se, em 1897, um centro de cultura superior. Nesse local, foram ministrados vários cursos e pesquisas, auxiliando a formação dos profissionais tanto de pedagogia como de psicologia.

da dinâmica escolar. A psicologia foi uma destas áreas, junto de disciplinas como a Biologia, a Sociologia e a Estatística, e como revelam os autores:

As proposições da psicologia pela educação pareciam ser de duas ordens: a primeira, qualificar a formação dos professores nos aspectos teóricos e práticos, no que se referia às características psicológicas dos educandos e a segunda, legitimar as novas práticas pedagógicas como científicas (idem, ibidem, p.46).

Gradativamente, a Psicologia passa a ser vista como uma área de conhecimento independente da Filosofia. No século XX, o seu maior impacto irá manifestar-se na Educação através da chamada Escola Nova. Desse modo:

[...] o ideário *escolanovista* passa a ser visto como uma vanguarda educativa, impondo a necessidade de mudanças na forma de trabalho dos professores nas escolas. De uma vertente em que o professor era o centro, passa-se para uma nova forma de conceber a criança, fato que vai desencadear um novo tipo de ensino mais pautado nela e em seus processos de descoberta (MRECH, 2013, p.69).

A Psicologia passa a ocupar assim, espaço estratégico nos processos educativos. Para Mrech (op.cit), o psiquismo torna-se o fenômeno fundamental, mediado pela linguagem. Com isso, os efeitos da denominada psicologia científica também se fizeram presentes no Brasil, dando destaque cada vez maior para a pesquisa, fazendo com que aqueles que praticavam a psicologia investigassem os processos de aprendizagem da criança, seus jogos, sua inteligência, entre outros. Um dos nomes principais da Psicologia Objetiva no país foi Lourenço Filho, integrante do movimento Escola Nova.

Ainda, de acordo com a autora mencionada, a partir de 1930, a Psicologia, no Brasil, passa a ser considerada uma área do saber mais autônoma e volta suas bases para a ciência. Mas, apenas em 1962 ocorre o reconhecimento legal da profissão de Psicólogo, com a Lei 4.119, de 27 de agosto.

Pereira e Pereira Neto (2003) também discorrem sobre a década de 1930. Sendo assim, indicam que este momento foi relevante para a história da profissão de psicologia no Brasil, pois foi quando aumentou o reconhecimento da importância da ciência psicológica, sendo que a disciplina de Psicologia tornou-se obrigatória em vários cursos⁵⁴. Ilustrando o exposto, os autores informam que esta disciplina deixou de ser eletiva, tornando-se obrigatória durante os três anos dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia e em todos os cursos de licenciatura.

⁵⁴ Cabe destacar que, conforme Fontoura e Silva (2013), a inserção da psicologia no ensino médio e profissional ocorreu especialmente através do movimento Escola Nova (1920). Naquele momento o Brasil passava pelo processo de industrialização e crescimento urbano, sendo que os movimentos sociais desempenharam importante papel, impulsionando transformações na educação e no combate às desigualdades sociais do país. Foi nesse contexto que a psicologia passou a fazer parte da formação dos jovens.

Complementando o exposto, para Campos (2014), o que se pode analisar é que:

A inexistência de IES levou a uma institucionalização tardia da psicologia, visto que, desde os jesuítas, século XVI, já existiam estudos referentes à área, mas somente no século XIX, com a reforma Benjamim Constant, é que ocorreu o primeiro passo para a institucionalização da psicologia no Brasil, quando ela foi incluída no currículo das Escolas Normais. Foi também no século XIX, com a criação de IES, que se começaram a realizar estudos sistemáticos sobre as ideias psicológicas no meio acadêmico. A formação em psicologia, no Brasil, teve seu início com os estudos sobre as ideias psicológicas, que foram, inicialmente, realizados na área de educação e medicina (CAMPOS, 2014, p.194).

O autor supracitado menciona ainda que no ES brasileiro, a Psicologia passou a ser uma disciplina obrigatória em 1934, quando foi fundada a Universidade de São Paulo, o que permitiu o desenvolvimento de estudos na área e a possibilidade de reafirmação deste campo do saber. Tal processo levou, em 1953, a fundação do primeiro curso de graduação em psicologia na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, sendo que nove anos depois (1962), a profissão de psicólogo foi regulamentada no Brasil.

Ainda, acerca das décadas de 1940 e 1950, como referem Pereira e Pereira Neto (2003), em termos de mercado de trabalho, o psicólogo passou a atuar, cada vez mais, nas áreas da Educação e do Trabalho. Nas palavras dos autores:

O processo de industrialização, sobretudo no governo de Getúlio Vargas, abriu um novo espaço no mercado de trabalho para a psicologia. Para a mentalidade de administração racional do trabalho, então predominante, fazia-se necessário o ajustamento dos funcionários para o desempenho perfeito de tarefas. Por essa razão, cresceu a demanda por classificação, seleção, e recrutamento de pessoal. Essas funções careciam de mão de obra qualificada (idem, ibidem, p.24).

Batista (2015, p.173) contribui com explicações sobre o período descrito (era Vargas) e acena que a visão (e também o plano) do IDORT era “inculcar” na criança, a partir da escola, quais seriam suas únicas possibilidades de sobreviver na sociedade capitalista. A elas restava escolher uma profissão e com ela tentar prosperidade, segundo os princípios da ética do trabalho. Logo, o serviço de orientação nas escolas deveria se preocupar com o perfil psicológico dos futuros operários. Neste período foi realizado o “levantamento do cadastro e elaboração do perfil psicológico das diferentes profissões; trabalhos para guiar candidatos na escolha certa” (idem, ibidem, p.174). Logo, para o autor em questão, o IDORT tinha como projeto pedagógico formar e preparar os estudantes para o trabalho, disciplinando-os para o mercado, visando criar um estereótipo de homem passivo, dócil, disciplinado, colaborador e patriota.

A partir do que foi exposto nesta seção, percebemos que alguns momentos históricos foram imprescindíveis para a psicologia (como ciência, bem como para o seu ensino) no país. Diante desta

constatação, podemos sistematizá-la de acordo com a periodização (da história da psicologia no Brasil), proposta por Pereira e Pereira Neto (2003). Logo, os autores indicam a existência de três momentos: o pré-profissional (1833-1890), o de profissionalização (1890/1906-1975) e o profissional (de 1975 até os dias atuais). Conforme os autores:

No primeiro momento, há uma gama de saberes psi pulverizados. No segundo, a psicologia começa a organizar-se em institutos de pesquisa, faculdades e associações e a regulamentar suas leis. No último, a profissão, já estabelecida e reconhecida oficialmente, passa a sofrer fortes alterações sócioeconômicas e disputas interprofissionais (idem, *ibidem*, p.19).

Como especialmente os dois primeiros momentos são relevantes ao presente estudo, comentaremos na sequência o que os autores revelam sobre eles. Desse modo, Pereira e Pereira Neto (op. cit.) apontam que no primeiro período não havia a profissão de psicólogo no Brasil, por isso ele foi denominado de “pré-profissional”. Este período compreende da criação das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia (1833) ao final do século XIX (1890). Nele, ainda não havia sistematização ou institucionalização do conhecimento psicológico. A psicologia não era uma prática definida ou regulamentada e o seu campo de trabalho estava ainda se desenvolvendo. Também não havia associações profissionais e de pesquisa, sendo que o que existia nesse período eram pessoas interessadas nos temas e questões psicológicas.

No segundo período, denominado de “profissionalização” (que compreende de 1890/1906 a 1975), houve a constituição da institucionalização da prática psicológica e a regulamentação da profissão, com a criação de seus procedimentos formais. Os autores consideram como marcos desse período a Reforma Benjamim Constant (1890), a inauguração dos laboratórios de psicologia experimental na educação (1906) e a criação do código de ética (1975). Como explicam os autores, “a partir de então, a psicologia passa a ter um conhecimento próprio, institucionalizado e reconhecido, tornando-se detentora de um determinado mercado de trabalho, ainda que compartilhado com a medicina e a educação” (idem, *ibidem*, p.20).

Embora não seja de nosso interesse tratar sobre a psicologia como profissão, devemos trazer ainda aspectos que compreendemos relevantes ao estudo. Logo, conforme Pereira e Pereira Neto (op. cit.), a partir de 1975, iniciou-se um novo momento para a psicologia, caracterizado por novos dilemas próprios de uma profissão que persiste em garantir seu poder, prestígio, reconhecimento e autoridade. Sendo assim, a década de 1970 assinala um grande crescimento do número de profissionais formados em psicologia, o que explica a propagação dos cursos universitários particulares, bem como o aumento da demanda da população por serviços psicológicos. Como indicam os autores:

A psicologia e a psicanálise entraram no cotidiano das pessoas através de manuais de comportamento, revistas, programas de TV e livros sobre sexualidade. Deitar no divã significava sinal de status social. Esta atividade foi incorporada por muitas pessoas das classes média e alta (idem, ibidem, p.25).

Ainda, conforme os autores, nesse período, a psicologia se fortaleceu enquanto profissão, influenciada especialmente pela grande repressão imposta pela ditadura militar. O predomínio da psicoterapia, exercida por psicólogos em consultório particular, refletia o interesse pela psicologia clínica e o ideal do atendimento em consultório liberal (uma vez que nele o profissional teria a liberdade de determinar o valor, as condições e a duração de seu trabalho). Este predomínio pode ser explicado da seguinte forma:

Num primeiro momento, o sistema autoritário aqui instalado e a concomitante expansão e o enriquecimento da classe média criaram condições propícias para o surgimento de uma demanda do novo profissional – o psicoterapeuta. A própria ausência de canais de participação – o silenciar sendo uma palavra de ordem – tornava atraente e válido este tipo de espaço. Tal validade era reafirmada pelo próprio Estado, por serem consideradas as práticas em psicologia provavelmente pouco ameaçadoras, já que, privilegiando a esfera íntima e privada, nela ficariam camufladas complexas questões sociais (LANGENBACH, 1988, apud PEREIRA e PEREIRA NETO, 2003, p.25).

Entendemos que estas informações sejam de grande relevância ao nosso estudo, pois, nelas se evidenciam o papel que a psicologia cumpriu (o qual acreditamos que ainda cumpre em algum grau), na nossa sociedade, ou seja, a “acomodação” e silenciamento dos sujeitos. Logo, essa ciência parece-nos, desde seus primórdios, menos preocupada com a transformação social e a emancipação humana quando comparada a outros saberes no campo das humanidades. Ela demonstra estar, também, vinculada à modulação comportamental, fato que compreendemos ser digno de reflexão. Essa elucidação também nos indica as razões da subjetividade ter se tornado o centro das atenções: valorizando conflitos individuais, os coletivos e sociais ficaram camuflados e, assim, calados.

Além do que já abordamos, outro momento importante em torno do ensino de psicologia no Brasil (e que por isso necessitamos mencionar) trata-se daquele em que, através da Lei 5.540 de 1968, ocorrem mudanças nas universidades, tais como: departamentalização dos cursos, matrícula por disciplina, dentre outras. Sendo assim, sob o impacto da Ditadura Militar, a partir de 1964, foram criadas disciplinas de cunho ideológico, como a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e a de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB⁵⁵) (MRECH, 2013).

⁵⁵ Conforme Lerner (2016, p.1029), como uma forma de Educação Moral e Cívica (EMC) no ensino superior, no ano de 1969, a disciplina de EPB foi tornada obrigatória. “Voltada a alunos do ensino superior, a EPB foi criada com o propósito de preparar, moral e civicamente, os jovens para a defesa da democracia, dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, e para a contribuição no desenvolvimento e na segurança nacionais”. A disciplina tinha como função ser

Ilustrando o que ocorreu durante o período da Ditadura Militar no Brasil, Souza (2013, p.10) indica que disciplinas como Filosofia, Psicologia e Sociologia foram retiradas dos currículos por serem consideradas portadoras de conteúdos “perniciosos aos jovens”, uma vez que tinham cunho reflexivo e político. No lugar delas, no período da ditadura, foram inseridas disciplinas que serviam de braço ideológico da ditadura militar no campo educacional, ministradas - muitas vezes - por militares ou simpatizantes do regime. Fazendo um resgate da disciplina de psicologia no Ensino Médio, Souza (op. cit.) revela que, no início dos anos 1980, ancorada na discussão da redemocratização do Estado brasileiro, tal disciplina retorna ao currículo, como possibilidade de oportunizar aos jovens o contato com temáticas emancipatórias em sua formação. Mas, em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Psicologia, Sociologia e Filosofia do núcleo comum das disciplinas do EM⁵⁶. Logo, a formação humanista, os conteúdos que questionam e problematizam o indivíduo e a sociedade, foram retirados do currículo.

Considerando as exposições sobre a psicologia no EM, entendemos que o ensino desta ciência nas demais modalidades passou por experiências semelhantes, enfrentando também instabilidade, desgastes e embates, tal como expressa a recente proposta de mais uma reforma (MP nº 746/ 2016). Frente ao que descrevemos até o momento, percebemos que o caminho da psicologia na educação brasileira, nos diferentes momentos históricos, tem se mostrado instável.

Com o resgate ora apresentado, consideramos importante registrar também que o ensino de psicologia tem se mostrado, além de instável, difuso. Isso porque, como destacado por autores Mrech (2013), a psicologia possui diferentes vertentes. Entendemos que isso desencadeie implicações no ensino de psicologia para além daquelas mencionadas pelos autores, o que será debatido na análise dos dados, especificamente na seção em que tratamos sobre as disciplinas do campo da psicologia (seção 4.3.2).

Ainda, notamos que, especialmente a partir da regulamentação da profissão e criação dos primeiros cursos de psicologia, essa ciência vai, cada vez mais, tornando-se autônoma e institucionalizada. Todavia, compreendemos desnecessário trazer informações que focalizam os

um instrumento de luta ideológica contrária ao movimento estudantil, a infiltração comunista e o suposto esfacelamento da moral cristã.

⁵⁶ Percebemos com isso a ocorrência de processos cíclicos de inclusão/exclusão de disciplinas que fomentam a criticidade, tal como na atual reforma do EM, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016. Isso nos fornece elementos para discutir por que disciplinas da psicologia estão sendo ofertadas em cursos de tecnologia por administradores e outros profissionais.

cursos de psicologia em si pois, como já referimos, a constituição da profissão de psicólogo(a) foge ao escopo deste estudo, o que nos faz não adentrá-lo. Por isso, prosseguiremos com esta fundamentação teórica no sentido de compreender os aspectos pedagógicos que permearam (e ainda permeiam) o ensino no país.

3.2 TEORIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE PSICOLOGIA

Como referido acima, esta seção discorre sobre as teorias pedagógicas. Nossa intenção ao fazer esta abordagem é ter subsídios para discutir as bases pedagógicas e epistemológicas do ensino de psicologia, sendo que isso nos proporcionará debater (no momento da análise dos resultados) se as disciplinas deste campo apresentam fundamentos “críticos” ou “não-críticos”, aspectos que elucidaremos a seguir.

De acordo com Saviani (2009), as teorias da educação se posicionam para explicar a situação da “marginalidade”⁵⁷ e sua relação com a escolarização. Assim, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: o das teorias que compreendem a educação como um instrumento de equalização social, sendo assim, de superação da marginalidade; e o das teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, ou seja, como um fator de marginalização. A diferença entre estas teorias se dá especialmente na maneira como entendem as relações entre educação e sociedade.

Na visão do autor mencionado, no primeiro grupo encontram-se as chamadas “teorias não-críticas”. Dentro desta vertente estão: A pedagogia tradicional⁵⁸; A pedagogia nova; A pedagogia tecnicista. Já, no segundo grupo, estão as denominadas “teorias críticas”⁵⁹ (pois se empenham em compreender a educação e seus condicionantes objetivos, ou seja, seus determinantes sociais, a estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo). Porém, como estas teorias entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, Saviani (op. cit.) as chama de “teorias crítico-reprodutivistas”. Dentre as teorias deste grupo, estão: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE); Teoria da escola dualista.

⁵⁷ Termo utilizado pelo autor e que compreendemos no sentido de ser secundária, periférica.

⁵⁸ Na “pedagogia tradicional” (que sustenta o modelo de ensino e de escola tidos como tradicional), como nos indica Saviani (1991), a escola se organiza de forma centrada no professor, o qual transmite, em uma gradação lógica, o patrimônio cultural aos alunos. A estes cabe o papel de assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

⁵⁹ Dentre as teorias críticas encontramos a Pedagogia Histórico-Crítica. Porém, ela não está incluída dentre as chamadas “crítico-reprodutivistas”, uma vez que, como refere Saviani (1991), esta pedagogia é revolucionária, pois está empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

Para encontrar subsídios às nossas discussões, nos debruçaremos, a partir daqui, sobre duas das teorias não-críticas, a saber: a pedagogia nova e a tecnicista.

A pedagogia nova ou “escolanovismo” emergiu como contraponto à Escola Tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação. Conforme Saviani (op.cit), na visão desta teoria, o marginalizado é aquele que foi rejeitado. Por isso, os principais representantes da pedagogia nova se converteram a ela a partir da preocupação com os “anormais”. Com base em experiências com crianças “anormais”, houve uma generalização dos procedimentos pedagógicos no sistema escolar. Ocorreu, assim, uma espécie de “biopsicologização” da sociedade, da educação e da escola. Como assinala Saviani (2009, p.7):

Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade⁶⁰ etc. que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais.

A partir disso, a educação, conforme Saviani (op.cit), seria um instrumento de correção da marginalidade, cumprindo a função de ajustar, de adaptar os indivíduos a sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. O autor destaca, então, que a maneira de entender a educação, tendo como referência a pedagogia tradicional, deslocou-se,

[...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2009, p.8).

Nessa perspectiva, como nos indica Saviani (op. cit.), o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cabendo aos alunos a iniciativa principal. Logo, a feição da escola mudaria, saindo do aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, para um tom alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. Esse tipo de escola não conseguiu lograr êxito em razão, especialmente, de seu custo elevado. Porém, o ideário escolanovista foi amplamente difundido, penetrando entre os educadores, o que, segundo Saviani (op.cit.), trouxe consequências

⁶⁰ Pereira e Pereira Neto (2003) contribuem com esta discussão expondo que no início do século XX (sendo que no final do século XIX o advento do positivismo marca o início da psicologia científica), o interesse pelos “desvios” e “erros” individuais passou a atrair maior interesse do que as descrições generalizadas do comportamento humano. Esta nova tendência encontrou sua principal expressão no aparecimento dos testes de inteligência.

mais negativas do que positivas, uma vez que acarretou a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, aliviou a disciplina e, rebaixou o nível do ensino destinado às camadas populares. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino das elites. O que se pode constatar é que o escolanovismo agravou o problema da marginalidade e ainda deslocou o eixo da preocupação com a qualidade do ensino do âmbito político (referente à sociedade em geral) para o técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola).

Os aspectos descritos serviram, na visão de Saviani (2009, p.55), para manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses, fenômeno que o autor denomina “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”.

Outro esclarecimento importante de Saviani (2013) refere-se à ressignificação do escolanovismo através do lema “aprender a aprender”. Assim, o autor traz o termo “neoescolanovismo”, indicando as bases pedagógicas das “novas ideias pedagógicas” que vêm orientando tanto as reformas educativas realizadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm se desenvolvendo desde a década de 1990.

Como afirma Saviani (idem, p.431), “o lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas”. No escolanovismo, esse lema significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, adequar-se a uma nova sociedade (que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício do todo social). Entretanto, na situação atual, o referido lema está vinculado à necessidade de constante atualização, exigência da obrigação de ampliar a empregabilidade. Logo, neste mote, conforme o autor, todos devem investir, cada vez mais, no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade. Neste sentido, o papel central da educação e da escola está atrelado a uma maior capacidade de adaptar os sujeitos a “aprender a aprender”, ou seja, um processo de educação permanente.

Duarte (2010) também contribui com o debate acerca das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”. Desse modo, o referido autor aponta que nas duas últimas décadas a discussão educacional tem se caracterizado por uma destacada hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, com realce para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências⁶¹, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Essas teorias, segundo o

⁶¹ Optamos por não aprofundar esta teoria, sendo que ela se desdobra de uma base pedagógica não-crítica. Porém, como ela é mencionada em alguns momentos, achamos conveniente trazer alguns esclarecimentos. Logo, conforme Saviani

autor, apresentam um mesmo teor: a negação da chamada “educação tradicional”, restaurando, pois, o movimento escolanovista. Nas palavras do autor:

Essa filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como indicador de anacronismo dessas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais que nunca são admitidos como tal (DUARTE, 2010, p.35).

Para concluir as exposições feitas até aqui e passarmos para a descrição da pedagogia tecnicista devemos trazer ainda outra importante consideração de Duarte (op. cit.). Para o autor, em termos pedagógicos, temos de superar as “pedagogias negativas”, ou seja, aquelas que negam a educação tradicional. É necessário, pois, superar a educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

Já a pedagogia tecnicista surge, conforme Saviani (2009), quando o escolanovismo apresenta sinais de exaustão. Ela foi uma radicalização da preocupação com os métodos pedagógicos (presentes na Escola Nova), que desembocou na eficiência instrumental. Tendo como pressuposto a neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia defende a reordenação do processo educativo, tornando-o objetivo e operacional. Assemelhando-se ao que ocorria no contexto fabril, pretendia a objetivação do trabalho pedagógico.

Como aponta Saviani (op. cit.), buscou-se, com esta pedagogia, planejar a educação de modo a impregná-la de uma organização racional, onde seria possível minimizar as interferências subjetivas que colocassem em risco sua eficiência. A partir daí houve a padronização do sistema de ensino, conforme esquemas de planejamento previamente formulados, aos quais deveriam ajustarem-se as diversas disciplinas e práticas pedagógicas.

(2008), esta pedagogia apresenta-se como outra frente da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que nem mesmo as necessidades de sobrevivência estão garantidas. Sua satisfação não é mais um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos. Para sobreviverem e serem empregáveis, os sujeitos necessitam, pois, de adaptação, especialmente, competências cognitivas e afetivo-emocionais. O autor assinala ainda que a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960, a partir do behaviorismo. Superando os limites dessa concepção, a psicologia cognitiva fez emergir a teoria construtivista, onde as competências identificam-se com os esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo de equilíbrio e acomodação (o que foi difundido por Jean Piaget – psicólogo, biólogo e epistemólogo suíço).

Seguindo com as ideias de Saviani (2009), na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, sendo que tanto o professor quanto o aluno ocupam papel secundário. A concepção, planejamento, coordenação e controle deste processo ficariam sob o comando de especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Isso garantiria eficiência ao processo, compensando e corrigindo os déficits do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Também, é válido ressaltar que, nesta concepção pedagógica, Saviani (op. cit.) nos revela que o “marginalizado” será o incompetente, o ineficiente e improdutivo. Assim, a educação teria papel de contribuir para a superação do problema da marginalidade na medida em que formasse indivíduos eficientes, ou seja, aptos a dar sua contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Cabe à educação, portanto, proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. As bases de sustentação teórica deste modelo serão: a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, cibernética, inspiradas na filosofia neopositivista e o método funcionalista.

O autor refere também que a pedagogia tecnicista acabou contribuindo para aumentar o caos no campo educativo, gerando burocratização, descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação, praticamente inviabilizando o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só se agravou, sendo que o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais escasso e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante frente os altos índices de evasão e repetência.

Sintetizando suas exposições, Saviani (2009) afirma que, do ponto de vista pedagógico, na pedagogia tradicional a questão central era aprender. Na pedagogia nova, aprender a aprender, e na pedagogia tecnicista, o importante é aprender a fazer.

Saviani (2013) nos revela ainda outros aspectos acerca da pedagogia tecnicista. Assim, o autor firma que a base desta pedagogia (princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais derivam a dedução referente à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndio), que na década de 1970 era perseguida sob iniciativa, controle e direção do Estado, na década de 1990 assume nova conotação e por isso ele a chama de “neotecnicismo”. Nesta nova etapa da pedagogia tecnicista valorizam-se os mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Conforme o autor, as reformas educativas implementadas em diversos países neste período apresentam, por sua vez, um denominador comum: “o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (SAVIANI, 2013, p.438).

O autor aludido reitera que tanto o papel do Estado como das escolas é redefinido na década de 1990 e, em lugar da uniformização e do rígido controle (como previa o antigo tecnicismo inspirado no *taylorismo-fordismo*), flexibiliza-se o processo, como preconiza o *toyotismo*. Isso é, pois, o neotecnicismo, onde o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. Será então, pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. Desse modo, avaliar torna-se a função principal do Estado, uma vez que caberá a União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis. Como refere Saviani (idem, p.439), “trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade”.

Para concluir as explanações sobre o tecnicismo, é importante trazer ainda que, conforme Saviani (op. cit.), atualmente o neotecnicismo se faz vigente fomentando a busca da “qualidade total⁶²” na educação e a penetração da “pedagogia corporativa⁶³”. Dito de outro modo, segundo o autor, com a projeção do *toyotismo* para a posição de método universal de incremento do capitalismo mundialmente, surgem as tentativas de transpassar o conceito de “qualidade total” da esfera das empresas para a educação.

A partir do que apresentamos acerca das teorias pedagógicas, podemos afirmar que a psicologia se fez presente em suas concepções, influenciando-as significativamente. Além do mais, como nos indicam Pereira e Pereira Neto (2003), a pedagogia utilizou a psicologia (mais precisamente a psicologia experimental), para adquirir seu *status* científico.

Devemos assinalar ainda que a opção por discorrer sobre as teorias não-críticas (pedagogia nova e neoescolanovismo; pedagogia tecnicista e neotecnicismo), não se trata de mero acaso. O fizemos por acreditar que as bases pedagógicas das disciplinas do campo da psicologia nos IFs, atualmente, sustentam-se nelas, compondo uma combinação das suas características. Tais aspectos

⁶² Segundo Saviani (2013), o conceito de “qualidade total” está relacionado à reconversão produtiva promovida pelo *toyotismo* ao introduzir, no lugar da produção em série e em grande escala para atender o consumo em massa, a produção em pequena escala, dirigida ao atendimento de nichos específicos de mercado, os quais são altamente exigentes. Assim, a “qualidade total” manifesta-se de duas formas: a “satisfação total do cliente” e a captura da subjetividade dos trabalhadores, sendo que neste último aspecto pretende-se fazer os trabalhadores “vestir a camisa da empresa”. Isso implica a intensificação da competição entre os trabalhadores, uma vez que estes se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau mais elevado de eficiência e produtividade da empresa.

⁶³ Legitimando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento das escolas, as empresas vêm se convertendo em “agências educativas”, perfazendo uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2013, p.440). De acordo com o autor mencionado, esta pedagogia tem se propagado especialmente no ES (sendo vetor para este nível educacional desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso), com a chamada diversificação de modelos, o que possibilitou o surgimento de diferentes tipos de instituições, oferecendo as mais variadas modalidades de cursos. A consequência disso é que a “universalidade do conhecimento” já não é mais necessária e, por conseguinte, o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações.

serão resgatados e analisados no capítulo III. Por ora, antes de darmos sequência ao estudo com explicações sobre a relação entre a psicologia e a formação de trabalhadores (adentrando também na temática da subjetividade e sua ligação com a educação), traremos considerações sobre a PHC, teoria pedagógica que também guarda vinculações com a psicologia.

O aporte teórico que dá lastro a esta dissertação, isto é, a visão que se faz presente em nossas discussões e análises, é o da “pedagogia histórico-crítica”. Esta expressão, segundo seu criador, Saviani (2008), refere-se à crença na transformação da sociedade (e não na sua manutenção). Trata-se, como refere o autor, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação e vice-versa. Seus pressupostos são os da dialética⁶⁴ da história. Nas palavras do autor: “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural⁶⁵ desenvolvida pela Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2008, p.185).

Saviani (op. cit.) ainda explica que a fundamentação teórica da PHC (nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais) segue as trilhas abertas pelas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana, as quais resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. Assim, a PHC é uma concepção pedagógica que está em consonância com a visão de mundo e de homem do materialismo histórico.

Também, como apontam Saviani e Duarte (2012), a dialética ensina que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento, sendo que a contradição é inerente à educação escolar na sociedade capitalista. Por isso, a PHC se move na direção de lutar por,

[...] ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (SAVIANI & DUARTE, 2012, p.3).

Ainda, Saviani & Duarte (op. cit.) referem que desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista, sendo este o propósito da PHC. Com isso, os autores afirmam que é imprescindível aos

⁶⁴ Saviani (2008) define a dialética como a teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico.

⁶⁵ Segundo Duarte (1996), trata-se de uma corrente da Psicologia soviética auto-denominada Histórico-Cultural, cuja referência principal é a obra de L.S. Vigotski. Outros nomes importantes desta escola são: Leontiev, Lúria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets, dentre outros. Conforme Duarte (idem, p. 21), “Para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”.

que lutam por uma educação emancipadora a superação de divergências e a formação de um forte bloco unificado, o qual seja capaz de confrontar as forças que insistem em perpetuar uma ordem social que vem cada vez mais apresentando sinais de esgotamento. Sendo assim, é necessário fortalecer o movimento contra-hegemônico, somando esforços na direção da construção de uma nova sociedade. Esta é uma ação revolucionária, que segundo Saviani e Duarte (op. cit.), demanda a organização de processos educativos animados também por um espírito revolucionário. Por isso, os autores recorrem às palavras de Gramsci: “Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força”. (GRAMSCI, 1919, apud SAVIANI & DUARTE, 2012, p.11).

Além do exposto, amparadas na PHC, buscamos nos aproximar da compreensão de formação humana *omnilateral*⁶⁶ ou integral. Como referem Frigotto e Ciavatta (2012), a tarefa do desenvolvimento humano *omnilateral* e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se no sentido contrário ao ideário neoliberal. Sendo assim, o desafio posto é: ante as desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua forma mais elevada e universal. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Mas, como referem os autores citados, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais. E como refere Frigotto (2003, p.22):

[...] às categorias de *sociedade do conhecimento, qualidade total, flexibilidade, participação, formação abstrata e polivalente* que os homens de negócio⁶⁷ e os intelectuais a eles articulados utilizam para expressar o tipo de demanda de educação e formação profissional, são contrapostas as categorias de *escola unitária, educação e formação omnilateral, tecnológica ou politécnica*, expressando as demandas dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora (grifos do autor).

Nesta perspectiva, percebemos que a educação *omnilateral* tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando em conta todas suas dimensões, contribuindo,

⁶⁶ *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação *omnilateral* significa, assim, a concepção de educação ou 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 o 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, CIAVATTA, 2012, p. 265).

⁶⁷ A expressão “homens de negócio” remete aos organismos internacionais, aos quais Frigotto (2003) chama de “novos senhores do mundo” (FMI, BID, BIRD e seus representantes regionais).

assim, para o processo de desenvolvimento das diversas esferas formadoras do gênero humano. Estes são os pressupostos que perpassam esta pesquisa, pois, entendemos que toda formação (escolar ou não) deve ter comprometimento com a formação integral. Assim, o esforço de investigação realizado neste estudo, suas descobertas e interpretações visam, em síntese, que a formação de profissionais possibilite, principalmente, garantir que o conhecimento, em sua forma mais elevada, chegue a todos, especialmente à classe trabalhadora, oportunizando, quiçá, transformação social. Este também é, a nosso ver, o compromisso que as disciplinas do campo da psicologia devem assumir.

Salientamos ainda que as considerações sobre a PHC e seus pressupostos foram realizadas com o intuito de dar clareza à base teórica e interpretativa deste estudo. No entanto, não tivemos a pretensão de nos embrenhar neste universo, uma vez que isso nos afastaria dos objetivos desta pesquisa. Assim, optamos por apenas situá-lo, citando sua vinculação com a psicologia histórico-cultural (e, por conseguinte, com a psicologia), uma vez que compreendemos que a PHC pode vir a ser a base teórica e de sustentação das formações quando ultrapassarmos concepções pedagógicas não-críticas.

3.3 PSICOLOGIA, FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE

Conforme Azzi, Almeida e Ferreira (2007), a contribuição da psicologia para a formação de diferentes profissionais tem gerado, em sua trajetória, questionamentos sobre como ela deve ser abordada nos diversos cursos. Percebe-se que as disciplinas de psicologia têm estado presentes em cursos de tecnologia, nos bacharelados e nas licenciaturas em diferentes áreas de formação. Entretanto, mesmo presente nestes cursos, a psicologia tem sido pouco debatida pela comunidade de psicólogos. Assim, para as autoras, a colaboração da psicologia para a formação de diferentes profissionais fomenta algumas indagações pertinentes, tais como: Quais critérios direcionam as escolhas acerca da inserção da psicologia na matriz curricular dos cursos? Quais as expectativas se têm em relação à contribuição da psicologia como área de conhecimento?

Com base nessas reflexões, torna-se inevitável e desejável que a psicologia, nos cursos superiores, seja pensada como área de conhecimento que se estabelece e adquire sentido por meio das relações com a prática e com os outros conhecimentos que compõem os saberes específicos necessários a cada formação profissional. Por tal razão, para Azzi, Almeida e Ferreira (op. cit.), é crescente e recorrente a discussão sobre as formas de organização curricular no ES e a emergência de uma cultura interdisciplinar nesta formação. Tornou-se imprescindível avaliar, pensar e

reestruturar os desenhos curriculares de modelo disciplinar rígido, sequenciado e conteudista. Essa necessidade apoia-se na perspectiva de construir projetos pedagógicos comprometidos com a participação dos atores sociais envolvidos no processo e que estejam alinhados com uma prática coletiva que, para além de discutir projetos pedagógicos específicos, também contribua com políticas e diretrizes voltadas à formação profissional. Além do exposto:

Dentre as questões que se colocam para os docentes, que atuam nos diferentes cursos, nos quais a psicologia tem sido incluída, pode-se elencar, por exemplo: Quais as expectativas dos cursos em relação as contribuições da psicologia? Quais as possibilidades de intersecção da psicologia com os outros componentes curriculares? Os textos abordados devem ser direcionados pelo contexto da prática do futuro profissional ou devem estar mais fortemente ancorados na teoria? Devem refletir a pluralidade de olhares da psicologia ou centrar-se em algumas delas? (AZZI; ALMEIDA; FERREIRA, 2007, p. 394-395).

Dando sequência à teorização, Grinspun e Azevedo (2000) também analisam pontos interessantes, os quais podem enriquecer o debate sobre a psicologia e a educação. Sendo assim, as autoras referem que no século XX, tanto nas ciências sociais quanto nas ciências naturais, começou a emergir a tentativa da valorização da autonomia e de uma subjetividade aliada ao objeto da ciência. Surge, assim, no cenário da modernidade, a subjetividade como eixo articulador da ciência, devendo ser entendida como a questão do sujeito numa perspectiva social, cultural, portanto, coletiva. O sujeito deixa de ser visto apenas como o indivíduo com determinadas características pessoais para assumir o papel do sujeito social, fruto de uma cultura, de um espaço, de um momento histórico-social. Logo, para as autoras, a contribuição da psicologia da educação está no viés das interrelações que o sujeito manifesta nos seus diferentes espaços sociais.

Como as exposições supracitadas abordam a subjetividade (ponto fundamental na psicologia e, por conseguinte, em seu ensino nas diferentes formações), entendemos ser pertinente aprofundar esta temática, começando pela compreensão do que é subjetividade, conforme o aporte que respalda este estudo, ou seja, o materialismo histórico-dialético. Deste modo, segundo Mata (2012), o entendimento marxista é de que a subjetividade não se apresenta como algo natural e centrado unicamente no indivíduo (e, portanto, sendo cindida da totalidade das relações sociais e históricas), mas é produto social, pois, se desenvolve junto da cooperação entre os homens, ou seja, a subjetividade é a relação que se estabelece com tudo que está ao seu redor. Nesta visão, como assinala o autor, não há subjetividade que aparte o homem do mundo, uma vez que ela só se torna subjetividade humana na relação com o mundo e com os outros seres humanos. O autor esclarece – também - que em Marx “a subjetividade não é um dado a-histórico, uma essência atemporal do sujeito, mas uma qualidade desenvolvida em interação com a totalidade das relações sociais em

determinado tempo, em determinado lugar” (idem, *ibidem*, p.69). Diante disso, a subjetividade é material e histórica. Sendo histórica, é também transitória, pois, o que é humano em uma determinada época pode não ser em outra. Portanto, a subjetividade é constituída e constituinte da essência humana e, como nos lembra o autor, existe uma clara relação entre trabalho e subjetividade. Da mesma forma:

A subjetividade em Marx é a compreensão de que tudo aquilo que é produzido historicamente constitui a essência humana (meios de produção, bens, técnicas, conhecimentos, arte, cultura, educação). A essência do homem é social, aquilo que o homem faz e como ele faz o constrói como humano, é sua ontologia (MATA, 2012, p.70).

Ainda, de acordo com Mata (*op. cit.*), a subjetividade é forjada socialmente, o que indica que, embora ela seja individual, só se constitui como tal na relação social, que é histórica e cultural. A partir disso, o autor indica que “a educação é o campo que deveria contribuir para a formação de indivíduos subjetivamente mais humanos” (idem, *ibidem*, p.78). Porém, em uma sociedade baseada na propriedade privada, tem-se como consequência a desigualdade em todas as esferas da vida humana. Sendo assim:

Quando há apropriação privada sobre o produto do trabalho social, a desigualdade no gozo das conquistas humanas torna, por um lado, alguns homens ricos (não só materialmente, mas também culturalmente e, como consequência, subjetivamente) e, por outro lado, uma multidão de trabalhadores expropriados em homens pobres (também não só materialmente, mas culturalmente e subjetivamente). A educação torna-se reforçadora da condição de desigualdade entre os homens (MATA, 2012, p.79).

Ante ao referido, o autor reforça que quando há desigualdade, apropriação privada sobre o produto do trabalho social, então, a subjetividade humana torna-se fragmentada e os potenciais humanos tornam-se limitados pela relação social da exploração do trabalho. Diante disso, o enriquecimento da subjetividade (especialmente na direção da humanização do homem) é também uma tarefa educacional. Porém, esta tarefa deve assumir o caráter de ruptura profunda. Concluindo suas ideias, Mata (*op. cit.*) nos aponta, ainda que nos limites da mudança política ou do reclame moral pelo avanço das capacidades técnicas do trabalhador, a educação tem reforçado e alimentado a desigualdade e a formação de uma subjetividade pobre, incapaz de superar a fragmentação do indivíduo, de entender o homem como ser universal, de superar os males da sociedade e, ainda, tem contribuído para manter a concepção de mundo interiorizada na sociedade do capital. Ultrapassar as relações sociais alienadas e formar seres humanos subjetivamente ricos não é possível no contexto que pressupõe a brutalização dos sentidos e a ruptura do indivíduo com a sociedade. Desse modo,

enquanto houver a propriedade privada e a expropriação da maior parte da humanidade daquilo que a humaniza, a subjetividade continuará em risco (MATA, 2012, p.82).

Já para Pandita-Pereira (2013), no que se refere à adequação da subjetividade dos estudantes aos interesses do capital, é sabido que a história da relação entre a educação e a psicologia aponta para uma cumplicidade desses dois campos do saber no atendimento a tais interesses. A autora sinaliza então que o balizador fundamental do ensino de psicologia deve ser: “os conhecimentos ensinados terão por motivo a alienação ou a emancipação de seus estudantes?” (idem, ibidem, p.107). Na visão da autora, quando o ensino de psicologia prescreve maneiras de ser e agir, está, na verdade, apenas buscando adaptar os estudantes à atual organização social, esperando que estes se comportem da maneira tida como padrão dentro do mundo organizacional, sendo que buscamos compreender estes aspectos a partir dos dados empíricos coletados nesta pesquisa. Além disso, ao apresentar um padrão delimitado de como se deve ser e agir, ao qual poucos se encaixarão, este ensino acaba por buscar que os estudantes incorporem uma responsabilidade individual pelo futuro desemprego, o que oculta a realidade do desemprego estrutural na qual vivemos e que atinge particularmente aos jovens. Nas palavras da autora:

Ao prescrever formas de ser e agir retira-se a dimensão social e histórica das relações humanas, naturalizando o que é social, rompendo o relacionamento com o gênero e conformando os discentes a aceitação passiva das condições atuais do trabalho estranhado. Mais uma vez, é o ensino de Psicologia a serviço da justificação da desigualdade social, mas enfatizo, ele não está sozinho nisso (PANDITA-PEREIRA, 2013, p.108).

Frente ao exposto, a autora explica o papel que o ensino cumpre na formação de profissionais, citando o exemplo do ensino médio profissional, onde as políticas que a regem, visam subordinar a formação geral à produção de uma subjetividade adaptada aos interesses de quem detém o poder econômico. Assim, relata que nas escolas técnicas estaduais de São Paulo, a maioria dos cursos possui uma disciplina denominada “Ética e Cidadania Organizacional”, a qual tem ênfase em códigos disciplinares e em buscar que os estudantes adquiram uma conduta tida como “apropriada” para um dado ambiente de trabalho. Pandita-Pereira (op. cit.) afirma, ainda que na história da educação profissional de nível médio, que a mesma se ateve ao ensino de “como fazer” e, mesmo que as políticas para esta modalidade tenham se alterado, as características que a formaram continuam se fazendo presentes em maior ou menor grau, uma vez que são componentes constituintes de uma formação que habilita a uma profissão. Todavia, a autora afirma que a

combinação da marginalidade dos conteúdos com ênfase na subjetividade e seu uso instrumental⁶⁸, acaba por resultar em um ensino que contribui para o aprofundamento da alienação.

Fazendo um contraponto ao que trouxemos acerca do ensino de psicologia e sua contribuição para a alienação dos estudantes e o uso instrumental da subjetividade, nossa visão é de que a psicologia não pode se limitar ao mero treino de habilidades comportamentais. Ela deve fomentar a leitura crítica da realidade, gerando problematizações e despertando consciência social e política. Pandita-Pereira (2013) contribui com esta discussão expondo que com as transformações tecnológicas e a substituição (em algumas áreas), do molde *taylorista-fordista* pelo *toyotista*, a possibilidade de emprego foi associada à formação acadêmica e características de personalidade. Especialmente daí em diante, o ensino de psicologia passou a cumprir o papel de treinar as habilidades comportamentais dos futuros trabalhadores e subordinar-se à formação de subjetividades adaptadas aos interesses daqueles que detêm o poder econômico. Segundo a autora, este ensino passou a priorizar códigos disciplinares em busca de que os estudantes adquiram conduta “apropriada” a um dado ambiente de trabalho. A partir disso, como aponta Pandita-Pereira (op. cit.), a psicologia acaba contribuindo com a cisão entre conhecimento teórico e prático, uma vez que se atém ao treino comportamental, deixando de lado aspectos teóricos, os quais se articulam para que cada um compreenda a sociedade em que vive e que, conscientemente, pode vir a assumir posição de adequação ou transformação desta. Desse modo, ao restringir os conteúdos às técnicas utilizadas, nega-se a apropriação dos saberes construídos sobre tais processos, assim como a reflexão acerca do motivo de tais técnicas serem utilizadas e suas possíveis consequências.

Além do exposto, Ramos (2006, apud PANDITA-PEREIRA, 2013) mostra o efeito de certas pedagogias no ensino, apontando que a ênfase nas competências, por exemplo, dá destaque ao comportamento individual e relega a segundo plano os conteúdos formais, valorizando a formação de uma subjetividade disciplinada, que internaliza a responsabilidade individual de se adaptar a um contexto de instabilidade e fluidez, característico das relações de trabalho atuais.

Alves (2011, p.46) corrobora com o referido e assinala que o nexos fundamental do novo modelo de produção do capital (*toyotismo* ou novo modelo de produção flexível) é a “captura da subjetividade”. Isso porque o *toyotismo* mobiliza a subjetividade, ou seja, corpo e mente. Como esclarece o autor, devemos notar que essa implicação subjetiva do *toyotismo* entre corpo e mente é peculiar, sendo que o espírito do modelo de produção flexível provoca não apenas a mobilização

⁶⁸ Conforme Pandita-Pereira (2013, p.102), uso instrumental refere-se a “aquilo que é passível de ser aplicado no mundo do trabalho”. Logo, restringe-se ao que interessa ao capital, ou seja, a formação de mão de obra adaptada às exigências de produtividade.

total da mente, mas a mobilização total do corpo e da mente. Assim, não se trata de apenas conhecer e fazer, mas conhecer e fazer “instintivamente” (grifo do autor).

Outro aspecto destacado pelo autor é que o espírito do *toyotismo* impulsiona o aumento da utilização da terceirização e do trabalho por encomenda, ou ainda, do que ele refere como “formas marginais de trabalho”, quais sejam: trabalho em domicílio, trabalho clandestino⁶⁹.

Também é característica do *toyotismo*, segundo Alves (op. cit.), a produção fluída, que traz, por sua vez, a gestão informatizada dos fluxos produtivos e, por conseguinte, a necessidade de equipes polivalentes, sistemas de máquinas automatizadas. Esta nova organização da produção e do trabalho implica no abandono da organização do trabalho em postos fixos e especializados. Altera-se, com isso, o perfil socioprofissional do operador de base, que ganha certa liberdade de movimento e capacidade de iniciativa. Por isso, a necessidade de trabalhadores “polivalentes”, que saibam intervir em diversos tipos de tecnologias e materiais. Além disso, também é necessária certa “poliatividade”, onde se mesclam tarefas de fabricação, discussão, manutenção trivial e, até mesmo, de gestão produtiva. Como refere o autor em questão, a ideia de produção fluída contém também a de fluidez subjetiva da força de trabalho, ou seja, o envolvimento proativo do operário ou empregado.

Encerrando as elucidações de Alves (op. cit.), ainda salientamos que o cerne do modelo de produção flexível é a busca do “engajamento estimulado” do trabalho, especialmente do trabalhador principal (o assalariado estável). É por essa “captura” da subjetividade que o trabalhador consegue operar, com relativa eficácia, os dispositivos técnicos-organizacionais que sustentam a produção fluída e difusa. Concluindo:

A adoção da produção fluída implica uma reescalada das qualificações e do nível de formação geral e profissional dos operadores de base, além de uma relativa recomposição das funções de execução e das funções de concepção. Ocorre a remodelação da composição socioprofissional (“técnica”) da classe (ALVES, 2011, p. 49).

Considerando o que expusemos, fica evidente mais uma vez que o molde de produção vigente na atualidade (*toyotismo*) influencia nos processos formativos dos trabalhadores, assim como na sua subjetividade, fato elucidado pelos autores citados. Além disso, compreendemos que a psicologia, por meio de disciplinas deste campo, contribui com a formação de trabalhadores flexíveis, precarizados, polivalentes, proativos e multifuncionais – motes que fazem parte da concepção *toyotista* de produção e que permeiam os processos formativos. Tais aspectos serão

⁶⁹ Alves (2011) refere-se à constituição das redes de colaboradores, ampliação da terceirização e as redes de subcontratação como a “produção difusa”.

discutidos no capítulo III (análise dos dados). Porém, entendemos que a psicologia não pode ficar relegada a este papel. Nossa visão está em consonância com Souza (2013, p. 12), autora que afirma que o ensino de psicologia deve:

[...] se constituir em um espaço eminentemente de formação, de socialização do conhecimento acumulado no campo da Psicologia, de reflexão sobre a constituição da subjetividade humana. Ao adentrarmos no campo do Ensino da Psicologia, estamos possibilitando estudar a complexidade da formação do ser humano, do que nos permite construir cultura, valores, sentimentos, sentidos e significados, que nos permitem interpretar o mundo que está a nossa volta. Estamos, por meio das discussões trazidas pelo campo da Psicologia, desnaturalizando o estabelecido, mostrando sua dimensão histórico-social, analisando as relações de poder, de constituição das instituições, incluindo a escola, as relações sociais que nela se estabelecem.

Além dos aspectos acima referidos, acreditamos que o ensino de psicologia deve articular conhecimentos teóricos à prática profissional. Como nos aponta Pandita-Pereira (2013), conteúdos relativos ao desenvolvimento humano, personalidade, processos de subjetivação, bem como a relação “homem e trabalho”, devem ser contemplados pela psicologia, dentro de uma perspectiva histórica e crítica, possibilitando reflexões sobre as características atuais do trabalho, efeitos subjetivos do trabalho e do desemprego, assim como experiências de sofrimento neste âmbito da vida.

Complementando, Adorno (2006) refere que para romper com a dominação, a educação deve se pautar em produzir condições econômicas e sociais que tornem conscientes os motivos que levam à discriminação, desumanização, exploração, enfim, a todo tipo de violência. Consequentemente, conforme o autor, a formação não deve buscar apenas o aprimoramento tecnológico, mas também possibilitar o desenvolvimento pleno da humanidade. Por esta razão entendemos que a educação deve ter compromisso com a formação *omnilateral* citada anteriormente, não priorizando aspectos técnicos, que subjugam o desenvolvimento da formação humanística, crítica, histórica e política, o que discutiremos na sequência deste estudo, trazendo dados da realidade dos IFs de SC.

Ainda, conforme Adorno (op. cit.), o objetivo da educação deve ser revelar contradições e irracionalidades da realidade, ampliando a crítica em relação aos mecanismos de dominação para, deste modo, possibilitar a conquista da liberdade individual e social. Isto deve possibilitar ao sujeito não só a capacidade de se adaptar ao seu meio, mas também de transformar as condições materiais e subjetivas. Assim, a educação deve visar à emancipação humana, conscientização, possibilitando um movimento dialético entre adaptação e autonomia. É preciso criar condições para que o sujeito seja capaz de distinguir seus desejos dos interesses da racionalidade administrada para romper com

o princípio do desempenho e superar a concepção de trabalho como forma de autoconservação. É neste sentido que buscamos elucidar neste estudo os preceitos constituintes das formações dos IFs de SC, para compreender se a educação propiciada por estas instituições permite o movimento dialético entre adaptação e autonomia, na perspectiva do que refere Adorno.

Sob a ótica do que trouxemos à baila por meio dos autores citados nestes capítulos de fundamentação teórica, daremos seguimento ao estudo com a análise dos dados e os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando assim os resultados, discussões e problematizações.

4 CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Nos tempos sombrios
se cantará também?
Também se cantará
sobre os tempos sombrios.
(BERTOLD BRECHT, 1898-1956)

4.1 A OFERTA DE CURSOS NOS IFs DE SC

Como a proposta central deste estudo focou-se na análise qualitativa das disciplinas⁷⁰ do campo da psicologia nos cursos de bacharelado e tecnologia dos Institutos Federais do estado de Santa Catarina⁷¹, o primeiro procedimento que realizamos no estudo foi uma pesquisa nos *websites* oficiais dos IFs para identificar os CB e CT ofertados por estas instituições no referido estado.

Acerca da abordagem metodológica qualitativa, Bardin (2008, p.23), esclarece: “Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração”. Além do exposto, a investigação que conduzimos é do tipo descritiva, pois como refere Bardin (idem, p.40), “a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (grifos da autora).

Para obter os dados necessários, a primeira etapa investigativa consistiu em uma pesquisa nos *sites* do IFSC e do IFC, momento em que coletamos informações, ou seja, nos apropriamos dos documentos disponíveis nas bases de dados institucionais. Com essa busca, realizada em março de 2016, identificamos, dentre os cursos oferecidos nos IFs naquele momento, os de bacharelado e de tecnologia. Com a investigação apuramos que estas instituições oferecem o total de 47 cursos de graduação (nos diversos *campi* do IFC e do IFSC), sendo que destes, 40 são de bacharelado e tecnologia. Além disso, com a coleta dos dados verificamos que a maioria dos cursos ofertados nos

⁷⁰ Optamos por utilizar o termo “disciplina” para designar cada matéria, componente ou unidade curricular, uma vez que o IFSC e o IFC utilizam nomenclaturas distintas para conceituar o conjunto de elementos que constituem o currículo dos cursos. Na legislação o termo utilizado predominantemente é “disciplina”, conforme o Parecer CNE/CES nº 67, de 2003 (BRASIL, 2003).

⁷¹ Salientamos que a escolha dos IFs deve-se ao fato de que eles ofertam (no âmbito público) as duas formações aqui investigadas (CB e CT).

IFs de Santa Catarina, na modalidade presencial, é de tecnologia. Logo, dos 40 CB e CT, 23 são de tecnologia (57,5%) e 17 são de bacharelado (42,5%), o que podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 2 - Cursos de Bacharelado e Tecnologia nos Institutos Federais de SC⁷².

Tecnologia:	Bacharelado:
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Agronomia
<i>Design</i> de Moda	Ciência da Computação
Gestão de Turismo	Engenharia de Alimentos
Logística	Engenharia de Controle e Automação
Negócios Imobiliários	Engenharia Mecânica
Redes de Computadores	Medicina Veterinária
Redes de Computadores	Sistemas de Informação
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Agronomia
Construção de Edifícios	Ciência da Computação
<i>Design</i> de Moda	Engenharia Civil
<i>Design</i> de Produto	Engenharia Elétrica
Fabricação Mecânica	Engenharia Eletrônica
Gastronomia	Engenharia de Controle e Automação
Gestão Hospitalar	Engenharia Mecânica
Gestão da Tecnologia da Informação	Engenharia Mecatrônica
Hotelaria	Engenharia de produção
Mecatrônica Industrial	Engenharia de Telecomunicações
Processos Gerenciais	
Radiologia	
Sistemas Eletrônicos	
Sistemas de Energia	
Tecnologia em Alimentos	
Viticultura e Enologia	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nestes dados, percebemos que os IFs de Santa Catarina, no que diz respeito aos cursos de graduação, têm se voltado especialmente para a formação de tecnólogos, em consonância com o que caracterizou a essência das instituições de EPT. Tal fato é elucidado por Rosetti e Schimiguel (2011) quando informam que o surgimento das graduações tecnológicas se deu a partir da estrutura do ensino profissionalizante brasileiro. Também é notável, segundo os autores, que esta

⁷² Alguns cursos se repetem na tabela, o que se dá pelas seguintes situações: porque pertencem a Institutos diferentes (IFSC ou IFC); ou porque estão em *campi* diferentes no mesmo IF (tendo Projetos Pedagógicos distintos). Salientamos também que os cursos de Licenciatura ofertados nos IFs de SC são: No IFC – Ciências Agrícolas; Física; Matemática; Pedagogia; Química. No IFSC – Química e Física.

graduação tem sua moldagem acompanhada pelas demandas econômicas e necessidades do mundo do trabalho.

A partir de tais informações, achamos pertinente refletir acerca do que Lima Filho (2005) nos aponta sobre os cursos de tecnologia. Para este autor, a constituição de modelos alternativos de ensino superior, mediante a oferta de curso superior de tecnologia, foi adotada por reformas educacionais realizadas nos países da América Latina a partir dos anos de 1990, visando expandir a oferta e atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades. Neste contexto, o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) destacavam a importância dos CST – um tipo de “ensino superior técnico não universitário” (ESTNU), sendo que tais organismos financiaram parcialmente a sua implantação em diversos países. Este molde, conforme o BID, colaboraria para a superação dos desafios de expansão da oferta de educação superior na América Latina, especialmente pelas seguintes razões: por ser mais integrado ao sistema produtivo, mais flexível e de menor custo que o universitário tradicional (diagnosticado como de alto custo e baixa adaptabilidade às necessidades do mercado).

Nesse sentido, Lima Filho (op. cit.) aponta a existência de uma aproximação do modelo proposto de ESTNU ao modelo que passou a ser incentivado pelo MEC por meio da modalidade de educação profissional de nível tecnológico, conforme informações do Decreto n. 2.208/97. Um dos organismos financiadores da mudança foi o próprio formulador do modelo, o BID. Obviamente, os termos contratuais de empréstimo apresentavam condicionantes à liberação de recursos, ou seja, a implantação de diretrizes. Por isso os CST são de duração mais curta do que os tradicionais cursos de licenciatura e bacharelado.

Diante destas exposições, compreendemos não ser casual o fato dos cursos de tecnologia (na esfera pública) estarem fora das universidades, de modo geral, sendo ofertados nos IFs. Ao deixar os cursos de tecnologia fora das instituições universitárias, o que se faz é perpetuar a dualidade no ensino brasileiro. A partir disso, a formação em cursos de tecnologia (prioridade dos IFs), que apresenta menor duração (ou seja, são aligeirados), forma mão de obra para um trabalho precarizado, pois com formação mais superficial, o trabalhador se adapta com maior facilidade às relações e condições de trabalho precarizadas (atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e acordos precários). Por isso, os cursos de tecnologia são um modelo alternativo ao universitário tradicional. Confirmando esta visão, relembramos a citação do INEP (2015a), a qual retrata alguns motivos para o crescimento dos cursos superiores de tecnologia, apontando, dentre eles, o tempo de duração abreviado dos mesmos. Também, foi explicitado que esta formação está na

pauta das políticas governamentais e tem se tornado alvo das iniciativas, pública e privada, o que, para nós, exacerba a visão de que os CST estão estrategicamente articulados ao sistema produtivo.

Para dar sequência ao estudo, na seção seguinte, abordaremos os procedimentos que conduzimos para identificar as disciplinas do campo da psicologia nos já mapeados CB e CT, para assim também discutirmos os resultados quanto a estas informações.

4.2 DISCIPLINAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA NOS PPCs DOS IFs

Após termos identificado os 40 cursos de bacharelado e tecnologia, partimos para a busca de suas matrizes curriculares, a fim de identificar quais delas contemplam disciplinas do campo da psicologia. Assim, também nas *homepages* dos IFs, buscamos os PPCs de cada curso⁷³, documentos que contemplam as matrizes curriculares e ementário das disciplinas.

Para selecionar as disciplinas do campo da psicologia, priorizamos em nossas análises disciplinas cujos nomes/títulos contemplassem os seguintes assuntos: gestão de pessoas; comportamento organizacional; psicologia; desenvolvimento humano e/ou comportamental; relações humanas e/ou interpessoais; recursos humanos; Interface Humano (pessoas) x Computador.

Tendo encontrado disciplinas com os referidos descritores, nos concentramos em suas ementas, para verificar se as temáticas por elas abordadas pertenciam, prioritariamente, ao campo da psicologia, isto é, se elas se utilizam de conhecimentos da ciência psicológica (contendo tanto temas diretamente relacionados à psicologia quanto assuntos circunscritos a este campo). Nesta análise descartamos a disciplina denominada “Interface humano-computador”, uma vez que se direciona a aspectos técnicos da informática, especialmente à ergonomia, a relação de interação com o usuário e processos de *design*. Desse modo, identificamos 16 disciplinas que podemos designar como “do campo da psicologia”, uma vez que seus temas, em maior parte, são atrelados aos conhecimentos da ciência psicológica, sendo elas:

⁷³ Como nem todos os PPCs estavam disponíveis para acesso *online*, fizemos contato com algumas coordenações de curso (através do e-mail informado no site dos Institutos) solicitando o envio do referido documento.

Quadro 3 - Disciplinas do campo da psicologia conforme cada curso dos Institutos Federais de Santa Catarina.

Disciplina	Curso	Carga horária
Gestão de Pessoas	Bacharelado em Engenharia de Produção	40h
Administração de Recursos Humanos	Bacharelado em Engenharia Civil	36h
Relações Interpessoais	Bacharelado em Sistemas de Informação	30h
Psicologia do Consumidor	Tecnologia em <i>Design</i> de Produto	80h
Psicologia em Saúde	Tecnologia em Radiologia	40h
Gestão de Pessoas	Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação	36h
Gestão de Pessoas	Tecnologia em Gastronomia	36h
Gestão de Pessoas	Tecnologia em Hotelaria	72h
Gestão de Pessoas em Saúde	Tecnologia em Gestão Hospitalar	80h
Gestão de Pessoas	Tecnologia em Processos Gerenciais	80h
Administração de Recursos Humanos	Tecnologia em Construção de Edifícios	80h
Gestão de Pessoas	Tecnologia em Negócios Imobiliários	30h
Gestão de Pessoas	Tecnologia em Logística	60h
Relações Interpessoais	Tecnologia em Redes de Computadores	30h
Gestão Interpessoal	Tecnologia em <i>Design</i> de Moda	30h
Gestão de Pessoas	Tecnologia em Gestão de Turismo	60h

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da definição das disciplinas do campo da psicologia, nos ativemos em compreender quais temas são preponderantes nelas, bem como interpretar sua veia pedagógica. Isso foi realizado com o intuito de entender que função (crítica, emancipatória, mercadológica, técnica ou tecnicista) estas disciplinas vêm desempenhando nas formações em que estão presentes.

Com relação aos temas⁷⁴ abordados, verificamos na investigação que todas as disciplinas analisadas apresentam assuntos que compreendem a psicologia, sendo que assuntos desta ciência predominam dentre os tópicos listados nos Projetos Pedagógicos dos cursos, mais especificamente no ementário das disciplinas. Conforme percebemos que alguns conteúdos das disciplinas analisadas não caberiam à ciência psicológica, elaboramos um quadro que sintetiza aqueles que pertencem, o qual consta no Apêndice C⁷⁵.

⁷⁴ O Apêndice B contém o Quadro 11, o qual contempla todos os conteúdos de cada disciplina nos cursos dos IFs.

⁷⁵ Como boa parte dos conteúdos se repete (pois mesmo sendo citados de formas variadas apresentam a mesma conotação do que abordam), optamos por referi-los apenas uma vez, sintetizando os assuntos específicos da psicologia contemplados nas disciplinas. Na verdade, nos referimos nesta descrição aos “conteúdos específicos” da psicologia para designar aqueles que são de fato abordados por esta ciência, sendo que excluímos desta amostra os conteúdos que consideramos não fazerem parte desta área do conhecimento.

Todavia, temos consciência que alguns temas trabalhados nestas disciplinas também podem ser ministrados por profissionais formados em administração ou área correlata, não sendo, porém, exclusivos a estes profissionais. Para ilustrar, fazemos referência às disciplinas de Gestão de Pessoas e de Administração de Recursos Humanos. Tais disciplinas abordam assuntos que aparentemente são da administração, porém, estão igualmente relacionados à área da Psicologia Organizacional e do Trabalho, o que pode ser verificado no documento que trata das Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil⁷⁶, o qual foi formulado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) no ano de 1992. Com isso, percebemos que as disciplinas citadas podem ser ministradas, pelo menos, por profissionais das duas áreas – psicologia e administração. Além do mais, citamos, no decorrer do trabalho, Pereira e Pereira Neto (2003), os quais nos esclarecem que foi no governo de Getúlio Vargas, com o crescimento do processo de industrialização, que o mercado de trabalho se abriu para a psicologia, quando permeada pela mentalidade de administração racional do trabalho (buscando ajustar os funcionários para o desempenho de tarefas), aumentou a demanda por classificação, seleção, e recrutamento de pessoal, demanda esta assumida pela psicologia, devido ao seu conhecimento em torno destas temáticas.

Outro ponto percebido nas análises das disciplinas foi que elas se voltam prioritariamente ao mundo do trabalho, contemplando temáticas como empregabilidade, liderança, *feedback*, motivação, treinamento, gestão, empreendedorismo, trabalho em equipe, dentre outros. Isso nos remeteu a presença de duas perspectivas nas formações: o aspecto tecnicista, onde o treinamento comportamental é enfatizado e a subjetividade é moldada, especialmente, às necessidades de mercado e à produtividade; e características da pedagogia do “aprender a aprender” e seus pressupostos de flexibilidade, polivalência, trabalho em equipe, que levam a exigência da formação ao longo da vida.

Como vimos em Saviani (2009), no passado, a pedagogia tecnicista visava minimizar as interferências subjetivas no trabalho, para que se produzisse mais. Nossa visão é de que hoje não é diferente. Porém, isso fica mascarado pelo discurso vigente de flexibilidade. Entendemos que atualmente também existe o controle subjetivo, aliás, como referido por Alves (2011), a subjetividade é capturada e, em nossa concepção, moldada através da educação, sendo que as disciplinas analisadas se dispõem a isso e contribuem com esta finalidade, pois como nos acena Ferretti (2008), a educação tem contribuído para formar um novo sujeito social.

⁷⁶ Disponível em: < http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>.

Além do exposto, constatamos, também, que os conteúdos das disciplinas analisadas abordam, predominantemente, o aspecto comportamental, sobretudo o comportamento organizacional, no direcionamento das temáticas, contemplando, por exemplo: Comportamento humano nas organizações; Administração de conflitos; Fundamentos psicológicos do comportamento organizacional e mudança organizacional; Avaliação de desempenho; Comportamento humano; Ensaio comportamental; Modelos de comportamento; Relações interpessoais e comportamento, dentre outros. Esses conteúdos confirmam nossa visão de que as disciplinas do campo da psicologia acabam contribuindo para moldar o comportamento e a subjetividade dos estudantes, ou seja, colaborando para formar trabalhadores que se adaptam, se flexibilizam e aceitam as condições precárias de emprego e subemprego. Para ilustrar em termos quantitativos, analisamos as 16 disciplinas, para identificar quantas delas contemplavam a temática do comportamento. Apuramos que este tema está presente em dez das disciplinas, ou seja, em 62,5% delas. As outras seis disciplinas não abordam o comportamento em si, mas cinco delas contemplam temas como “treinamento” e “avaliação de performance” (ou de desempenho), o que, em nossa compreensão, também representa a presença do cunho da adequação comportamental nestas disciplinas. De tal modo, as 15 disciplinas totalizam 93,75%. Assim, somente uma disciplina analisada (6,25%) não se volta para a temática comportamental. Frente a este balanço devemos nos lembrar do que aponta Adorno (2006): a educação tem que proporcionar movimento dialético entre adaptação e autonomia. Entretanto, isso parece não ocorrer nas disciplinas avaliadas.

A partir das análises apresentadas, compreendemos que as bases pedagógicas que sustentam as disciplinas do campo da psicologia são as denominadas “teorias não-críticas”, as quais abrangem a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, o que também discutiremos na seção seguinte, à luz dos resultados da pesquisa conduzida junto aos docentes das disciplinas analisadas. Isso porque, verificando o que é abordado nestas disciplinas por meio de suas ementas, fica evidente que elas são permeadas por preceitos de treinamento comportamental (presentes na pedagogia tecnicista), bem como pelos princípios da flexibilidade (um dos motes da pedagogia nova). Como as análises apresentadas até aqui já revelam a incidência de tais bases pedagógicas nas formações dos IFs, achamos pertinente sinalizar nosso entendimento. Porém, ressaltamos que, como indica Amado (2013), a formação realizada no ES poderá ser muito repensada e avaliada a partir da possibilidade de formação cultural, para além da prática e da formação apenas técnica, sem, todavia, desconsiderá-la. A autora ressalta que o surgimento da necessidade de formação técnica do quadro de trabalhadores fez com que o foco das escolas e institutos de ES voltasse para este caráter do processo formativo, prevalecendo a formação direcionada para apenas a atuação prática do fazer.

Porém, esta formação relega, muitas vezes, ao esquecimento a formação dita cultural, por esta ter caráter mais amplo e capaz de proporcionar aspectos que são considerados promotores de emancipação humana e autonomia. E neste sentido, impõe-se à psicologia e seus representantes, uma atuação capaz de buscar a formação para a autonomia.

Outra discussão a ser levantada - a partir dos dados apurados - diz respeito à limitação que em certa medida é definidora da conotação que as disciplinas do campo da psicologia assumem. Assim, por mais que os docentes das disciplinas em questão não queiram lhes conferir cunho mercadológico, as temáticas pertencentes aos ementários apresentam prioritariamente este viés e, portanto, não permitem desviar muito do que está pré-definido, por duas razões principais: primeiramente porque para dar conta dos conteúdos previstos dentro da carga-horária destas disciplinas, não haverá tempo disponível para abordar assuntos extras (como os que exigem maior reflexão, ou seja, análises políticas, sociais/conjunturais, aspectos culturais, etc., e que não são contemplados no ementário); segundo, porque os cursos passam periodicamente por avaliações, dentre elas, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)⁷⁷, procedimento de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este exame também acaba direcionando a abordagem das disciplinas, uma vez que o desempenho obtido pelos estudantes no Enade implica na avaliação do curso. Assim sendo, este exame direciona igualmente o que deve ser trabalhado nas disciplinas, deixando pouca oportunidade para que sejam incluídos nelas elementos mais críticos e reflexivos. Não adentraremos na discussão dos processos avaliativos, tais como o Enade. Mas, devemos lembrar o que Saviani (2013) nos indica acerca dos aspectos do neotecnicismo, onde através da avaliação dos resultados se busca garantir eficiência e produtividade, sendo que avaliar tornou-se a função principal do Estado, em todos os níveis de ensino.

Também a respeito da pesquisa nos PPCs, a amostra das disciplinas do campo da psicologia nos revelou que elas estão presentes em 40% dos cursos analisados. Acerca desta constatação, retomamos as pertinentes reflexões de Azzi, Almeida e Ferreira (2007), sobre a colaboração da

⁷⁷ Conforme descrito no *website* do INEP (2015b), o Enade avalia o rendimento dos estudantes concluintes dos cursos de graduação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Ainda, segundo o INEP (op. cit.), além do Enade, o Sinaes é composto por processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

psicologia na formação de diferentes profissionais e assim, indagamos: Quais critérios direcionam a inserção das disciplinas do campo da psicologia na matriz curricular dos cursos? Além disso, como os conteúdos destas disciplinas são escolhidos e por que razões? Decididamente, não temos respostas prontas para tais dúvidas, porém, como mostra a história da própria psicologia no país, disciplinas com conhecimentos desta ciência têm se feito presentes nas mais diversas formações de longa data, o que indica o reconhecimento de sua contribuição para com o estabelecimento das profissões. Nos IFs de Santa Catarina, a realidade não é diferente, sendo que a pesquisa revelou que elas estão inseridas em um número significativo de cursos.

Também, frente às disciplinas analisadas, sabemos que, certamente, os objetivos de sua presença são diversos e variam de acordo com a especificidade da formação e características de cada curso. Porém, como vimos, o que tem sido comum à educação é a influência que sofre dos moldes de produção. Estes, por sua vez, determinam os direcionamentos bem como as teorias pedagógicas que vão cercear o que deve ser priorizado nas formações. Neste sentido, diversos autores (ALVES, 2011; GENTILI, 2002; BIANCHETTI, 1998; SAVIANI, 2013) nos sinalizam que aspectos neoliberais têm estado presentes na educação brasileira, onde o sistema de produção *toyotista*, transposto para a educação por meio da chamada “pedagogia do aprender a aprender”, influencia fortemente as formações. Como esta interferência é ampla, intensa e poderosa, permeando a educação como um todo, entendemos que ela também acabe por “moldar” as disciplinas do campo da psicologia (e não apenas estas).

Na verdade, como vimos em Ferretti (2008), o que vem comandando a educação são as relações estabelecidas pelo capital (mercado). Como este tem como mote vigente, o modelo de produção *toyotista* é de se esperar que os princípios deste sistema sejam seguidos em diversos setores da sociedade, dentre eles, o da educação, uma vez que é nesta esfera que se forma trabalhadores. Obviamente não concordamos com esta visão e, amparadas em Saviani (2009), entendemos que a educação deve romper com a dominação e ser emancipadora da condição humana.

Além do exposto, devemos deixar claro que reconhecemos a importância das disciplinas de base humana, logo, das disciplinas do campo da psicologia, nas diferentes formações. Compreendemos que elas são importantes e têm relevante papel a cumprir nas formações, fomentando, principalmente, reflexões sobre a condição humana, sobre a desigualdade social, levando assim ao desenvolvimento da consciência crítica e contribuindo para o desenvolvimento de seres mais preocupados com o todo social. Entretanto, parece-nos que as disciplinas analisadas não

fogem a regra geral do que comanda o ensino nos IFs, pouco contribuindo com aspectos emancipatórios na formação dos estudantes.

Em torno da psicologia, o que compreendemos no decorrer das leituras e interlocuções foi que este campo do saber inicialmente se respaldava em temáticas críticas e reflexivas, até mesmo pelo seu vínculo com a filosofia. Entretanto, com o passar do tempo e sua consolidação como área independente, ela foi se transformando e assumindo novas características. Entendemos que isso se deve pela necessidade de adequar-se para continuar presente nos currículos das diferentes formações, ou seja, para acompanhar as mudanças ocorridas na esfera econômica, política e, por conseguinte, educacional. Ilustramos isso com duas situações: a primeira diz respeito aos primórdios do ensino de psicologia, quando Campos (2014) nos assinala que para se estabelecer como ciência a psicologia teve de aderir a critérios científicos, ou seja, adaptou-se a uma necessidade imposta. A segunda situação refere-se à retirada das disciplinas da área de humanas, incluindo a psicologia (pelo seu cunho reflexivo e político), do currículo do EM durante o período da ditadura militar, o que nos foi indicado por Mrech (2013). Estas situações nos revelam que esta área do conhecimento, em diferentes momentos, adaptou-se a forças externas a si. Por isso, podemos inferir que atualmente, para manter-se presente nas formações, a psicologia adapta-se aos ditames vigentes e atende as demandas que lhe são colocadas. Inclusive, podemos exemplificar mais uma vez a adequação da psicologia às demandas impostas quando, no passado, por ocasião das solicitações do movimento escolanovista a psicologia se expandiu, buscando principalmente identificar “anormalidades psíquicas” através dos testes de inteligência e de personalidade, o que nos foi relatado por Saviani (2009).

Em consonância com o exposto, retomamos também a discussão sobre o papel “moralizante” que a psicologia tem desempenhado na educação. Como Mrech (2013) expôs, nas Escolas Normais os conteúdos trabalhados com o professorado enfocavam o desenvolvimento infantil e a formação moral da criança, sendo que nesse contexto, a psicologia teve forte influência. Assim, percebemos que a “formação moral” acompanha o ensino de psicologia em diferentes níveis educacionais e em diferentes momentos. Dizemos isso também com base em Saviani (2009), quando este autor nos sinaliza que a Escola Nova teve a psicologia como um dos seus pilares, sendo que a pedagogia nova gerou a concepção de “adaptação” dos sujeitos à sociedade, o que foi incorporado pela psicologia (até mesmo por meio dos já citados testes psicológicos). Logo, entendemos que a “moralização” é um pressuposto que se tornou inerente à psicologia, permanecendo, ainda hoje, como desígnio da área, mas, agora remodelada, conforme o que o molde de produção vigente determina. A psicologia contribuiria atualmente, portanto, na adaptação dos

sujeitos, seus comportamentos e subjetividade às necessidades produtivas e demandas do capital. Isso também foi esboçado por Pandita-Pereira (2013), quando esta autora nos alerta que a psicologia prescreve como devemos ser e agir. A nosso ver, é exatamente isso que a psicologia vem fazendo (através das disciplinas que se utilizam dos conhecimentos desta ciência). Ela tem contribuído para adequar os estudantes a atual organização social, ditando como os profissionais devem ser e oferecendo padrões pré-definidos de como devem agir. Frente a isso, nos preocupa a perspectiva da psicologia estar identificada com tais aspectos, deixando, portanto, de corroborar para um processo emancipatório nos cursos em que se faz presente, o que merece ser aprofundado e debatido pela comunidade de psicólogos(as).

Ainda a respeito da psicologia, outro aspecto que nos fez refletir foi o que Mrech (2013) acenou com relação aos “ensinos de psicologia”. Se o ensino desta ciência se desdobra em vários como referiu a autora, é de esperar que outras áreas se associem a ele. Inclusive, o discurso vigente, que prega a multidisciplinaridade, o qual foi referido por Alves (2011), reforça estas associações e até mesmo algumas sobreposições. Por isso, percebemos que o ensino de psicologia tem se mesclado a outras áreas do saber, o que abordaremos na seção 4.3.2 deste capítulo.

Dado igualmente importante emergido da pesquisa nos PPCs e que carece ser debatido diz respeito à presença das disciplinas do campo da psicologia preponderantemente nos cursos de tecnologia. Assim, sintetizamos os resultados sobre as disciplinas analisadas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Disciplinas do campo da psicologia nos cursos de graduação dos IFs de SC.

Informações	Total	Percentual
Número de cursos de graduação (bacharelado e tecnologia)	40	100%
Número total de cursos (bacharelado e tecnologia) que contemplam disciplinas do campo da psicologia	16	40%
Número de cursos de bacharelado que contemplam disciplinas do campo da psicologia	3	7,5%
Número de cursos de tecnologia que contemplam disciplinas do campo da psicologia	13	32,5%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao nos depararmos com estes resultados, nos indagamos: por que as disciplinas do campo da psicologia estão mais presentes nos cursos de tecnologia? Diante desta constatação e do questionamento lançado abre-se espaço para reflexões.

O Guia de Cursos IFC (SANTA CATARINA, 2015a, p.16), disponível no *site* deste instituto, discorre sobre os graus acadêmicos. Assim, aponta que os cursos de tecnologia apresentam como característica o “estudo aprofundado de uma determinada área, por isso, têm carga horária menor

em relação aos cursos de bacharelado e licenciatura” (em média três anos). Por serem cursos de nível superior, os profissionais formados nos cursos de tecnologia podem continuar os estudos, fazendo pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Já, os cursos de bacharelado preparam profissionais para atuar na área de sua formação, sendo que “oferecem sólida formação teórica e prática, servindo como suporte para uma boa base científica ao estudante”. Esses cursos têm duração média de quatro a cinco anos e também permitem a continuidade dos estudos no nível da pós-graduação.

A partir disso, as ponderações suscitadas referem-se a:

a) as disciplinas do campo da psicologia estão menos presentes nos cursos de bacharelado dos IFs (mesmo estes apresentando duração mais prolongada), quando comparadas aos de tecnologia (que têm menor duração). Isso nos faz questionar a descrição costumeiramente dada aos bacharelados, qual seja generalista e humanística, uma vez que esta formação está reservando contraditoriamente pouco espaço em seu currículo para a área que aborda as relações humanas em geral, o que viria ao encontro dos preceitos de uma formação universalizante e humanista;

b) os cursos de tecnologia, que são definidos como formação mais específica (o que justifica suas menores cargas horárias), têm oferecido mais espaço ao ensino da psicologia. Neste contexto, indagamos sobre os motivos da psicologia estar mais presente na formação dos tecnólogos. Tal informação sugere que o currículo dos cursos de tecnologia volta-se mais para as humanidades, sendo este um ponto positivo, ou indica que as disciplinas do campo da psicologia podem estar a serviço de interesses mercadológicos, estando atreladas a interesses capitalistas, significando assim um deslocamento de sua proposição central?

Entendemos, pois, que o fato das disciplinas do campo da psicologia estarem inseridas prioritariamente em cursos que poderiam dispensar a base humanística (por terem características e finalidades específicas, ou seja, os cursos de tecnologia), não é casual. Assim, lançamos outra problematização: Se estas disciplinas estão justamente nestes cursos, o que isso representa? Poderíamos inferir, por exemplo, que há uma falha nos currículos e que eles não foram devidamente pensados, considerando o enfoque específico das formações tecnológicas. Poderíamos conjecturar, também, que os currículos dos cursos de bacharelado conservam matriz mais tradicional e, sem passar por reestruturações mais profundas, mantêm afastados de si os componentes humanos, mesmo que sua base seja generalista e humanística. Contudo, em nosso entendimento, o que melhor explica a situação apurada é que as disciplinas do campo da psicologia vêm ocupando a posição “moralista” descrita anteriormente, contribuindo para que os futuros profissionais (especialmente os tecnólogos) tenham bem claro o que é certo e o que é errado e formem o perfil

esperado de trabalhadores, os quais se adaptam com maior facilidade ao sistema produtivo. Por esta razão, a psicologia está mais presente nos cursos de tecnologia e não nos bacharelados, haja vista também já termos comentado sobre a conotação mercadológica que estes cursos apresentam e o papel que as disciplinas do campo da psicologia têm desempenhado nas formações.

Com base no esforço de compreensão realizado, percebemos também que as disciplinas do campo da psicologia nos IFs de SC possuem, dentre seus propósitos, a prerrogativa de adaptação dos futuros profissionais ao mercado de trabalho, desempenhando nas formações em que estão presentes, tanto função técnica ou tecnicista, quanto papel de flexibilizar os futuros profissionais, estando, por conseguinte vinculada aos preceitos mercadológicos da educação. Nos cursos de tecnologia (que formará especialmente mão de obra de trabalho simples, isto é, de execução), estas disciplinas se fazem mais presentes (quando comparadas aos cursos de bacharelado), contribuindo largamente para a função de “adestramento” dos trabalhadores.

Com as reflexões realizadas, compreendemos ser possível afirmar que a educação no âmbito dos IFs acabe por gerar o que Kuenzer (2005a) denominou “inclusão excludente”, ou seja, promovem-se estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, sem, no entanto, correspondentes padrões de qualidade que permitiriam a formação de identidades autônomas e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. Logo, o que temos presenciado na EPT é a inclusão de uma parcela de jovens no sistema de ensino, sem que este apresente qualidade, especialmente no que diz respeito a uma formação sólida e *omnilateral*. E diante deste cenário, não alcançaremos condições para ultrapassar o sistema vigente que gera tanta desigualdade (capitalismo), muito menos conseguiremos esboçar transformação social.

Para dar seguimento as nossas análises, na sequência, nos deteremos nos resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos docentes, apresentando, portanto, suas percepções, juntamente de nossas significações frente às informações levantadas.

4.3 A PESQUISA COM OS DOCENTES

A investigação que conduzimos nesta dissertação também se valeu da aplicação de um questionário *online* aos docentes que ministram as disciplinas do campo da psicologia designadas na seção anterior. A partir dos dados coletados traçamos o perfil geral dos participantes sendo que apuramos que os sujeitos da nossa pesquisa são em sua maioria mulheres (66,7%), e mais da metade (53,3%) tem 46 anos de idade ou mais. Além disso, 86,7% dos participantes tem dedicação exclusiva à docência e é professor(a) do quadro efetivo na instituição em que atua. Logo, dentre os

participantes, apenas 13,3% é professor(a) substituto(a) e trabalha concomitantemente em outra atividade. Ainda, com relação ao tempo de atuação no IF ao qual está vinculado, as respostas foram as seguintes: 20% têm até um ano de atuação; 33,3% têm entre 2 e 5 anos de atuação; 20% têm entre 6 e 10 anos de atuação; ainda, 26,7% têm acima de 10 anos de atuação na instituição.

Acerca do questionário (estruturado e misto) aplicado junto aos docentes, ele contém indagações consideradas centrais para o tema investigado, sendo que se encontra descrito no APÊNDICE A. Segundo Zamberlan et al. (2014, p. 128), questionário trata-se de “um conjunto formal de perguntas cuja finalidade é obter informações dos entrevistados”. Optamos pelo uso do questionário porque ele possibilita a obtenção de dados concretos da realidade e também a aproximação da temática investigada. Assim, optamos por trabalhar com a plataforma digital denominada “formulários” (Formulários *Google* ou *Google Forms*), sendo que o questionário foi construído, enviado e respondido por meio da aludida plataforma. Como a pesquisa abarcou as diferentes regiões do território do estado de Santa Catarina, o questionário *online* foi uma forma prática e fácil de atingir o público alvo do estudo, além de oferecer flexibilidade quanto ao tempo e espaço que cada um teria para respondê-lo. Como nos aponta Bardin (2008), dentre os domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo estão as respostas a questionários.

Diante do exposto, a coleta de informações por meio do questionário teve por objetivo captar a percepção dos docentes sobre as disciplinas que ministram, bem como as opiniões destes professores sobre o perfil formativo oportunizado pelos cursos de bacharelado e tecnologia. Para identificar os docentes responsáveis pelas disciplinas, fizemos contato eletrônico com as coordenações de cada curso. Além de apresentar a pesquisa aos coordenadores e enviar a “Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas”⁷⁸ (a qual demonstra que os Institutos permitiram a realização do estudo), solicitamos que nos informassem o nome e o contato (e-mail) dos docentes responsáveis pelas disciplinas. O contato com as coordenações foi feito logo após a etapa de qualificação do projeto de pesquisa e dos ajustes no instrumento de coleta de dados

⁷⁸ Acerca dos aspectos éticos devemos esclarecer que, antes de iniciar a pesquisa, contatamos as instituições investigadas, através de suas Pró-reitoras de Graduação, para obter a devida autorização da aplicação do instrumento de coleta de dados junto aos docentes participantes. Dessa forma, as instituições permitiram a realização do estudo mediante o preenchimento e assinatura da Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas (Anexo A1 e A2). No que diz respeito à pesquisa aplicada aos docentes, a adesão ocorreu através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - que constitui o APÊNDICE A – Questionário). Como o questionário foi aplicado através dos Formulários *Google*, a autorização da pesquisa ocorreu quando o participante assinalou a opção ‘Aceito os termos definidos no TCLE’ (sendo que sem marcar esta opção, o participante não poderia prosseguir respondendo ao questionário), o que substituiu sua assinatura, haja vista que a coleta de dados ocorreu de forma virtual. Ressalta-se que a identidade dos respondentes foi mantida no anonimato, uma vez que no questionário não havia espaço para a identificação.

(em conformidade com os apontamentos dos participantes do pré-teste⁷⁹). Todos os coordenadores retornaram aos contatos, designando os docentes que ministram as disciplinas contempladas no estudo. Conforme a lista dos docentes pelas coordenações de curso, enviamos e-mail com a exposição da pesquisa e convite para participação a 17 professores⁸⁰, sendo que destes, 15 responderam ao questionário. Este e-mail continha o *link* para acesso ao formulário com as questões direcionadas aos docentes. Devemos esclarecer que o pedido de participação foi enviado aos docentes seis vezes no decorrer de quatro meses de coleta de dados (sendo a primeira em novembro/2016, a segunda em dezembro/2016, a terceira em janeiro/2017, quarta e quinta em fevereiro/2017 e a sexta em março/2017). No início, houve participação de alguns professores (em torno da metade da amostra). Compreendemos que isso ocorreu porque os meses de novembro e dezembro caracterizam o final do semestre letivo e, conseqüentemente, o acúmulo de atividades que faz parte do trabalho docente, o que não permitiu com que todos dedicassem tempo à participação na pesquisa. Na sequência, ocorreu o recesso de final de ano e também o período de férias, sendo que nestes momentos a participação foi baixa, só melhorando no retorno das atividades docentes, no mês de fevereiro de 2017 e no retorno das aulas, em março do mesmo ano. Em março também realizamos um segundo contato com as coordenações de curso, solicitando que estimulassem os professores quanto à participação na pesquisa. O último contato com os docentes deu-se no dia 31 de março de 2017, momento em que formalizamos o encerramento da coleta de dados e agradecemos a colaboração/participação de cada um (a).

Antes de partirmos para a discussão dos resultados, devemos expor ainda que, para manter a identidade dos participantes preservada, optamos por não referendar a qual Instituto pertence cada disciplina, assim como, pelo mesmo motivo, não associamos os professores aos cursos em que atuam. Também informamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS, por meio da Plataforma Brasil (Parecer Consubstanciado nº 1.581.636 de oito de junho de 2016)⁸¹.

⁷⁹ Quatro docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) participaram do “questionário-piloto”, também por meio dos Formulários *Google*. Além de responder as questões, os docentes (que ministram disciplinas do campo da psicologia na instituição citada) emitiram opiniões gerais sobre as perguntas e as dificuldades encontradas no momento de respondê-las. Esta etapa foi fundamental para ajustar o instrumento, incluir, excluir e reformular questões.

⁸⁰ Devemos esclarecer que o número de disciplinas analisadas é de 16. Porém, alguns coordenadores indicaram mais de um docente para a mesma disciplina. Também, o nome de alguns docentes se repetiu em alguns cursos. Deste modo, o número final de docentes aos quais enviamos a solicitação de participação na pesquisa foi de dezessete.

⁸¹ A pesquisa se embasou nas considerações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2012), a qual regulamenta as pesquisas científicas que envolvem seres humanos.

A respeito da análise e interpretação das opiniões emitidas pelos professores por meio do questionário, optamos por realizar uma análise de conteúdo do que fora comunicado. Considerando que Bardin se constitui em uma das principais referências teóricas acerca da análise de conteúdo (ZAMBERLAN et al., 2014), este estudo tomou como base suas proposições, utilizando assim as etapas recomendadas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2008).

A partir dos dados empíricos coletados na pesquisa com os professores e levando em consideração as etapas da análise de conteúdo descritas por Bardin (2008), definimos a categorização conforme os seguintes temas⁸²: **Perfil formativo**, onde debatemos o perfil geral a que se propõem as formações nos IFs, com base nos dados que apareceram nos questionários e também a percepção dos docentes acerca das formações analisadas; **Disciplinas do campo da psicologia**, em que abordamos as opiniões dos participantes sobre as disciplinas analisadas, bem como a formação dos docente, dado que nos chamou a atenção, uma vez que há a prevalência de administradores como professores das disciplinas avaliadas. Salientamos que, para Bardin (2008), a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, através da diferenciação, reagrupamento e critérios definidos. Assim, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro), sob um título genérico, uma vez que apresentam características comuns. Para dar sequência ao debate, abordaremos então a categoria que trata do perfil formativo nos cursos de bacharelado e tecnologia, conforme citamos acima.

4.3.1 A percepção dos professores sobre o perfil formativo

Nesta seção, temos por objetivo discutir o perfil formativo dos cursos de bacharelado e tecnologia, ou seja, a formação propiciada no âmbito destes cursos nos IFs de SC. Esta discussão terá como base as opiniões que apareceram nos questionários, onde buscamos identificar se o padrão detectado na análise do ementário das disciplinas (que aqui chamaremos de “perfil tecnicista” e “perfil flexível”) também se manifesta nas respostas dos professores. Assim sendo, as interlocuções a seguir se pautam prioritariamente na análise de conteúdo da comunicação dos docentes.

⁸² Tema, conforme Bardin (2008, p. 131), “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Desse modo, para a autora, fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, os quais, conforme sua frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico.

Inicialmente, registramos que todos os professores afirmaram ter experiência em uma das formações analisadas (bacharelado e/ou tecnologia). E ao serem questionados se já ministraram aulas nos cursos de bacharelado da instituição, 66,7% responderam que não. Atualmente, 26,7% dos docentes ministram aulas nestes cursos. Esse dado é coerente se considerarmos que o número de disciplinas do campo da psicologia nos cursos de bacharelado é de apenas três. Sobre os cursos de tecnologia, tendo feito a mesma pergunta, obtivemos a informação de que 93,3% dos professores já atuaram nos cursos de tecnologia e, atualmente, 73,3% estão ministrando aulas nestes cursos, o que também era esperado, visto que as disciplinas analisadas estão prioritariamente nos cursos de tecnologia.

Já com relação ao enfoque atribuído pelos professores⁸³ a cada formação, verificamos que:

Quadro 5 - Enfoque atribuído pelos docentes aos cursos de bacharelado e tecnologia.

Questionamento	Respostas	Comentários
1 - Se você tem experiência nos cursos de bacharelado, assinale a opção que corresponde ao enfoque conferido a essa formação:	33,3% - Mais técnico (específico do curso) 33,3% - Desconheço 20% - Mercado de Trabalho 6,7% - Mais teórico 6,7% - Interdisciplinar	Apesar da presença, na matriz curricular, de disciplinas pertinentes a áreas diversas daquela a qual pertence a formação proposta, inclusive com uma participação relevante em termos de proporcionalidade, a formação se demonstra predominantemente técnica e tecnicista (P3). Acredito que é um tema relativo, pois depende muito da cultura institucional, bem como o perfil do docente da unidade curricular (P1).
2 - Se você tem experiência nos cursos de tecnologia, assinale a opção que corresponde ao enfoque conferido a essa formação:	40% - mais técnico (específico do curso) 20% - mercado de trabalho 20% - Interdisciplinar 13,3% - Mais prático 6,7% - Generalista	Este curso tem caráter mais técnico e prático, porém o IFSC tem como valores e cultura a interdisciplinaridade, o foco na formação de cidadãos e o desenvolvimento regional, impactando assim no mercado de trabalho (P1). O curso de Tecnologia em Redes de Computadores é um curso novo, tendo iniciado sua oferta no meu <i>câmpus</i> há apenas 1 ano.

⁸³ No âmbito dessa investigação identificamos cada professor/participante pela designação "P" (de professor), seguida por um numeral de acordo com a ordem cronológica em que recebemos os questionários. Assim, por exemplo, o primeiro participante da pesquisa foi designado como P1, o segundo como P2 e assim por diante. Essa designação foi utilizada especialmente ao nos referirmos aos comentários/opiniões dos professores nas questões abertas do instrumento de coleta de dados.

		Sendo assim, não me sinto à vontade para classificar o enfoque desta formação dentro de alguma das alternativas apresentadas (P3). Mercado de trabalho, Prático, Humanístico, teórico e Interdisciplinar. Todos estes (P4).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Como visto, com base nos percentuais apresentados, as opiniões dos docentes sobre o enfoque dos cursos mostram-se variadas. Nas respostas obtidas, achamos interessante o fato de que o enfoque descrito como “mais técnico” (específico do curso), em ambas as formações, não atingiu nem a metade das opiniões. E, se a maioria dos docentes percebe que o enfoque da formação não é prioritariamente o “específico do curso”, isso nos faz refletir sobre os motivos desta não ser a abordagem principal. Além disso, outro aspecto nos chamou a atenção: em ambos os cursos o enfoque da formação para o “mercado de trabalho” foi citado pelos professores, o que demonstra que tanto nos cursos de bacharelado quanto nos de tecnologia existe predisposição para formar profissionais com o perfil que o mercado espera, ou seja, há indicativos de que ambas as formações são perpassadas pelo setor produtivo. Acerca do enfoque “interdisciplinar” citado para os dois cursos, acreditamos que exista correlação com o “perfil flexível” das formações. Isso porque, como já citado no estudo, um dos preceitos da pedagogia do “aprender a aprender” é a formação de profissionais que se adaptam em diferentes contextos e que tenham conhecimento mais amplo, ou seja, de diferentes áreas do saber. Por isso, este enfoque foi referenciado como um dos predominantes nos dois cursos, sendo que nos de tecnologia o percentual foi mais elevado. Cremos, pois, que este enfoque contribua com a confirmação da nossa visão sobre o papel que os cursos de tecnologia vêm cumprindo, ou seja, a formação de trabalhadores flexíveis e, em certa medida, precarizados.

No que tange especificamente ao enfoque dos cursos de bacharelado, entendemos que como vários docentes não atuaram nestes cursos (mesmo que não tenhamos colocado este aspecto como limitador da participação no estudo), alguns preferiram não opinar, o que fez com que os mesmos dissessem “desconhecer” o enfoque. Ainda acerca desta formação, o que se salientou foi ela não ter sido descrita como “generalista” e nem mesmo “humanística” (sendo que estas eram opções que constavam no questionário). Ressaltamos isso porque, como já visto, estas descrições fazem parte das referências gerais dos bacharelados, o que nos abre espaço para refletir sobre possíveis alterações na caracterização tradicional destes cursos, no âmbito dos IFs. Quanto ao enfoque “mais teórico” referido no bacharelado, embora este percentual seja baixo, compreendemos que ele seja

representativo e importante, pois em algumas respostas descritivas ele foi citado, o que discutiremos na sequência. Devemos salientar também que os professores tinham espaço no questionário para comentar e citar outros enfoques das formações, mas não houve o acréscimo de descrições nesta questão.

Com relação aos cursos de tecnologia, a menção ao enfoque “mais prático” nos remeteu às considerações de Lima Filho (2005). Este autor aponta que os cursos de tecnologia apresentam menor duração e estão integrados ao sistema produtivo. Entendemos que estas são algumas das razões pelas quais eles têm enfoque “mais prático”. Além disso, esta característica de ser “mais prático”, em nossa visão, faz contraponto ao aspecto de ser “mais teórico”. Logo, como nos aponta Kuenzer (2016), o trabalho intelectual, teórico, é necessário para que possamos ir além da dimensão empírica da realidade, que mostra apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. E esta tendência prática e aligeirada, visto que tem curta duração, do enfoque formativo dos cursos de tecnologia representa, possibilita depreender, a tendência de superficialidade descrita pela autora, que impede de chegar ao conhecimento, o que faz com que a formação dos tecnólogos, além de aligeirada, seja precarizada.

Por fim, o enfoque “generalista” da formação nos cursos de tecnologia, citado nas respostas dos docentes, sendo que já referenciamos documento onde esta formação é definida como “específica” (BRASIL, 2010b), faz-nos recorrer novamente a Kuenzer (2016, p. 3), quando esta alega que “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível” [...]. A autora explica que para uma formação flexível ser viabilizada é necessário substituir a formação especializada, pela formação geral. Isso fará o trabalhador se adaptar a seguinte situação: “aprender ao longo da vida”. Nas palavras da autora: “se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada” (idem, ibidem, p.3). Desse modo, ao afirmar que o trabalho flexível exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o regime de acumulação flexível legitima a ampliação da escolaridade, básica e superior, seguida da capacitação profissional continuada, atendendo assim às novas demandas do mercado de trabalho.

Dando continuidade à exposição das respostas obtidas, outras perguntas que buscavam avaliar o enfoque das formações foram:

Quadro 6 - Opinião dos docentes sobre o enfoque dos cursos: formação para o "mercado de trabalho".

Questionamento	Respostas
A formação "bacharel" está preocupada em formar o profissional para o mercado de trabalho?	Não – 6,7% Sim – 46,7% Em partes – 26,7% Desconheço – 20%
A formação "tecnólogo" está preocupada em formar o profissional para o mercado de trabalho?	Não – 0 Sim – 80% Em partes – 20% Desconheço – 0

Fonte: Elaborado pela autora.

Nestas questões, observamos que os docentes referem que existe preocupação nos dois cursos em formar o profissional para o mercado de trabalho. Porém, os cursos de tecnologia têm claro destaque nessa finalidade/enfoque, nos fazendo lembrar a função que a EPT vem cumprindo historicamente na “formação para o trabalho”. E o que nos inquieta não é apenas as formações apresentarem conotação mercadológica, mas, principalmente, falho enfoque crítico, o que se evidencia na questão abaixo:

Quadro 7 - Opinião dos docentes sobre a formação crítica dos profissionais.

Questionamento	Respostas	Comentário(s)
A formação "bacharel" contribui para uma formação crítica?	Não – 0 Sim – 60% Em partes – 20% Desconheço – 20%	Não houve comentário nesta questão.
A formação "tecnólogo" contribui para uma formação crítica?	Não – 6,7% Sim – 60% Em partes – 33,3% Desconheço – 0	Como a formação de tecnólogo é mais concisa do que a formação de bacharel, disciplinas voltadas eminentemente para o desenvolvimento da capacidade crítica não fazem parte da matriz curricular. No entanto, em cada um dos componentes curriculares há que se buscar a formação crítica, ainda que com o intuito de propiciar uma melhor atuação técnica (P3).

Fonte: Elaborado pela autora.

Nestes questionamentos, além de haver a menção de que a formação do tecnólogo não contempla disciplinas que fomentam capacidade crítica, o comentário do “P3” aponta claramente que a formação priorizada nos CST é tecnicista. É interessante notar que o docente se refere à dimensão crítica na formação, porém, seu argumento serve para justificar uma melhor atuação técnica. Além disso, a expressão “há que se buscar” utilizada pelo docente deixa margem para a compreensão de que a formação crítica é responsabilidade individual do professor, sendo, portanto,

opcional. Assim, percebemos que nos CST a formação é fundamentalmente tecnicista, a julgar pela visão dos docentes que atuam nestes cursos. A compreensão obtida nestas respostas nos revela, portanto, a presença da pedagogia tecnicista permeando os CST nos IFs de SC. E neste sentido devemos recordar que a pedagogia tecnicista é referida por Saviani (2009) como pertencente ao quadro das “teorias não-críticas”.

A respeito da concepção dos professores sobre as formações em bacharelado e tecnologia, no questionário uma das perguntas era: “Se seu(ua) filho(a) estivesse concluindo o ensino médio e você tivesse que dar um conselho quanto a escolha de um curso de graduação, quais argumentos você utilizaria para persuadi-lo(a) na escolha da profissão (considerando as habilitações bacharel e tecnólogo)? Nota: É importante que você defina uma das habilitações, mesmo considerando que não gostaria de influenciar”.

Nos resultados foi perceptível que boa parte dos participantes procurou se eximir de um posicionamento, não definindo qual formação recomendaria (46,66%). Já para 33,33%, a recomendação foi um curso de tecnologia. Ainda, 20% referiu o curso de bacharelado. Entendemos que estas opiniões podem ter como influência os cursos em que os professores atuam. Entretanto, como não podemos precisar isso, vamos nos ater a alguns argumentos utilizados pelos docentes nesta questão, conforme ilustramos no quadro abaixo:

Quadro 8 - Opinião dos docentes sobre a escolha do curso.

Formação	Comentário
Bacharelado	<p>O bacharelado a preparação é mais teórica e mercadológica, busca-se aqui uma formação mais ampla (P1).</p> <p>Bacharel, para ter tanto aporte teórico quanto aporte mais prático. Além disso, o tempo de formação é maior, o que implica na construção de um currículo mais denso (P2).</p> <p>[...] caso o seu interesse fosse contribuir para o pensamento científico de alguma área da ciência, seja qual for, eu argumentaria a favor da escolha de um curso com formação de bacharelado (P3).</p> <p>[...] caso queira a área da pesquisa e entendimento mais complexo, aconselharia ao curso de bacharelado (P6).</p> <p>Bacharel - pelo fato de garantir ao acadêmico uma formação mais completa, com maior aprofundamento de conhecimentos, com maior status profissional e com melhores oportunidades no mercado de trabalho (P8).</p>
Tecnologia	<p>O tecnólogo a formação é mais prática e objetiva (P1).</p> <p>[...] tecnólogo, caso meu filho demonstrasse maior interesse em iniciar brevemente na atuação profissional (P3).</p> <p>Caso queira algo para o mercado, aconselharia ao técnico (P6).</p> <p>Tecnólogo, por ter uma aptidão e conhecimento específico na área tecnológica (P11).</p> <p>Tecnólogo em radiologia- por ser focado em área específica (P12).</p>

Já com a certeza da área em que se quer atuar, o curso tecnológico oferece disciplinas que aliam teoria e práticas específicas, focadas na área de atuação profissional. Os cursos tecnológicos formam profissionais de forma inter e transdisciplinar, atendendo à demanda do mercado de trabalho, além da visão crítica⁸⁴, reflexiva, social e sustentável. O curso é de menor duração, não por ter menos qualidade, mas sim, pelo seu propósito de direcionar sua grade curricular ao campo de atuação. Desta forma, os egressos estarão aptos ao mercado de trabalho mais rapidamente que um bacharelado, podendo, logo após, ingressar também em uma pós-graduação (P14).

Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo uma análise geral dos comentários, com relação ao bacharelado, notamos que os docentes deixam transparecer em suas respostas que esta formação prioriza aspectos teóricos, sendo, portanto, uma formação mais completa, aprofundada e que contribui com o pensamento científico. Já os CST são percebidos pelos respondentes como formação mais prática, objetiva, rápida e que proporciona conhecimento específico, mas que também os habilita a dar prosseguimento aos estudos na pós-graduação. O que percebemos com isso é que a representação de ambos os cursos pouco tem se modificado no imaginário social, uma vez que os cursos de tecnologia permanecem como uma formação “objetiva” e rápida, a qual forma trabalhadores que facilmente se integram ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que prepara os estratos socioeconômicos mais baixos para buscarem futuramente o ingresso em um curso de longa duração em universidades, tal como aponta Geremia (2017), e os bacharelados ainda são vistos como formação mais completa e aprofundada. O que compreendemos diante destas informações (considerando a opinião dos professores) é que assim como no passado, o bacharelado mantém-se hoje como a formação da elite intelectual e os CST permanecem como formação aligeirada de mão de obra técnica, base de trabalho simples, de nível operacional. Neste sentido, vale lembrar que o ensino assumiu o aspecto de luta de classes devido ao *status* que é capaz de fornecer (ROMANELLI, 1986).

Complementando as percepções sobre a representação das formações, conforme esboçado acima, levantamos também a hipótese de que o dualismo do ensino brasileiro esteja presente na EPT de duas formas: A primeira, no que concerne a cisão entre a formação proporcionada pelos IFs e pelas universidades, onde os IFs se direcionam a formar basicamente os trabalhadores (classe popular) e a universidade, a elite intelectual. A segunda, refere-se ao mesmo dualismo, mas, entre os cursos de bacharelado e tecnologia, onde o bacharelado forma intelectuais e os cursos de tecnologia

⁸⁴ Este comentário nos chamou a atenção, uma vez que apenas este docente mencionou o componente crítico, reflexivo e social das formações. Salientamos que o aspecto crítico foi avaliado mais especificamente por meio de uma questão, a qual foi descrita no Quadro 7.

formam os trabalhadores aptos a realizarem atividades de execução, em contraposição àquelas ditas de concepção. Assim, entendemos que o dualismo da educação brasileira explicitado por Libâneo (2012) se faz presente no ES através do que elencamos, sendo que nos IFs ele se evidencia, por exemplo, na diferença existente entre os cursos de bacharelado e tecnologia, especialmente no que concerne ao perfil formativo esperado para cada uma destas formações. Neste sentido, vale resgatar Batista (2015), autor que nos acena que a EP é considerada uma ferramenta de formação para as diferentes esferas da produção. E o que nos inquieta nestas constatações é o fato da EPT sempre ser referenciada como formação de mão de obra e nunca como formadora de intelectuais.

Ponto que também investigamos no questionário foi a percepção dos docentes sobre o perfil formativo dos bacharéis e tecnólogos. Logo, ao serem interrogados se “existem diferenças significativas no perfil do profissional que se habilita bacharel e no que se habilita tecnólogo”, 53,3% dos docentes afirmaram que “sim”, 40% disseram que “em partes” e, 6,7% responderam que não existem diferenças. Percebemos assim, que na visão dos respondentes, as diferenças entre as duas formações não são tão notáveis. Nesta questão, apenas um professor emitiu justificativa clara a sua resposta, sendo ela: “O Tecnólogo busca se aperfeiçoar de maneira mais prática e específica e o bacharel já tem uma visão mais ampla sobre o assunto” (P1). Este comentário, além de reforçar nossa visão sobre o enfoque “mais prático” dos cursos de tecnologia citado anteriormente, nos permite ponderar novamente a razão dos cursos de bacharelados, tidos como uma formação mais ampla, pouco contemplarem disciplinas do campo da psicologia e, em contrapartida, os cursos de tecnologia, vistos como formação mais específica, incluírem disciplinas da referida área em seus currículos, como já esboçamos na análise documental.

Com o intuito de complementar o questionamento acima referido outras indagações constavam no instrumento de coleta de dados, sendo relevante expor duas delas. “Considerando o perfil a que se propõe cada formação, na sua percepção, algum curso forma o profissional de maneira ‘mais completa’”? As respostas obtidas revelaram que 73,3% dos docentes acreditam que “ambos os cursos formam de maneira completa”; 20% pensam que “nenhuma forma de modo completo” e; 6,7% informaram que o “bacharelado” forma de maneira mais completa. Assim, os cursos de tecnologia não foram mencionados. Esta constatação nos fez perceber que mesmo não havendo tanta diferença no perfil formativo dos cursos analisados (o que foi referido na questão acima), os cursos de tecnologia continuam sendo vistos como formação menos completa. Devemos contemplar ainda o comentário de uma professora a esta pergunta: “De acordo com seus propósitos para o perfil do egresso, cada curso busca operacionalizar a formação do profissional de maneira completa” (P3).

Na outra questão, a qual avaliava se o tempo de formação (menor duração) dos cursos de tecnologia, quando comparados com cursos de bacharelado (maior duração), implica em prejuízos na formação dos acadêmicos, 66,7% dos participantes referiram que “não” e 33,3% indicaram que “em partes”. Diante de tais respostas, inferimos que os professores percebem que existe discrepância entre as duas formações, onde os cursos de tecnologia parecem-nos estar com a imagem depreciada.

Aspecto que também se destacou no questionário foram as respostas emitidas acerca da apreciação dos cursos, por meio da pergunta: “Para um empresário (alguém que vai contratar um profissional recém-formado), algum diploma é mais apreciado (“vale mais”)?” 73,3% responderam “não” e 26,7% disseram que “sim, o bacharelado”. O tecnólogo não foi contemplado pelos respondentes e, o que mais chamou atenção foram, novamente, os comentários dos docentes, os quais serviam como justificativas às suas respostas a esta pergunta, sendo alguns deles:

O maior currículo atualmente é a rede de contatos, e o capital mais apreciado é o conhecimento (P1).

Acredito que atualmente os contratantes têm focado o conhecimento prático dos pretendentes a vagas, com alguma ênfase na capacidade de relacionamento, de trabalho em equipe e de desempenho diante de conflitos, considerando estas habilidades mais relevantes do que a formação acadêmica (P3).

No arranjo produtivo ou funciona o "network" ou a competência. Empresários não dão bola para formação, querem resultados ou agradar alguém (P9).

Infelizmente ainda há esse preconceito. Muitos pensam que tecnólogo não é curso superior (P14).

No comentário do P14 vem à tona novamente o que trouxemos na fundamentação teórica do estudo, ou seja, os CST ainda são vistos com algum preconceito, o que nos reitera que tais cursos se mantêm no imaginário social como formação inferior às demais. Outrossim, evidencia-se nos demais comentários que, atualmente, “ter contatos” ou “*network*” é mais importante que ter conhecimento e formação acadêmica. Logo, apresentar a chamada “competência” e saber se relacionar, sendo flexível, são os componentes mais valorizados atualmente no mercado de trabalho, de acordo com a visão dos professores em questão.

Frente a tais comentários, necessitamos refletir acerca do valor que se atribui hoje ao saber sistematizado, a cultura erudita, e ao conhecimento científico, pontos que Saviani (1991) coloca como centrais no compromisso educativo das instituições formais de ensino. Logo, estes aspectos deveriam ser os mais valorizados nos profissionais, porém, não foi o que percebemos, conforme comentários de professores dos IFs. Hoje, parece ter se tornado senso comum a visão de que temos de satisfazer o cliente, como nos foi elucidado por Bianchetti (1998). Assim, é o cliente/consumidor

quem determina como os profissionais devem ser e agir, o que acaba ditando as prioridades na formação dos profissionais. Parece-nos que os comentários dos professores indicam que a educação tem relegado o conhecimento científico em detrimento ao saber prático e ao “saber se relacionar”. Há, portanto, flexibilização dos conhecimentos e como nos refere Duarte (2010), uma supervalorização do cotidiano, que nos leva a outra supervalorização: a do conhecimento tácito, ou seja, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial, que desvaloriza o conhecimento científico, teórico, acadêmico, e como refere o autor:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).

Frente ao exposto (e especialmente com base nos aspectos emergidos nos comentários dos docentes), a nosso ver, se evidencia o “perfil flexível” das formações analisadas. Além disso, podemos inferir que atualmente a lógica dos “resultados” comanda o processo educativo. E neste sentido recordamos do que Gentili (2002) refere sobre a empregabilidade, ou seja, quando não temos bons resultados, nos sentimos incompetentes e assumimos a culpa individualmente. Com as teorizações expostas reiteramos que o papel desempenhado pela educação hoje, em consonância ao que Saviani (2013; 2009) afirma, é adaptar os sujeitos ao processo de educação permanente, influência que vem do ideário escolanovista, onde o importante é “aprender a aprender” e a espontaneidade ganha espaço, ficando o conhecimento em segundo plano.

Diante do que fora esboçado, entendemos que as bases pedagógicas presentes nas formações analisadas são, de fato, não-críticas, tendo como sustentação principal as pedagogias tecnicistas e nova, as quais formam o que designamos de “perfil tecnicista” e “perfil flexível”. Porém, compreendemos que não há um perfil predominante em uma ou outra formação, mas uma mesclagem dos perfis citados. Afirmamos isso porque a restrita presença da base humana nos cursos de bacharelado nos faz percebê-la como mais tecnicista, além da flexibilidade no que tange a interdisciplinaridade, por exemplo. Nos cursos de tecnologia, especialmente os comentários dos participantes evidenciaram o perfil tecnicista, e algumas respostas nos indicaram o perfil flexível (ênfase generalista e interdisciplinar presentes na formação). Afora tais aspectos, a formação com foco no mercado de trabalho, que conduz ao produtivismo, também é indicativo destes perfis. Assim, reiteramos que, em nossa compreensão, a caracterização destes perfis é problemática não só

pelas finalidades que apresenta, mas especialmente pela restrita presença do componente crítico. Entendemos que a precária presença de aspectos críticos na formação de bacharéis e tecnólogos perpetua a dominação dos menos favorecidos e os interesses da classe dominante. Mesmo que existam entre os dois cursos o dualismo e a discrepância que referimos, ambos apresentam bases e enfoques semelhantes, principalmente no que diz respeito ao condicionamento/ajustamento às demandas do mercado.

Devemos lembrar, ainda que Marçal e Oliveira (2012) nos indagam se a política dos IFs dá continuidade ou rompe com a tradicional oferta de EP pública. Diante do que nos deparamos na pesquisa, entendemos, pois, que nos IFs de SC ela dá continuidade, uma vez que sujeita os trabalhadores à formação de perfis tecnicista e flexível, moldando suas subjetividades.

Através do que descrevemos no decorrer desta seção, notamos que a EPT se pauta em teorias pedagógicas ultrapassadas, sendo que nos IFs as “teorias pedagógicas não-críticas” permanecem como sustentação da formação ofertada. O hibridismo entre a pedagogia tecnicista (especialmente por meio das finalidades de aligeiramento da formação e de treinamento, o “aprender a fazer”) e a pedagogia nova (com base na flexibilização das formações, esvaziamento dos conteúdos, formação generalista, aprender ao longo da vida, ou seja, “aprender a aprender”) nos respaldam nesta constatação. O que nos incomoda, fundamentalmente, nas duas concepções é a presença da característica do “ajustamento”, ou seja, a adaptação, que também visa minimizar as interferências subjetivas, ou, fazer o que Alves (2011) situou como “captura da subjetividade”. E nas duas bases (pedagogia tecnicista e pedagogia nova), a psicologia desempenhou papel importante, para não dizer determinante, como vimos no decorrer do estudo. Neste sentido, o seguimento da dissertação se dará em torno do que os docentes manifestaram acerca das disciplinas do campo da psicologia nos cursos analisados.

4.3.2 Disciplinas do campo da psicologia sob o olhar dos docentes

Esta seção, que finaliza a análise dos dados do questionário, contempla os resultados e discussões acerca das disciplinas do campo da psicologia, trazendo os pontos centrais desta categoria analítica insurgidos nas respostas dos participantes. Desse modo, abordaremos, além de aspectos referentes à carga horária e conteúdos das disciplinas, informações sobre o perfil dos docentes dos cursos analisados, dando destaque às suas formações. E para começar a exposição dos resultados em torno das disciplinas analisadas, apresentamos o quadro abaixo, o qual aborda a visão dos docentes sobre a carga horária destinada às disciplinas do campo da psicologia:

Quadro 9 - Opinião dos docentes sobre a carga horária das disciplinas do campo da psicologia nos cursos dos IFs de SC.

Questionamento	Respostas	Comentários
1 - Você acredita que a carga horária destinada a disciplinas do campo da psicologia é adequada em cada curso que está presente?	6,7% - não 86,7% - sim 6,7% - em partes	O curso tecnólogo deve priorizar as disciplinas técnicas (P5). Poderia ser abordada ⁸⁵ em cada disciplina adequando-se ao tema da disciplina (P11).
2 - Em sua opinião, a carga horária da(s) disciplina(s) que você ministra é suficiente para abordar todos os conteúdos previstos?	13,3% - não 80% - sim 6,7% - em partes	Tenho que fazer 2 ou 3 semestres, em apenas 1 semestre (P4); Para a gestão de uma organização prestadora de serviços de saúde a UC ⁸⁶ Gestão de Pessoas deveria ser a de maior carga horária, mas são 80h de GPs ⁸⁷ e 160h de Logística (P9).

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, na primeira questão, a visão do P5 evidencia que a formação de tecnólogos deve se voltar para disciplinas técnicas, o que demonstra a restrita preocupação com um ensino humanístico nesta formação. Outro aspecto que reforça esta percepção é o fato de que a maioria (86,7%) afirmou que a carga horária das disciplinas do campo da psicologia está adequada nos cursos em que está presente. Ainda, o que mais nos chamou atenção nesta questão foi o comentário do P11. Compreendemos que este docente refere que não há necessidade da existência de disciplinas do campo da psicologia nas diferentes formações, sendo que cada disciplina, individualmente, deveria contemplar os temas desta área. Concordamos com o fato de que todas disciplinas devem estimular o pensamento crítico e fomentar relações sociais mais humanas. Todavia, questionamos: será que todos os professores estariam preparados para desempenhar esta função e abordar temáticas específicas do campo da psicologia? Também, o que a dissolução destas disciplinas acarretaria às formações?

De tal modo, entendemos ser pertinente recordar o que trouxemos à luz através de Mrech (2013), autora que nos sinaliza que o ensino de psicologia é difuso. Assim, compreendemos que esta característica da área, possibilita o pensamento emergido neste comentário, ou seja, que os conteúdos do campo da psicologia não precisam de espaço definido nos cursos e podem ser

⁸⁵ Compreendemos que a palavra “abordada” refere-se à carga horária das disciplinas do campo da psicologia.

⁸⁶ Entendemos que esta abreviação designa “Unidade Curricular”.

⁸⁷ Esta abreviação refere-se a “Gestão de Pessoas”.

ensinados por profissionais de qualquer área, em qualquer disciplina. A nosso ver, este comentário é preocupante e mereceria atenção por parte dos docentes destas disciplinas e especialmente, dos psicólogos(as). O comentário do P11 sugere que as disciplinas do campo da psicologia são desnecessárias e, portanto, não contribuem com a formação, ou, fogem ao foco dos cursos, sendo que são elas que prioritariamente⁸⁸ abordam os aspectos humanos e relacionais. Sendo assim, se elas fossem dispensadas, entendemos que as formações firmariam por completo a conotação tecnicista e flexível, desconsiderando quase por completo a possibilidade de formação humana e crítica nos cursos dos IFs.

Já na segunda pergunta, percebemos uma contradição em relação ao que foi opinado na primeira, pois um docente revela que a carga horária das disciplinas do campo da psicologia não é suficiente nos cursos em que atua. Com o comentário do P4, notamos que as disciplinas do campo da psicologia são “enxugadas”, apontando mais uma vez que a formação em questão não prioriza o componente humanístico e relacional. Isso remete à formação dita aligeirada, ou seja, os cursos vêm comprimindo o caráter humano das formações, priorizando os aspectos técnicos e assim, formando o profissional de modo mais rápido, precário, desumanizado e acrítico. Isso também foi confirmado no comentário do P9, onde ele deixa clara a prioridade dada às disciplinas técnicas na formação dos profissionais. Além disso, esse comentário nos evidencia a necessidade de revisar a matriz curricular dos cursos, para que a formação volte-se mais aos aspectos humanos, representado aí pelo comentário do participante quanto ao aumento da carga horária da disciplina de “Gestão de Pessoas”. Porém, alertamos que não basta aumentar o número de horas destas disciplinas, há que se inserir nelas temáticas que façam contraponto aos aspectos tecnicistas referidos pelos professores, isto é, elementos que tragam a historicidade e a política, dentre tantos outros aspectos, estimulando a criticidade, a reflexão, a consciência e, assim, condições para uma educação que promova a transformação e não meramente a adaptação social.

Questionamento que também devemos comentar nesta discussão trata-se daquele que investigava se existem assuntos não abordados na(s) disciplina(s) do campo da psicologia, os quais seriam pertinentes e que os docentes sugeririam fazer parte do ementário. Em resposta, 73,3% responderam que “não”; 20% responderam que “em partes” e; 6,7% responderam que “sim”. No

⁸⁸ Utilizamos o termo “prioritariamente” porque ao verificar as matrizes curriculares dos 16 cursos pesquisados encontramos, além das disciplinas analisadas, outras sete disciplinas de base humana, sendo elas: Ética e Relações de Trabalho, no CT em Logística; Ética e responsabilidade social corporativa no CB em Engenharia de Produção; Humanização, Ética e Responsabilidade Social, no CT em Gestão Hospitalar; Sociedade e trabalho, no CT em Hotelaria; Sociologia do consumidor, no CT em *Design* de Produto; Sociedade e trabalho, no CT em Gastronomia; Ética Profissional e Legislação Trabalhista, no CT em Negócios Imobiliários.

espaço para comentários e justificativas, os docentes citaram que Negociação e Gestão de Conflitos Organizacionais (P1) e; Liderança (P3), deveriam fazer parte do ementário da disciplina. Nestes comentários, mais uma vez, havia espaço para incluir qualquer temática, todavia as sugestões voltaram-se para assuntos que já são abordados nas disciplinas do campo da psicologia, reafirmando que a prioridade destas disciplinas é o mundo organizacional. Percebemos assim que, na visão destes docentes, as disciplinas que não contemplam tais temáticas, deveriam inclui-las, mantendo-se a concepção de que o ensino deve contemplar a adaptação comportamental, especialmente no trabalho.

Também, com relação aos temas abordados nas disciplinas, perguntamos aos professores se os temas abordados direcionam a formação do profissional para o mercado de trabalho, sendo que obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 10 - Opinião dos docentes sobre os temas abordados nas disciplinas do campo da psicologia.

Questionamento	Respostas	Comentários
1 - Os temas abordados direcionam a formação do profissional para o mercado de trabalho? (cursos de bacharelado)	Não - 0 Sim - 60% Em partes - 20% Desconheço - 20%	Os temas abordados procuram preparar o profissional em formação para atuação em equipes de trabalho, mas não envolvem conteúdos técnicos para atuação profissional (P3).
2 - Os temas abordados direcionam a formação do profissional para o mercado de trabalho? (cursos de tecnologia)	Não - 0 Sim - 80% Em partes - 20% Desconheço - 0	Os temas abordados preparam o profissional em formação para a atuação em equipes de trabalho, mas não envolvem conteúdos técnicos para a atuação profissional (P3).

Fonte: elaborado pela autora

Nas respostas exibidas acima há a confirmação de que as disciplinas do campo da psicologia estão em consonância com o perfil dos cursos, conforme descrito na seção anterior (onde analisamos o perfil formativo presente nas formações dos IFs de SC), isto é, estas disciplinas direcionam a formação conforme as necessidades do mercado de trabalho. Nos comentários, o P3 repetiu seus argumentos, utilizando-os para ambos os cursos, enfatizando que nas duas formações (bacharelado e tecnologia) a preparação se foca na atuação em equipes de trabalho sem, no entanto, contemplar conteúdos técnicos. cremos que o realce dado pelo docente serve para mostrar o foco destas disciplinas em conteúdos relacionais e comportamentais. Assim, entendemos que nossa percepção em torno da função “adaptativa” destas disciplinas foi reafirmada nas respostas dos

docentes. Lembramos assim do que Alves (2011, p.44) nos sinaliza: “[...] o pressuposto essencial do novo modelo de gestão da produção capitalista é a ‘captura’ da subjetividade”. Logo, as disciplinas do campo da psicologia vêm contribuindo com a formação de sujeitos flexibilizados, que se conformam e se adaptam ao modo de produção vigente.

Complementando a questão acima, vale trazer também a descrição dos aspectos tidos pelos docentes como mais determinantes do perfil do profissional formado nas instituições em que atuam. Assim, 46,7% informaram que é a “natureza dos cursos” (bacharelado ou tecnologia) que determina o perfil do profissional que se forma na instituição; 33,3% referiram que são os “PPCs” dos cursos; 13,3% indicaram que é a “preferência dos professores” e; 6,7% disseram que são as “necessidades do mercado”. Com estas respostas e nenhum comentário complementar dos docentes a esta questão, entendemos que o perfil dos profissionais formados nos IFs não pode ser diferente do que já evidenciamos ao longo do estudo. Isso porque, se os cursos são perpassados por pedagogias não-críticas; os PPCs trazem em si ementários com temáticas alinhadas aos princípios da “aprendizagem flexível”; a preferência dos docentes das disciplinas analisadas se pauta no tecnicismo e; as necessidades do setor produtivo orientam as formações, o ensino propiciado nos IFs acaba por perpetuar as políticas originais da EPT, as quais já delineamos neste estudo.

Partindo, por fim, para a discussão sobre a formação dos docentes, constatamos que 60% dos participantes (nove docentes) são graduados em Administração; 20% em Turismo (três docentes); 6,6% em Enfermagem (um docente); 6,6% em Psicologia (um docente) e; 6,6% em Radiologia (um docente). Quanto à pós-graduação, como nem todos os docentes informaram a área de formação, fizemos uma investigação na Plataforma Lattes⁸⁹. Deste modo, os resultados indicaram que 58,8% dos professores (ou seja, dez docentes) têm mestrado ou doutorado na área da administração; 11,7% (dois docentes) têm mestrado ou doutorado na área da psicologia; 11,7% (dois docentes) fazem mestrado na área do turismo; 5,8% (um docente) têm mestrado e doutorado na área da enfermagem; 5,8% (um docente) têm mestrado e doutorado na área da engenharia e; 5,8% (um docente) têm especialização *lato sensu* na área da educação. Achamos importante realizar esta busca por acreditar que a pós-graduação é definidora do perfil docente e os direcionamentos de sua atuação. Logo, detectamos que a formação predominante entre os participantes do estudo, tanto na graduação quanto na pós-graduação, refere-se à área da administração.

⁸⁹ Não havendo a possibilidade de identificar os 15 docentes que participaram da pesquisa, buscamos os currículos dos 17 docentes aos quais enviamos a solicitação de participação no estudo.

A partir destas informações, evidenciou-se que as disciplinas do campo da psicologia, dentro do contexto analisado, são ministradas prioritariamente por profissionais da área da administração. Com isso, compreendemos que a psicologia (psicólogos e psicólogas) vem perdendo espaço dentro de algumas IES, o que nos leva a questionar as razões de tal fenômeno. Se a retomada histórica apontou que as disciplinas do campo da psicologia estão presentes no ES há muitos anos, sendo inclusive o que firmou a psicologia enquanto profissão no país, hoje, estas disciplinas podem estar sendo destinadas a outros profissionais. Tal fato carece ser aprofundado sendo que seria relevante compreender se a realidade apurada nos IFs de SC também diz respeito ao contexto brasileiro, de forma geral.

Deve-se esclarecer ainda que, não se pretende fazer juízo de valor acerca das informações aqui reveladas, mas, sobretudo, sinalizar a situação apurada para, com isso, mobilizar discussões. O fato é que a psicologia inicialmente em sua história confundia-se com a filosofia. Hoje, os dados apontam que esta mesclagem parece ocorrer com outra área do conhecimento (administração). Por isso, cabe trazer mais uma vez as palavras elucidativas de Mrech (2013, p.75):

Os laços do ensino e da Psicologia me parecem estreitamente articulados. Quando eles se rompem, ocorre a precarização da profissão de professor de Psicologia – o que se deu recentemente. Uma precarização que precisa ser resgatada, para que esse processo seja superado e não ocorra em outros contextos, em que os professores possam perder novas frentes de trabalho. Em suma, uma possibilidade de o professor de Psicologia, em quaisquer níveis de ensino, assumir o seu lugar, assim como a sua concepção de ensino (MRECH, 2013, p.75).

Diante do que se constatou com as pesquisas realizadas, entendemos que não se trata de mero acaso o fato das disciplinas do campo da psicologia estarem sendo ministradas prioritariamente por profissionais da área da administração nos IFs de SC. Entendemos que esta é mais uma evidência de que o treinamento comportamental e a formação tecnicista dos futuros profissionais é o foco nestas instituições e não são apresentadas e discutidas por profissionais cuja premissa é o estudo do comportamento em suas várias dimensões e manifestações. Assim, o direcionamento das formações é pautado em interesses mercadológicos, onde a preocupação está em formar profissionais que se adaptem àquilo que o mundo do trabalho requer, ou seja, profissionais flexíveis, com comportamentos adequados e sem formação crítica, logo, a grande massa trabalhadora, que pode ser mais facilmente administrada.

Outra situação apurada no levantamento dos dados, e que nos chamou atenção, foi que as disciplinas de Psicologia do Consumidor, de Psicologia em Saúde e de Relações Interpessoais, que se detêm mais especificamente nos conhecimentos da psicologia (inclusive por isso duas delas

carregam a “psicologia” em seus nomes), são conduzidas por profissionais da administração e enfermagem (sendo que a disciplina de Gestão de Pessoas é ministrada também por turismólogos). Frente a tal constatação, vale refletir acerca da problematização lançada por Mrech (2013): Podemos atribuir a professores de qualquer formação conteúdos relativos à Psicologia? Será que eles ensinariam da mesma forma que um professor formado em Psicologia o faria?

Perante as verificações deste estudo, como referimos anteriormente, notamos que a psicologia se desmembra da filosofia e vai se afastando desta área. Hoje, especialmente a psicologia do trabalho e organizacional e a administração são campos do conhecimento com proximidades. A nosso ver, distanciando-se progressivamente da filosofia esta área vai perdendo seu caráter mais reflexivo e crítico, adaptando-se ao que lhe foi sendo demandado historicamente. E por isso, atualmente, ela está mais próxima da administração, que é, por sua vez, vinculada aos requisitos primordiais das diferentes formações (flexibilidade, adaptação, trabalho em equipe, etc.). Assim, as disciplinas do campo da psicologia, que hoje parecem ter se hibridizado com a administração, cumprem papel de treinar e adequar os sujeitos às necessidades do mercado, ou seja, estão harmonizadas com os pressupostos vigentes, tendo como base a pedagogia tecnicista e a pedagogia nova.

Ainda, sendo a administração a área do conhecimento que vem predominando no ensino das disciplinas do campo da psicologia e considerando também que as disciplinas preponderantes nos cursos analisados são as de Gestão de Pessoas, vale trazer as considerações de Gaulejac (2007). A visão deste autor é de que a ideologia e poder gerencialista geram fragmentação social. Além disso, a gestão seria um dos sintomas da sociedade contemporânea, em nome do desempenho, da qualidade, da eficácia, da competição e da mobilidade, onde se estabelece “o gerenciamento como tecnologia de poder, entre o capital e o trabalho, cuja finalidade é obter a adesão dos empregados às exigências da empresa e de seus acionistas” (idem, *ibidem*, p.31). Diante disso, como refere o autor, a cultura do alto desempenho se impõe como modelo de eficiência. A sociedade torna-se um vasto mercado, onde cada indivíduo está comprometido em lutar por encontrar um lugar e conservá-lo. E desse modo, na visão do autor supracitado, certa concepção gerencialista tem efeitos deletérios sobre os fundamentos do que constitui a sociedade e consequências patogênicas sobre os indivíduos. Nas palavras do autor:

Significando inicialmente administrar, dirigir, conduzir, o termo “gestão” remete atualmente a certo tipo de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, da qual convém delinear os contornos. [...] certa concepção de gestão se tornou a ideologia

dominante de nosso tempo. Combinada com a emergência de práticas gerencialistas, ela constitui um poder característico da sociedade hipermoderna⁹⁰ (GAULEJAC, 2007, p.37).

Mas, como refere o autor: “a gestão não é um mal em si. É totalmente legítimo organizar o mundo, racionalizar a produção, preocupar-se com a rentabilidade” (idem, ibidem, p.33). A condição para isso é que estas preocupações melhorem as relações humanas e a vida social. É justamente este o ponto da nossa análise neste estudo: o que percebemos é que o ensino da forma como é ofertado hoje no âmbito dos IFs, perpassado pela visão gerencialista, não tem promovido aprimoramento na vida social, mas, dialeticamente, tem proporcionado dominação e exclusão. Assim, como nos refere Gaulejac (op. cit.), o gerenciamento tem servido como uma ideologia a serviço do grande capital.

Com as elucidações do autor acima referido e considerando tudo que fora esboçado neste estudo, entendemos que atualmente todas as esferas são perpassadas pela visão gerencialista, ou seja, pela área da administração (em consonância com o sistema de produção *toyotista*), sendo que o projeto em questão trata-se de colocar em prática uma “sociedade administrada”, com indivíduos que são formados para atuar de maneira controlada e com subjetividades adestradas. Tais aspectos, como já vimos, no âmbito educacional, estão totalmente vinculados à pedagogia tecnicista e à pedagogia nova, atualizados por meio do que Saviani (2013) define como neotecnicismo e neoescolanovismo. Diante desta constatação, para que possamos refletir, indagamos: onde nos levará o domínio da lógica gerencialista encampada pela administração (gerencialismo)?

Por fim, apenas indicaremos outro ponto que merece ser pensando, o qual advém das constatações deste estudo: Como professores das áreas da administração, enfermagem, turismo, radiologia estão ministrando disciplinas do campo da psicologia em diversos cursos, percebemos aí uma possível precarização do trabalho docente, uma vez que estes docentes trabalham em vários cursos, em disciplinas com focos variados e muitas vezes distintos de suas formações. Logo, compreendemos que os professores que estão à frente das disciplinas analisadas são aqueles que atuam em outras disciplinas (específicas de suas áreas de formação) e acabam assumindo também aquelas onde faltam professores, as quais têm conteúdos mais abrangentes e que “aparentemente” podem ser conduzidas por profissionais de qualquer área. Porém, discordamos deste ponto de vista

⁹⁰ Segundo GAULEJAC (2007), a noção de organização “hipermoderna” foi proposta por Max Pagès, sendo que denota a exacerbação das contradições da modernidade, principalmente a dominação “irracional” da racionalidade instrumental, a realização de progressos tecnológicos e econômicos que são fatores de regressões sociais, a conquista de autonomia dos indivíduos, que os põe em dependência.

e entendemos que esta situação também merece aprofundamentos em momento oportuno, quer seja na continuidade deste estudo ou de outros que guardem relação com a temática.

4.4 COMPREENSÕES SOBRE A EPT E OS IFs

Nesta última seção de análise, vamos nos focar em discutir aquilo que, a nosso ver, se evidenciou em torno da EPT e dos IFs, com base nos dados coletados na pesquisa documental⁹¹. Devemos começar frisando, pois, que a visão geral obtida com o estudo foi que o ES no âmbito dos IFs apresenta o mesmo fio condutor da educação brasileira em geral, ou seja, está em sintonia com o universo contemporâneo (visão de mundo pós-moderna, com elementos neoliberais), o que nos foi elucidado por Duarte (2010). Além disso, compreendemos que a EPT tem se destinado, como em outros momentos de sua trajetória, à formação de trabalhadores para atender as demandas do capitalismo, o que elucidaremos na sequência.

A partir do resgate histórico realizado, percebemos que a EPT, originalmente, assumiu orientação assistencialista, contribuindo para a socialização e moralização das camadas populares, além, é claro, de ter por finalidade principal ensinar a trabalhar, como nos esclareceram Marçal e Oliveira (2012). Em consonância, o ensino priorizado nas instituições encarregadas da EPT se pautou, ao longo dos anos, em princípios tecnicistas, cumprindo papel de treinar (fundamento básico da “teoria do capital humano”) a mão de obra necessária ao setor produtivo do país. Entendemos, pois, que algumas das premissas originais da EPT continuam vigentes, acrescidas de características neoliberais, assim como nos indicou Saviani (2013) ao explicitar que este mote predomina na educação brasileira, de modo geral, desde a década de 1990.

Com relação ao caráter moralista referido, a nosso ver, ele continua presente na EPT, especialmente através dos princípios da aprendizagem flexível, onde é incutida nos estudantes a necessidade de adequar seu comportamento àquilo que o mercado de trabalho exige, minimizando, em contrapartida, as características por ele desprezadas (capacidade crítica, por exemplo). Assim, se dita o que é certo e o que é errado e forma-se o perfil esperado de trabalhadores, os quais se adaptam com maior facilidade ao sistema produtivo. Entendemos que as disciplinas do campo da

⁹¹ Conforme descreve Triviños (1987), a análise de documentos é um estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir informações sobre leis de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, etc. Complementando o exposto, para Bardin (2008), a análise documental consiste em uma operação ou conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento, de uma forma diferente da original. Salientamos que os documentos analisados nesta seção foram a Lei nº. 11.892 (BRASIL, 2008), e as “Concepções e Diretrizes dos IFs” (BRASIL, 2010c).

psicologia contribuem para a formação deste perfil, conforme discorreremos no decorrer desta dissertação, contribuindo também com a função moralista citada.

Acerca da finalidade “ensinar a trabalhar” (que desde cedo acompanhou a EPT), o que percebemos com a pesquisa foi que a política formativa priorizada nos IFs acabou por dar continuidade às premissas anteriores à sua criação. Portanto, a “formação para o trabalho” fixou-se como prerrogativa da EPT e, por conseguinte, dos IFs. Afirmamos isso, porque compreendemos que a oferta formativa destas instituições está centrada nos arranjos sociais produtivos, sendo que tanto o texto da Lei nº. 11.892 (BRASIL, 2008), quanto o documento que trata das concepções e diretrizes dos IFs (BRASIL, 2010c) apresenta este direcionamento. Embora estes documentos tragam que os IFs têm compromisso educativo com a formação integral, em diversas passagens fica evidente que o processo formativo é direcionado pelo setor produtivo, conforme ilustramos a seguir:

Sem dúvida, a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis educação e trabalho [...] (BRASIL, 2010c, p.33).

Nesta citação, verificamos que mesmo o documento referindo que as políticas para a EPT devam ir além dos aspectos econômicos, fica evidente a conotação de que a educação deve se articular ao sistema produtivo. Este documento também aponta que é necessário “tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica” (idem, ibidem, p.33). Outra passagem do documento em questão que dá margem à nossa interpretação é: “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se” (BRASIL, 2010c, p.33). Assim, notamos que o sistema produtivo está intimamente interligado aos preceitos dos IFs, em consonância com os padrões originais da EPT no país.

Ademais, a Lei nº. 11.892 (BRASIL, 2008) também traz que o “trabalho” é a categoria orientadora da EPT. Esta lei refere ainda que os Institutos devem desenvolver a EPT como processo educativo, adaptando-se às demandas sociais, ao empreendedorismo, ao cooperativismo, aos arranjos produtivos, dentre outros aspectos, o que confirma nossa visão. Diante desta constatação questionamos: será que a emancipação humana não deveria ser colocada como prioridade ao invés do trabalho?

Neste sentido, recordamos Catani, Dourado & Oliveira (2001), os quais afirmam que o processo de reestruturação produtiva comanda a formação profissional. E frente ao exposto,

compreendemos não serem casuais os altos recursos financeiros que nos últimos anos foram direcionados à EPT no país. Como nos indicaram Deitos, Lara e Zanardini (2015), os investimentos na EP, entre os anos de 2006 e 2011 cresceram substancialmente. Além disso, houve também a política do PRONATEC, a qual priorizou igualmente a EPT. Assim, inferimos que os recursos investidos especificamente neste tipo de educação não são desinteressados. Afinal, como nos adverte Ferretti (2008), a educação se ajusta às demandas do capital. Logo, os referidos investimentos representam, na verdade, que o país continua priorizando a formação de trabalhadores, todavia, não um trabalhador com perfil qualquer, mas aquele que se adapta às necessidades do mercado de trabalho atual. Este perfil compreende as características determinadas pelo sistema de produção *toyotista*, tais como a flexibilidade, polivalência, capacidade empreendedora, dentre outras.

Outro aspecto que percebemos por meio da retomada histórica foi que, como citado no *website* do MEC (BRASIL, 2016), na década de 1980, diante do novo cenário econômico e produtivo, a demanda das instituições de EP aumentou (o que relacionamos com o início das políticas neoliberais no país, as quais se consolidaram na década de 1990). Esta informação, na nossa visão, reitera o entendimento de que as demandas da EPT associam-se ao sistema econômico e produtivo.

Com estas elucubrações, reforçamos: a compreensão que obtivemos no decorrer do estudo foi que o pressuposto original da EPT continua vigente (formação para o trabalho), mesmo que através de novas roupagens. Por meio dos IFs, a EPT tem assumido a premissa do “aprender a aprender”, pois se compromete com a “formação ao longo da vida”, tanto é que seu ensino abarca diferentes níveis de escolaridade (elemento firmado na Lei 11.892 de 2008), o que mostra que estas instituições assumiram o legado da EP. Inclusive, no documento “Concepção e diretrizes dos IFs” (BRASIL, 2010c, p.6) é defendido que “[...] os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade”, o que nos permite entender que os trabalhadores devem se ajustar a prerrogativa da formação como um processo contínuo e permanente. Assim, o treinamento para o trabalho é o que rege a formação nos IFs e isso ocorre em níveis distintos de escolaridade, abrangendo da educação básica (EM) à pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Ainda, como nos assinalou Batista (2015), mesmo que tenham ocorrido reformas educacionais, a dualidade na EP (percebida desde o período colonial), se estendeu por outros períodos. Em consonância com o que expõe este autor, a nossa concepção é de que esta dualidade ainda hoje é perpetrada, orientada pelas demandas do setor produtivo, sendo que os IFs, por consequência, assumiram tais demandas. Além disso, entendemos que a formação ofertada nos

Institutos, que se firma especialmente no pilar da tecnologia, utiliza-se desta premissa como um diferencial, sendo que, na realidade, ela serve como respaldo para um direcionamento que a liberta do compromisso com o conhecimento mais erudito e, portanto, do conhecimento em sua forma mais elevada e que garantiria às camadas populares o domínio do saber e, por conseguinte, emancipação.

Complementando esta percepção, entendemos que a criação dos IFs e os investimentos na EPT contribuíram para o desenvolvimento dos interesses hegemônicos da classe dominante, semelhante ao que ocorrera em outros momentos na educação brasileira. Neste sentido, nos recordamos de Saviani (2009) quando este comenta sobre a expansão educacional proporcionada pelo movimento escolanovista. Na ocasião, existiram investimentos na educação, porém, eles mantiveram a expansão da escola em limites aceitáveis pelos interesses dominantes. Entendemos que a atual expansão da EPT segue a mesma lógica da ampliação educacional referida pelo autor, permitindo assim, pouca alteração na formação dos trabalhadores e, conseqüentemente, na transformação social.

Concluindo nossas exposições nesta seção de análise de dados, reiteramos: tanto os dados das disciplinas do campo da psicologia quanto dos cursos avaliados nos mostraram que a educação promovida no âmbito dos IFs condiz com as diretrizes e parâmetros legais destas instituições. Podemos afirmar isso com base em nossas análises do ementário das disciplinas e da comunicação dos professores nas respostas ao questionário. Frente a estas constatações, compreendemos que o que precisa ser avaliado com urgência é a necessidade de repensar e reestruturar as políticas formativas da EPT no país e, conseqüentemente, dos IFs. Enquanto essa base não for repensada e reorganizada, a EP continuará priorizando as demandas produtivas, e seus cursos (especialmente os de tecnologia) permanecerão com foco mercadológico, o que incorrerá em um contingente de trabalhadores flexíveis e em condições precarizadas de trabalho.

Complementando o exposto e encaminhando nosso debate para o encerramento, nos valemos das palavras de Mattos (2011, p. 114), as quais representam nossa visão sobre a EPT e o ensino no âmbito dos IFs:

A educação é apenas resposta de uma necessidade social, construída historicamente. Portanto não é boa ou má, suficiente ou insuficiente. Sob as determinantes do modelo de acumulação capitalista atual, talvez possamos afirmar que não temos a educação que gostaríamos, ou melhor, que mereceríamos. Temos sim, aquela que determinadas condições históricas forjam.

Mesmo com esta visão, destacamos, por fim, que não podemos nos resignar diante da formação no ES tal como é ofertada atualmente. Entendemos que os IFs, assim como estão estruturados hoje (sendo que foram criados em 2008, ou seja, ainda não completaram uma década

de existência), estão iniciando a construção de sua trajetória e identidade. Isso nos permite ter expectativas de que suas políticas (principalmente as de formação), por serem recentes, possam ser avaliadas e, quem sabe, modificadas, sob a ótica de uma teoria crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos nossas considerações afirmando que, antes de finais, elas são provisórias, dado que, acompanhando o movimento da sociedade, a ciência também se move. Do mesmo modo, precisamos recorrer aos tão cantados versos de Belchior⁹² “[...] ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais” [...], para retratar o que constatamos no decorrer deste estudo. Ao nos embrenharmos nas pesquisas sobre a EPT, percebemos que seu papel fundamental permanece inalterado, uma vez que ela vem cumprindo a mesma função de outrora, formando a grande massa trabalhadora, sem enfatizar um pensamento crítico e político, ou seja, dominada pelos ditames que lhe são impostos, principalmente pelo sistema produtivo.

Ao afirmar estes aspectos, relembramos as colocações de Saviani (2013), onde este autor (que serviu como referência central ao estudo) nos expõe que na década de 1920 as orientações *tayloristas-fordistas* determinavam a formação dos trabalhadores, sendo que hoje é o modelo *toyotista* (através da aprendizagem flexível) que rege o ensino em geral. A nosso ver, isso indica que pouco evoluímos na educação no que tange à concepção de formação, a julgar pelos princípios gerais que a comandam. Isso porque, em ambos os momentos (passado e presente), mesmo que de modos distintos, o trabalhador é moldado, controlado e adaptado conforme aquilo que o empresariado determina e espera. A educação, como um todo, ainda não conseguiu se libertar do vínculo com o sistema produtivo e econômico. Além disso, concordamos com Frigotto (2003) quando este salienta que a educação apresenta-se historicamente como campo de disputa hegemônico. E diante destas constatações, não poderíamos esperar que as formações fossem diferentes de como se apresentam em geral.

Além disso, como referido por Batista (2015), na década de 1930 a burguesia industrial planejou formar um perfil de trabalhador adestrado, cooptado, disciplinado. Compreendemos, pois, que hoje a realidade não é tão diferente. Na verdade, o que averiguamos foi que a educação como um todo é orientada pelo sistema vigente no modo de produção capitalista, ou seja, o *toyotismo*. São as características deste modelo que regem a configuração dos futuros profissionais, isto é: como serão formados, o perfil que deverão assumir, seus comportamentos, subjetividade manifesta e assim por diante. Isso quer dizer que ainda não conseguimos ultrapassar o modelo disciplinar hegemônico na educação, onde o que a direciona é o sistema produtivo. E como afirma Saviani (2013), a educação tem contribuído para o processo econômico-produtivo.

⁹² Versos da música “Como nossos pais”, composta em 1976, consagrada na voz da cantora Elis Regina.

Frente ao exposto, postulamos neste estudo que o ensino, no âmbito dos IFs, é perpassado por teorias pedagógicas não-críticas, dentre elas a pedagogia tecnicista e a pedagogia nova. Na primeira pedagogia citada, como elucidado por Saviani (2009), os processos administrativos nas instituições se tornaram centrais, inclusive com controle pedagógico, visando o treinamento dos indivíduos. Na segunda teoria, percebemos especialmente que a flexibilização traz novos conceitos (adaptação, multifuncionalidade, polivalência, trabalho em equipe, dentre outros), sendo que tudo isso serve para capturar a subjetividade dos indivíduos e continuar direcionando como devem ser e agir, ou seja, gerindo o processo formativo dos trabalhadores. Estes aspectos puderam ser entendidos à luz dos referenciais teóricos que trouxemos no decorrer do estudo, onde evidenciamos que as características do regime de acumulação flexível influenciam a educação, por meio da teoria pedagógica do “aprender a aprender”.

Como mencionamos, as teorias pedagógicas devemos registrar também que a compreensão obtida por meio das pesquisas foi de que os CB e os CT são perpassados pelas teorias pedagógicas não-críticas. Além do mais, estas formações estão destoando do que apregoam suas diretrizes gerais. Assim, inversamente ao esperado, os CB não têm se voltado para a formação humanística, dada a restrita formação humana nestes cursos (o que analisamos através dos PPCs das disciplinas do campo da psicologia e da opinião dos (as) docentes). E os CT, que têm por característica a formação especializada, vêm se mostrando como formação mais generalista, o que foi demonstrado nos comentários dos docentes participantes da pesquisa. Esta formação generalista foi abordada no estudo especialmente ao citarmos Kuenzer (2016), sendo que, como refere a autora, este é um princípio alinhado aos preceitos da aprendizagem flexível, pois serve para incutir nos futuros profissionais a necessidade de formação ao longo da vida. Esta característica presente nos CT também justifica a razão das disciplinas do campo da psicologia serem preponderantes nestas formações. Entendemos que as disciplinas analisadas cumprem papel decisivo nestes cursos, formando um perfil de trabalhadores moldado ao que o mercado de trabalho requer.

Também, em torno dos CB e CT, o que percebemos foi que suas representações se mantêm. Na visão dos docentes, ainda se percebe preconceitos em torno dos CT e os CB continuam sendo vistos como formação mais completa. Para aprofundar esta visão, entendemos que seria interessante, em projetos futuros, entender, por exemplo, como os tecnólogos vêm se colocando no mercado de trabalho, se fazem pós-graduação *stricto sensu*, se há precarização do trabalho destes profissionais, etc.

Com relação ao ensino de psicologia, ao analisarmos seu histórico, bem como as disciplinas dos IFs, compreendemos que ele vem atendendo as demandas que lhe são impostas, assim como

ocorre com a EPT e com os Institutos Federais. Portanto, este ensino foi se lapidando, ajustando, e “afrouxando” seu cunho reflexivo, político e crítico. A formação humanística mais crítica foi sendo excluída das formações e o ensino de psicologia teve que se adaptar a essa realidade para “sobreviver” e permanecer nos currículos, o que é ilustrado (e evidenciado) atualmente pela reforma do E.M., através da retirada das disciplinas da área de humanas do currículo. A partir disso, percebemos que as disciplinas do campo da psicologia nos IFs de SC se valem de concepções pedagógicas não-críticas, onde há um hibridismo entre a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Em linhas gerais, estas concepções servem para formar no trabalhador o sentimento de ajustamento, sendo este o papel principal que estas disciplinas, em nosso entendimento, estão cumprindo nas formações analisadas.

Um dos pontos que entendemos ser influenciador desta base primordialmente não-crítica no ensino das disciplinas do campo da psicologia nos IFs é a característica da psicologia, como ciência (conforme nos demonstra sua própria história), de ser ampla, multifacetada e difusa, o que acarreta apropriação rasa e pouco aprofundada de suas diferentes facetas. Tanto é que citamos autores que se referem aos “ensinos” e às “psicologias”. Compreendemos que tais características possibilitam indefinição e acarretam confusão na identidade da psicologia na área da educação, o que precisa ser repensado pelos profissionais que nela atuam. Os dados empíricos deste estudo evidenciaram que as disciplinas que contemplam conteúdos da psicologia têm permanecido nos currículos, porém, além delas se direcionarem para temas que moldam o comportamento dos estudantes (futuros trabalhadores), não são psicólogos(as) que as estão ministrando, fato este que merece atenção e aprofundamento.

Diante do referido, como esboçado nas discussões, constatamos que as disciplinas analisadas são trabalhadas prioritariamente por administradores, donde percebemos uma “mesclagem” entre a psicologia e a administração. Entendemos então que esta composição não é casual. A administração (sendo que hoje a palavra da moda é “gestão”) tem se tornado, como nos apontou Gaulejac (2007), um sintoma social. Assim, era de se esperar que as disciplinas do campo da psicologia, que apresentam temáticas em comum com a administração, se mesclassem a esta área para “sobreviver”. E o preço disso é a adesão ao lema da “gestão”, o qual vem atravessando estas disciplinas, pois se trata de um conceito hegemônico, sintonizado com o molde de produção vigente.

Além das tantas indagações feitas no decorrer do estudo, ao tecer as considerações finais, ousamos trazer mais alguns questionamentos: seria possível pensar as disciplinas do campo da psicologia como componentes capazes de fornecer subsídios a uma formação para além daquela que

tem como finalidade a “adaptação” ao meio e, especialmente, ao trabalho? É possível pensarmos em uma educação que desenvolva capacidade de autonomia e emancipação? Estas são algumas das interrogações que se colocam diante da presença da psicologia nos currículos do ES.

De pronto, as questões que devemos ter sempre presentes são: Que educação queremos? Dito de outro modo, que formação desejamos para as novas gerações? Acrítica ou crítica? Alienante ou emancipadora? A escolha da referência teórica, a base pedagógica, direciona a formação que teremos. Assim, carecemos repensá-la. Logo, precisamos de debate político para poder rever e reestruturar os processos formativos.

E sob a ótica da PHC, teoria que conduziu nosso olhar nesta dissertação, arriscamos responder que queremos uma educação que possibilite ao sujeito se posicionar e se ver como um ser social e histórico. Uma educação dialética, que compreenda o homem como ser *omnilateral* e que promova autonomia, emancipação humana e transformação social. Essa educação deve garantir o direito de todos ao conhecimento em sua forma mais elevada, e não apenas a alguns. Essa educação necessita ser crítica, problematizadora, democrática, promotora de consciência e, especialmente, deve ser para todos, ou seja, para a classe trabalhadora. Devemos reforçar então que, em nossa compreensão, já temos uma teoria crítica, agora temos que praticá-la. Temos que torná-la nossa práxis. Assim, precisamos rever nossas políticas formativas, e quem sabe reestruturá-las, nos amparando na concepção da educação que de fato queremos.

Assinalamos ainda que, não vemos nem a psicologia, nem a educação como “salvação”. Mas precisamos repensá-las, assim como suas contribuições na formação dos profissionais, como pessoas e cidadãos. O ensino de psicologia, onde quer que esteja inserido, deve contribuir para a formação de indivíduos subjetivamente mais humanos, assim como nos apontou Mata (2012). A psicologia e a educação, em geral, necessitam contribuir para formar indivíduos mais ricos cultural e subjetivamente e não para reforçar a desigualdade entre as pessoas e uma subjetividade fragmentada.

A partir do exposto ressaltamos que, em nossa compreensão, as disciplinas do campo da psicologia têm muito a contribuir nos diferentes níveis de ensino, porém, esta área deve se amparar em uma perspectiva crítica de atuação no campo do ensino. E quando nos referimos a uma perspectiva crítica, não estamos aludindo à pedagogia crítico-reprodutivista descrita por Saviani (2009), mas sim à pedagogia que este autor chama de “revolucionária” (PHC). Isso porque precisamos formar profissionais atentos para a realidade social que nos cerca. Logo, nossa visão é de que as disciplinas do campo da psicologia devem assumir lugar de construção de conhecimento em uma perspectiva histórico-social, buscando uma sociedade democrática e menos excludente. Por

isso, a mensagem primordial que podemos retirar deste estudo é que precisamos rever e reconstruir nossas políticas educacionais, com base em uma pedagogia crítica. E como nos salientou Mata (2012), a tarefa da educação é enriquecer a subjetividade. Porém, só conseguiremos cumprir este papel rompendo com o que está estabelecido hoje. E para que isso ocorra, carecemos rever com urgência nossas políticas educacionais.

Ainda, concluímos salientando que não temos resposta para todos os questionamentos lançados no decorrer do estudo. Mais do que respostas, buscamos, através das nossas problematizações, fomentar reflexões. E por isso, deixamos uma última indagação: a realidade apurada em SC evidenciou que os(as) psicólogos(as) têm perdido espaço nos IFs. E qual seria a realidade nos demais IFs do país? Diante de tantas interrogações, encerramos afirmando que este estudo é um convite a novas reflexões sobre o passado, o presente e o futuro da relação entre a psicologia e a educação no Brasil, pois, como refere Massimi (2008, p.80) “Neste percurso sem fim, cada ponto de chegada coincide sempre com o ponto de partida para novas investigações”.

Por fim, reiteramos: Sonhamos com um tempo em que o ES de qualidade e emancipador seja obrigatório e desejado por todos os jovens brasileiros, não apenas para alguns que, imersos em um contexto sociocultural, econômico, político e social tão diverso, alçam o estatuto de privilegiados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMADO, A. C. da Silva. O Ensino de Psicologia: O Cenário Atual. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Org.). **Licenciatura em Psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013.

AZZI, R. G; ALMEIDA, P. C.; FERREIRA, L. C. M. Ensino de Psicologia em Cursos Superiores: problematizando desafios. In: **Contrapontos**. v.7, n. 2 - p. 393-404 - Itajaí, mai/ago 2007.

Disponível em:

<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/915/769>>. Acesso em 13 de mar. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BIANCHETTI, L. OS EMPRESÁRIOS E A BUSCA DE UMA PEDAGOGIA "CUSTOMIZADA". In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, I, 1998, Florianópolis. **Anais do I Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**.

Florianópolis, SC: Publicação Eletrônica, 1998. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_trabalho/Trabalho/05_36_51_OS_EMPRESARIOS_E_A_BUSCA.pdf>. Acesso em 13 de mar. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2010a. Disponível em:

<<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/elMw8F4KcKfsCz2.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dez. de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol03.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação, de 11 de mar. de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior**. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12986>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – Concepção e Diretrizes**. Brasília, 2010c.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acesso em 18 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, 2016c. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. REUNI. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. NOTÍCIAS. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

_____. Casa Civil. **Lei Federal n.º 11.892 de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 03 fev. 2016.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Conselho Nacional de Saúde – CNS**, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

CAMPOS, M. **Políticas de Formação em Psicologia em Goiás: Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos**. 2014. 283f. (Tese, Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

CASSIOLATO, M. M.; GARCIA, R. C. PRONATEC: um exemplo de organização de novos arranjos institucionais para ampliar o acesso à educação profissional. In: OLIVEIRA, M. P. P. et al. (Org.) **Rede de Pesquisa: formação e mercado de trabalho**: coletânea de artigos. Brasília. v. 3, p.20-212. IPEA: ABDI, 2014.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. POLÍTICA EDUCACIONAL, MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL. In: CEDES. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 75, Agosto/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

CIRINO, S. D.; MIRANDA, R. L. Elementos para uma História sobre o Professor de Psicologia e a Licenciatura. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Org.). **Licenciatura em Psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de Barros; ZANARDINI, I. M. S.

Política de Educação Profissional no Brasil: Aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do PRONATEC. In: CEDES. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 133, out/dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400985&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. A ESCOLA DE VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS HIPÓTESES PARA UMA LEITURA PEDAGÓGICA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [livro eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os Cursos Superior de Tecnologia no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil: A retomada da ênfase na Educação Profissional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200005>. Acesso em: 05 ago. 2017.

FERRETTI, C. J. Reformas educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho, Economia e Educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

FONTOURA, M. H.; SILVA, J. C. Da. O ensino de psicologia inserido nos cursos técnicos: um relato de experiência através da docência em psicologia do trabalho. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.242-260, 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2480/3003>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GAULEJAC, Vicent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. [trad. Ivo Storniolo]. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2007.

GENTILI, P. Três Teses Sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GEREMIA, H. C. **DISCURSOS E CONTEXTOS:**

Escolha profissional de estudantes de cursos técnicos do SENAI/SC. 2017. 204 f. (Dissertação, Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

GRINSPUN, M; AZEVEDO, N. **Subjetividade, Contemporaneidade e Educação: A Contribuição da Psicologia da Educação**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, XXIII, 2000, Caxambu. Disponível em: < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2036t.PDF> >. Acesso em: 05 mai. 2017.

INEP. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas**. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso: 12 ago. 2016.

_____. **Enade**. 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso: 29 abr. 2017.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, XI, 2016, Curitiba. **Anais da XI Anped Sul**. Curitiba, PR: Publicação Eletrônica, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2005b.

LERNER, S. L. T. M. Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador: O projeto de socialização político-ideológico contido na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. In: CEDES. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, nº. 137, out.-dez., 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/es0101-73302016166364&pid=S0101-73302016000401029&pdf_path=es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01029.pdf&lang=pt >. Acesso em 06 jan. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.38, nº 1, 2012.

LIMA, M. Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. In: CEDES. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, mai/ago, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37418/24159>>. Acesso em 05 jun. 2016.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9762/8992>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

MARÇAL, Fábio Azambuja; OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional. In: MORIGI, V.; PACHECO, E. M. (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

MASSIMI, M. Estudos históricos acerca da psicologia brasileira. In FREITAS, R. H. (Org). **História da psicologia: pesquisa, formação, ensino**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/c2248/pdf/freitas-9788599662830-06.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

MATA, Vilson A. da. Trabalho, Subjetividade e Educação em Marx. In: CHAGAS, E.; RECH, H.; VASCONCELOS, R.; MATA, V. A. da. (Orgs.). **Subjetividade e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MATTOS, Valéria. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego**. São Paulo: Xamã, 2011.

MORAES, J. L. **A Modernidade Acadêmica: Os primeiros tempos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo**. Rio de Janeiro: 19&20, n. 4, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_liceusp.htm#_edn1>. Acesso em: 01 mai. 2017.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. In: SECRETARIA de Articulação dos Sistemas de Ensino -SASE/MEC. In: **Revista Retratos da Escola. PNE 2014-2024: desafios para a Educação Brasileira**. v. 8, n. 15, 2014. Brasília, 2014.

MRECH, Leny Magalhães. O Ensino de Psicologia: A Imagem Escura de uma Profissão Difusa. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Orgs.). **Licenciatura em Psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; SOBRINHO, M. D. In: MORIGI, V.; PACHECO, E. M. (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PANDITA-PEREIRA, A. Ensino de Psicologia em Escolas Técnicas de Nível Médio: Por quê? Para quê? Para quem? In: SEKKEL, M. C; BARROS, C. C. (Orgs.). **Licenciatura em Psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O PSICÓLOGO NO BRASIL: NOTAS SOBRE SEU PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02>>. Acesso: 12 fev. 2017.

RODRIGUES, M. M. A. Formação de competências, governança e democracia no Brasil: A política de educação e formação profissional do SENAI. In: OLIVEIRA, M. P. P. et al. (Org.) **Rede de Pesquisa: formação e mercado de trabalho**: coletânea de artigos. Brasília. v. 3, p.20-212. IPEA: ABDI, 2014.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSETTI, H. J.; SCHIMIGUEL, J. **Histórico e contexto econômico dos cursos superiores de tecnologia no brasil.** nº 152, 2011. Disponível em:
<<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/11/rjs.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SANTA CATARINA. Instituto Federal Catarinense. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).** Blumenau, 2014a. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014_2018.pdf>. Acesso: 12 fev. 2017.

_____. **Guia de cursos IFC.** 2015a. Disponível em:
<https://issuu.com/institutofederalcatarinense/docs/ifc_guiadecursos>. Acesso em: 02 jun. 2016

_____. **Sobre o IFC.** 2014b. Disponível em: <<http://ifc.edu.br/sobre-o-ifc>>. Acesso em 23 jan. 2017.

_____. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL.** Blumenau, SC. Jun. 2009. Disponível em: <<http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PPPI.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. Instituto Federal de Santa Catarina. **Dúvidas frequentes.** 2012. Disponível em:
<<http://www.ifsc.edu.br/imprensa/duvidas>>. Acesso em 23 jun. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC – 2015 - 2019.** (PDI). Novembro de 2014c. Disponível em:
<http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_versao_final_menor_21.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015 – 2024 (PEE/SC).** 2015b. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>>. Acesso: 12 ago. 2016.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI J. C.; SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da var, onze teses sobre a educação política.** 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **A pedagogia no Brasil: História e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Orgs.). **Licenciatura em Psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais – Lei n.º 11.892, de 29/12/2008. Comentários e reflexões**. Natal; Brasília: IFRN, 2009. Disponível em:
<http://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf>. Acesso: 12 fev. 2017.

SOUZA, M. P. R. de. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Orgs.). **Licenciatura em Psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAMBERLAN, L. et al. (Org.). **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

APÊNDICE A – Questionário

Pesquisa Mestrado em Educação - PPGE/UFS
Campus Chapecó, SC.

O presente questionário é material constitutivo da pesquisa de mestrado intitulada “Disciplinas do campo da psicologia nos cursos de bacharelado e tecnologia dos Institutos Federais de Santa Catarina: a formação sob o olhar dos docentes”.

O trabalho é conduzido pela mestranda Silvana Maia Borges, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria de Bettio Mattos.

O projeto de pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul por meio do Parecer Consubstanciado número 1.581.636, de 08 de junho de 2016.

Com relação ao objetivo central do estudo, busca-se analisar o ensino de Psicologia nos cursos de graduação, bacharelado e tecnologia, dos Institutos Federais do Estado de Santa Catarina, Brasil.

Considerações:

Responda de acordo com sua opinião e seja sincero em suas respostas. Sua participação é de extrema importância para esta pesquisa, por isso, procure responder todas as questões, mesmo as não obrigatórias.

Obrigada pela sua colaboração!

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE

Prezado(a) participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Disciplinas do campo da psicologia nos cursos de bacharelado e tecnologia dos Institutos Federais de Santa Catarina: a formação sob o olhar dos docentes”, desenvolvida por Silvana Maia Borges, discente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Chapecó, sob orientação da Professora Dra. Valéria de Bettio Mattos.

O objetivo central do estudo é: analisar o ensino de Psicologia nos cursos de graduação, bacharelado e tecnologia, dos Institutos Federais do Estado de Santa Catarina, Brasil. A justificativa da pesquisa se deve ao fato de não haver estudos específicos acerca da temática proposta e por ser possível analisar e, quem sabe, repensar o ensino/currículo de Psicologia nas diferentes formações. Ainda, a relevância social diz respeito, principalmente, à formação de profissionais preocupados com o fator humano e com as relações em geral, especialmente no desenvolvimento de cidadãos conscientes de seus papéis e comprometidos com a realidade social.

Com relação aos procedimentos metodológicos ocorrerão duas etapas importantes: A primeira se caracterizará por uma pesquisa documental das grades curriculares dos cursos de graduação dos Institutos Federais do Estado de Santa Catarina, Brasil, sendo estes o IFSC e o IFC (por meio dos documentos disponíveis nos bancos de dados institucionais). A segunda compreenderá uma pesquisa de campo com a coleta de informações (por meio de um questionário) acerca da percepção dos docentes que ministram disciplinas relacionadas à Psicologia em cursos superiores (formação em bacharel e tecnólogo), nas referidas instituições, em todos seus *campi*. Para coletar as informações será enviado, via *Internet*, uma solicitação de respostas, a cada professor que ministra disciplina(s) relativa(s) à psicologia (ou seja, que possui vínculo com o curso

analisado). O instrumento de coleta de dados (questionário semiestruturado ou misto) contém indagações consideradas chave para a compreensão do tema investigado. O questionário será viabilizado por meio dos Formulários *Google*, cujo link de acesso será enviado diretamente ao e-mail do participante, fornecido por sua instituição de ensino.

Após a realização da pesquisa de campo e já em posse das informações coletadas por meio dos questionários, as respostas obtidas serão avaliadas por meio do método de análise de conteúdo. Logo, através do material empírico coletado, serão definidas categorias chave (com a seleção de fragmentos acerca do tema norteador da pesquisa). Assim sendo, serão definidos os temas que subsidiarão a análise propriamente dita, que levarão a compreensão do universo estudado.

Ressalta-se também que para a realização da pesquisa de campo houve o consentimento das instituições contempladas, com a obtenção da devida autorização da aplicação do questionário com os docentes participantes, mediante a assinatura do responsável legal da instituição da Declaração de Ciência e Concordância. Ainda, cabe salientar que a pesquisa foi submetida à análise de comitê de ética em pesquisa, por meio da Plataforma Brasil. Logo, esta pesquisa se embasada nas considerações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, a qual regulamenta as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, prevendo o engajamento ético e o respeito pela dignidade humana.

Diante do exposto, o convite a sua participação se deve pelo fato de você ser docente de disciplinas relacionadas à Psicologia. Por isso, sua participação nesta pesquisa é de extrema importância, uma vez que sua opinião demonstra como você percebe os temas abordados em disciplinas referentes a esta área e o currículo do(s) curso(s) ao(s) qual(s) está vinculado. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Destaca-se que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identifica-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em responder perguntas (relacionadas ao tema do estudo) de um questionário à pesquisadora do projeto, o qual será encaminhado diretamente para o seu e-mail vinculado à instituição onde atua como docente.

O tempo de duração do questionário é flexível, mas estima-se que você necessitará de aproximadamente trinta minutos para respondê-lo.

Os questionários serão armazenados em arquivos digitais. Somente terão acesso a eles a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Com relação aos benefícios (“proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa”, de acordo com a Resolução n.º 466, de 12 de Dezembro de 2012, do CNS) este estudo fornecerá benefício indireto e posterior aos participantes, no que se refere às possíveis contribuições dos resultados da pesquisa para melhorias nos cursos em que atuam, bem como para a comunidade acadêmica em geral.

Ressalta-se que o participante colaborador não terá custo nem receberá por sua contribuição. Assim, o benefício da cooperação implica apenas no desenvolvimento de novos

conhecimentos acerca do tema estudado e os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos.

Quanto aos riscos da pesquisa (que conforme a Resolução n.º 466, de 12 de Dezembro de 2012, do CNS, refere-se à “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano”), considera-se o constrangimento e a quebra da confidencialidade. Assim, haverá máximo cuidado para que não ocorra a quebra de sigilo de informações. Logo, não serão divulgados os dados fornecidos quanto à identidade do participante, bem como da instituição a qual ele pertence.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sempre sigilo dos dados pessoais. Além disso, conforme descrito na Resolução já citada, o pesquisador responsável, percebendo qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, comunicará o fato ao Sistema CEP/CONEP, e avaliará a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

A devolutiva dos resultados da pesquisa a todos os participantes se dará por meio do envio do relatório completo (dissertação) aos colaboradores, após a finalização do estudo e apreciação da banca avaliadora, via e-mail.

Agradecemos sua participação!

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Silvana Maia Borges

Rua Guilherme Helmut Arendt, 320 Ap. 303, Centro

CEP 89700138

Concórdia, SC – Brasil.

(49) 98258800

silvanamborges@gmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Fone e Fax (0XX) 49 2049 3745

Email: cep.uffs@uffs.edu.br

Website:

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS

Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS

Rua General Osório, 413D, Centro

Caixa Postal 181

CEP 89802210

Chapecó, SC – Brasil

Se você concorda com os termos expostos, assinale abaixo.

[] Aceito os termos definidos no TCLE

Questionário:

1. Informações gerais

1.1 Gênero:

- feminino
- masculino

1.2 Idade:

- até 25 anos
- 26-30 anos
- 31-35 anos
- 36-40 anos
- 41-45 anos
- 46 ou mais

1.3 Graduação:

1.4 Pós-graduação:

- Especialização
- Mestrado Profissional
- Mestrado Acadêmico
- Doutorado
- Outro

No caso de outra formação, cite-a:

1.5 Você tem dedicação exclusiva à docência?

- Sim
- Não

1.6 Vínculo institucional:

- Professor substituto
- Professor efetivo

1.7 Carga horária de trabalho (semanal) nesta Instituição:

1.8 Tempo de atuação como docente nesta instituição: *

- menos de 1 ano
- mais de 1 ano
- até 2 anos
- entre 2-5 anos
- entre 6-10 anos
- acima de 10 anos

2. Docência em cursos de bacharelado

2.1 Você já ministrou aulas nos cursos de bacharelado desta instituição?

- Sim
- Não

2.2 Atualmente, você ministra aulas nos cursos de bacharelado desta instituição?

Sim

Não

2.3 Cursos em que atua ou atuou bacharelado:

2.4 Carga horária semanal da(s) disciplina(s) ministrada(s) atualmente cursos de bacharelado:

2.5 Disciplina(s) que ministra (relacionadas à área da Psicologia) cursos de bacharelado:

3 Docência em cursos de tecnologia

3.1 Você já ministrou aulas nos cursos de tecnologia desta instituição?

Sim

Não

3.2 Atualmente, você ministra aulas nos cursos de tecnologia desta instituição?

Sim

Não

3.3 Cursos em que atua ou atuou Tecnologia:

3.4 Carga horária semanal da(s) disciplina(s) ministrada(s) atualmente cursos de tecnologia:

3.5 Disciplina(s) que ministra (relacionadas à área da Psicologia) cursos de tecnologia:

4 Informações sobre Disciplina(s) do campo da psicologia

4.1 As bibliografias indicadas no ementário da(s) disciplina(s) que você conduz são atuais?

Não

Sim

Em partes

Comentário:

4.2 Existe uma dosagem nas bibliografias entre autores/obras clássicas e atuais?

Não

- Sim
 Em partes

Comentário:

4.3 Há flexibilidade com relação à alteração destas bibliografias (autores e obras) no ementário da(s) disciplina(s) que você ministra?

- Não
 Sim
 Em partes

Comentário:

4.4 Em sua opinião, a carga horária da(s) disciplina(s) que você ministra é suficiente para abordar todos os conteúdos previstos?

- Não
 Sim
 Em partes

Comentário:

4.5 Você acredita que a carga horária destinada à Disciplinas do campo da psicologia é adequada em cada curso que está presente? *

- Não
 Sim
 Em partes

Comentário:

4.6 Durante sua atuação como docente nesta instituição houve alteração na matriz curricular de algum curso no qual ministra aulas?

- Não
 Não tenho conhecimento
 Sim, em ambos os cursos
 Sim, no bacharelado
 Sim, no tecnólogo

4.7 Durante sua atuação como docente nesta instituição houve alguma alteração no ementário de disciplinas do campo da Psicologia?

- Não
 Não tenho conhecimento

- Sim, em ambos os cursos
- Sim, no bacharelado
- Sim, no tecnólogo

4.8 Existem assuntos abordados na(s) disciplina(s) que você ministra que sejam irrelevantes?

- Não
- Sim
- Em partes

Explique o motivo:

4.9 Existem assuntos não abordados nesta(s) disciplina(s) que você percebe como pertinentes e que, se possível, sugeriria fazer parte do ementário?

- Não
- Sim
- Em partes

Em caso afirmativo, justifique sua resposta e, se possível, cite tais assuntos:

5 Bacharelado

Com relação à presença da psicologia nos cursos de bacharelado, assinale a alternativa que melhor expressa a sua opinião.

5.1 Os conteúdos abordados contribuem para uma formação atenta às relações interpessoais?

- Não
- Sim
- Em partes
- Desconheço

Comentário:

5.2 Os conteúdos abordados contribuem para uma formação preocupada com aspectos sociais?

- Não
- Sim
- Em partes
- Desconheço

Comentário:

5.3 Os temas abordados direcionam a formação do profissional para o mercado de trabalho?

- Não
- Sim
- Em partes

Desconheço

Comentário:

6 Tecnólogo

Com relação à presença da psicologia nos cursos de tecnologia assinale a alternativa que melhor expressa a sua opinião.

6.1 Os conteúdos abordados contribuem para uma formação atenta às relações interpessoais?

Não

Sim

Em partes

Desconheço

Comentário:

6.2 Os conteúdos abordados contribuem para uma formação preocupada com aspectos sociais?

Não

Sim

Em partes

Desconheço

Comentário:

6.3 Os temas abordados direcionam a formação do profissional para o mercado de trabalho?

Não

Sim

Em partes

Desconheço

Comentário:

7 Enfoque da formação

Na sua visão, qual o enfoque da formação priorizado em cada formação profissional? Assinale a opção que para você é predominante.

7.1 Se você tem experiência nos cursos de bacharelado, assinale a opção que corresponde ao enfoque conferido a essa formação:

Generalista

Humanístico

- Mercado de trabalho
- Mais técnico (específico do curso)
- Mais prático
- Mais teórico
- Interdisciplinar
- Desconheço

No caso de outros enfoques ou algum comentário, descreva:

7.2 Se você tem experiência nos curso de tecnologia, assinale a opção que corresponde ao enfoque conferido a essa formação:

- Generalista
- Humanístico
- Mercado de trabalho
- Mais técnico (específico do curso)
- Mais prático
- Mais teórico
- Interdisciplinar
- Desconheço

No caso de outros enfoques ou algum comentário, descreva:

8 Perfil de formação

Com relação ao perfil de cada curso, assinale sua opinião.

8.1 Existem diferenças significativas no perfil do profissional que se habilita bacharel e no que se habilita tecnólogo?

- Não
- Sim
- Em partes

Comentário:

8.2 Considerando o perfil a que se propõe cada formação, na sua percepção, algum curso forma o profissional de maneira "mais completa"?

- Nenhum forma de modo completo
- Ambos os cursos formam de maneira completa
- Sim, o Bacharelado
- Sim, o Tecnólogo

Comentário:

8.3 Para um empresário (alguém que vai contratar um profissional recém formado), algum diploma é mais apreciado (“vale mais”)?

- Não
- Sim, o Bacharelado
- Sim, o Tecnólogo

Justifique sua resposta:

9 Perfil do bacharel

9.1 Você acredita que a formação do bacharelado contribui para a evolução científica e tecnológica?

- Não
- Sim
- Em partes
- Desconheço

Comentário:

9.2 A formação "bacharel" está preocupada em formar o profissional para o mercado de trabalho?

- Não
- Sim
- Em partes
- Desconheço

Comentário:

9.3 A formação "bacharel" contribui para uma formação crítica?

- Não
- Sim
- Em partes
- Desconheço

Comentário:

10 Perfil do tecnólogo

10.1 Você acredita que a formação do tecnólogo contribui para a evolução científica e tecnológica?

- Não
- Sim
- Em partes

Desconheço

Outro:

Comentário:

10.2 A formação "tecnólogo" está preocupada em formar o profissional para o mercado de trabalho?

Não

Sim

Em partes

Desconheço

Comentário:

10.3 A formação "tecnólogo" contribui para uma formação crítica?

Não

Sim

Em partes

Desconheço

Comentário:

11.1 Existem diferenças significativas no currículo de cada modalidade de curso (bacharelado e tecnologia)?

Não

Sim

Em partes

Desconheço

Comentário:

11.2 O tempo de formação (menor duração) dos cursos de tecnologia, quando comparados com cursos de bacharelado (maior duração), implica em prejuízos na formação dos acadêmicos?

Não

Sim

Em partes

Comentário:

11.3 Quais dos aspectos abaixo são mais determinantes no perfil do profissional formado pela instituição? Assinale o aspecto que você percebe como mais determinante.

A natureza dos cursos – habilitações profissionais (bacharelado ou tecnologia)

Os projetos pedagógicos de curso

As preferências dos professores

As necessidades do mercado

Em caso de outros aspectos ou comentários, descreva:

11.4 Se seu(ua) filho(a) estivesse concluindo o ensino médio e você tivesse que dar um conselho quanto a escolha de um curso de graduação, quais argumentos você utilizaria para persuadi-lo(a) na escolha da profissão (considerando as habilitações bacharel e tecnólogo)? Nota: É importante que você defina uma das habilitações, mesmo considerando que não gostaria de influenciar.

APÊNDICE B – Conteúdos das disciplinas do campo da psicologia nos cursos dos IFs de SC

Quadro 11 - Conteúdos das disciplinas do campo da psicologia nos cursos dos IFs de SC.

Formação/Curso	Disciplina	Conteúdos
Bacharel em Engenharia de Produção	Gestão de Pessoas – 40h	Gestão de Pessoas. Papel Estratégico da Gestão de Pessoas. Competitividade e Gestão de Pessoas. Políticas e Práticas da Gestão de Pessoas. A Gestão de Pessoas por Competências. Recrutando e Selecionando Pessoas. Treinamento, Formação Profissional e Desenvolvimento de Pessoas. Avaliação de Performance. Gestão da Mudança, Clima e Cultura Organizacionais. Liderança.
Bacharel em Engenharia Civil	Administração de Recursos Humanos – 36h	A gestão de recursos humanos no atual contexto das organizações. Competências individuais e competências organizacionais. Os processos de gestão de recursos humanos: provisão, aplicação, recompensa, manutenção, desenvolvimento e monitoração de pessoas. Comportamento organizacional: motivação, liderança, percepção e feedback. Relações étnico-raciais no trabalho.
Bacharel em Sistemas de Informação	Relações Interpessoais – 30h	Relações humanas, com destaque para as relações nos ambientes de trabalho. Comportamento humano. Motivação no trabalho. Desempenho e Ética Profissional. Questões sociais; privacidade; liberdade de expressão; direitos autorais. Questões éticas e de segurança.
Tecnólogo em Construção de Edifícios	Administração de Recursos Humanos – 80h	Empreendedorismo, Relações pessoais, Relações profissionais, Comportamento humano no trabalho, Modelos de comportamento, Motivação, Avaliação e desempenho, Liderança e supervisão.
Tecnólogo em Radiologia	Psicologia em Saúde – 40h	- Histórico da bioética: gênese e desenvolvimento caracterização da ética e da bioética (a bioética na atualidade) (contextualização e definição dos temas: ética e psicologia aplicada à Saúde) (bioética e Direitos Humanos)

		<p>-Apresentação dos Direitos do cliente e direitos Fundamentais (Constituição Federal) (outras Leis Federais (Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei 8080/90)</p> <p>-Código de ética dos profissionais das Técnicas Radiológicas e a legislação concernente à categoria profissional</p> <p>- Humanização do cuidado</p>
Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação	Gestão de Pessoas – 36h	<p>Competências individuais e organizacionais. O processo de provisão. O processo de aplicação. O processo de recompensas. O processo de manutenção. O processo de desenvolvimento. O processo de monitoração. Introdução ao estudo do Comportamento Humano. Personalidade: dimensões, diferenças individuais, teorias da personalidade. A natureza da motivação humana:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Origens da motivação humana, 2. Teorias da motivação no trabalho. <p>Bases do comportamento humano: Personalidade, Motivação. A Percepção Humana: 1. Características da percepção. 2. O processo perceptivo. 3. Percepção e contexto organizacional. Feedback: 1. Conceito de feedback. 2. A importância do feedback. 3. A diferença entre o feedback positivo e o feedback destrutivo.</p>
Tecnólogo em Gastronomia	Gestão de Pessoas – 72h	<ul style="list-style-type: none"> - Organizações como sistemas sociais. - Pessoas como recursos X Pessoas como parceiras da organização - Mudanças na gestão de pessoas: do operacional para o estratégico - Novos Papéis na Gestão de Pessoas - Funções de recursos humanos - Comunicação: comunicação humana; barreiras à comunicação; Janela de Johari e o relacionamento interpessoal e grupal. - Comportamento humano nas organizações: o homem

		<p>complexo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A função de Recursos Humanos e a estrutura organizacional. Terceirização. - Processos de gestão de pessoas: - Processo de agregar: recrutamento e seleção de pessoas. - Processo de aplicar: desenho de cargos; avaliação de desempenho. - Processo de recompensar: remuneração e benefícios. - Processo de desenvolver e manter: treinamento e desenvolvimento; administração de conflitos; <p>Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).</p>
Tecnólogo em Hotelaria	Gestão de Pessoas – 72h	<ul style="list-style-type: none"> - Organizações como sistemas sociais. Organizações como sistemas abertos: abordagem de Katz e Kahn; sistema sociotécnico; elementos das organizações; participantes das organizações; objetivos organizacionais; níveis das organizações; ambiente organizacional, geral e tarefa; complexidade e dinâmica ambiental; estratégia organizacional. - Variabilidade humana: percepção; cognição; Teoria de Campo de Lewin; Teoria da Dissonância Cognitiva; complexa natureza do homem; atitudes; personalidade; aprendizagem. - Motivação humana: ciclo motivacional; Hierarquia das Necessidades de Maslow; Teoria dos Dois Fatores de Herzberg; Modelo Contingencial de Motivação de Vroom; Teoria de Expectação; clima organizacional. - Comunicação: comunicação humana; barreiras à comunicação; Janela de Johari e o relacionamento interpessoal e grupal. - Comportamento humano nas organizações: o homem complexo; - Processos de gestão de pessoas: Processo de agregar: recrutamento e seleção de pessoas; processo de aplicar:

		desenho de cargos; avaliação de desempenho; processo de recompensar: remuneração e benefícios; processo de desenvolver e manter; treinamento e desenvolvimento; administração de conflitos; qualidade de Vida no Trabalho (QVT).
Tecnólogo em Gestão Hospitalar	Gestão de Pessoas em Saúde – 80h	Fundamentos psicológicos do comportamento organizacional e mudança organizacional. Mercado de trabalho e as novas exigências. Gestão de pessoas na área da saúde: Recrutamento e seleção, descrição de cargo, manutenção e desenvolvimento dos recursos humanos. Controle dos recursos humanos. Desenvolvimento de lideranças. Formação de equipes de saúde.
Tecnólogo em Processos Gerenciais	Gestão de Pessoas – 80h	Evolução histórica da gestão de pessoas no Brasil; A gestão de pessoas e os seus processos; Gestão de pessoas como estratégia empresarial; Planejamento gerencial de gestão de pessoas: objetivos, políticas, planejamento e desenvolvimento; As principais tendências da gestão de pessoas na organização; Recrutamento e Seleção; Política de cargos e salários; Remuneração; Avaliação de desempenho; Requisitos e bases da Sociedade do Conhecimento; Noções de Gestão do Conhecimento.
Tecnólogo em Design de Produto	Psicologia do Consumidor – 80h	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da criatividade • Técnicas de estímulo à criatividade • Estudo da percepção, comportamento, personalidade • Psicologia do consumo
Tecnólogo em Negócios Imobiliários	Gestão de Pessoas – 30h	Conceitos de administração de recursos humanos e sua evolução nas organizações. Os sistemas de administração e gestão de pessoas, das relações com a sociedade e suas negociações. Subsistemas de administração de recursos humanos, provisão, recrutamento, seleção, treinamento, desenvolvimento e

		<p>sistemas de remuneração. Registros legais e trabalhistas. Desenvolvendo estrategicamente o profissional para a área específica.</p> <p>Conceituação básica em relações entre pessoas. O perfil profissiográfico do profissional em Negócios Imobiliários. Múltiplas inteligências. O espírito e processo criativo. Relações pessoais, intrapessoais e interpessoais.</p>
Tecnólogo em Logística	Gestão de Pessoas – 60h	<p>Processos motivacionais. Liderança. Trabalho em equipe. Cultura organizacional e Poder. Avaliação de Desempenho. Recrutamento e Seleção. Treinamento e Desenvolvimento. Gestão de pessoas por competência. Modelo de gestão de pessoas estratégico e integrado.</p>
Tecnólogo em Redes de Computadores	Relações Interpessoais – 30h	<p>Relações humanas, com destaque para as relações nos ambientes de trabalho.</p> <p>Comportamento humano. Motivação no trabalho. Desempenho e Ética Profissional. Questões sociais; privacidade; liberdade de expressão; direitos autorais. Questões éticas e de segurança.</p>
Tecnólogo em Design de Moda	Gestão Interpessoal – 30h	<p>Processos envolvidos na área de recursos humanos, recrutamento, seleção (técnicas de seleção, entrevista, ensaio comportamental), descrição de cargos, relações interpessoais e comportamento. Noções de aspectos que norteiam à Gestão de Pessoas em cada empresa: Missão, visão, valores, sistema de recompensas.</p>
Tecnólogo em Gestão de Turismo	Gestão de Pessoas – 60h	<p>Organizações e as pessoas. A Gestão e formação de Pessoas: conceito e fundamentos. Cultura e clima organizacional na administração com pessoas. Atração e seleção de pessoas. Treinamento, desenvolvimento e educação para o trabalho. Competências e gestão de desempenho. Liderança e motivação. Formação e gestão de equipes. Empregabilidade;</p>

		planejamento e gerenciamento de carreira.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs disponíveis nos *websites* dos IFs de SC.

APÊNDICE C – Conteúdos específicos da psicologia nas disciplinas analisadas

Quadro 12 - Conteúdos específicos da psicologia nas disciplinas analisadas.

Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> -Gestão de Pessoas; -Papel Estratégico da Gestão de Pessoas; -Competitividade e Gestão de Pessoas; -Políticas e Práticas da Gestão de Pessoas; -A Gestão de Pessoas por Competências; -Recrutando e Selecionando Pessoas; -Treinamento, Formação Profissional e Desenvolvimento de Pessoas; -Avaliação de Performance; -Gestão da Mudança, Clima e Cultura Organizacionais; -Liderança; -Supervisão; -A gestão de recursos humanos no atual contexto das organizações; -Competências individuais e competências organizacionais; -Os processos de gestão de recursos humanos: provisão, aplicação, recompensa, manutenção, desenvolvimento e monitoração de pessoas; -Comportamento organizacional: motivação, percepção e feedback; -Relações étnico-raciais no trabalho; -Relações humanas, com destaque para as relações nos ambientes de trabalho; -Comportamento humano; -Desempenho e Ética Profissional; -Questões sociais; privacidade; liberdade de expressão; -Empreendedorismo; -Relações pessoais; -Relações profissionais; -Histórico da bioética na atualidade; contextualização e definição dos temas: ética e psicologia aplicada à Saúde; bioética e Direitos Humanos; -Apresentação dos Direitos do cliente e direitos Fundamentais: Constituição Federal; outras Leis Federais; Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei 8080/90; -Humanização do cuidado; -Personalidade: dimensões, diferenças individuais, teorias da personalidade; -Organizações como sistemas sociais; -Pessoas como recursos X Pessoas como parceiras da organização; -Novos Papéis na Gestão de Pessoas; -Comunicação; -Administração de conflitos; -Qualidade de Vida no Trabalho (QVT); -Elementos das organizações; participantes das organizações; objetivos organizacionais; níveis das organizações; ambiente organizacional, geral e tarefa; complexidade e dinâmica ambiental; -Variabilidade humana: cognição; -Teoria de Campo de Lewin; -Teoria da Dissonância Cognitiva; -Complexa natureza do homem; atitudes; aprendizagem; -Mercado de trabalho e as novas exigências; -Gestão de pessoas na área da saúde; -Formação de equipes de saúde; -Evolução histórica da gestão de pessoas no Brasil; -Requisitos e bases da Sociedade do Conhecimento; -Noções de Gestão do Conhecimento; -Psicologia da criatividade; -Técnicas de estímulo à criatividade;

- Psicologia do consumo;
- O perfil profissiográfico do profissional em Negócios Imobiliários;
- Múltiplas inteligências;
- Cultura organizacional e Poder;
- Empregabilidade; planejamento e gerenciamento de carreira;

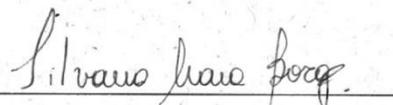
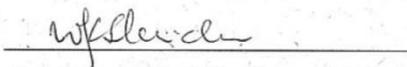
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs dos IFs de SC.

ANEXO A1 – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas – IFSC

0

**Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas - IFSC
DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Maria Clara Kaschny Schneider**, a representante legal do **Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)** envolvido no projeto de pesquisa intitulado DIFERENÇAS NO ENSINO DE PSICOLOGIA NOS CURSOS SUPERIORES DE BACHARELADO E TECNÓLOGO EM INSTITUTOS FEDERAIS DE SANTA CATARINA: CURRÍCULO E FORMAÇÃO SOB O OLHAR DOS DOCENTES declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

**Assinatura do Pesquisador Responsável****Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição**

Florianópolis, 15 de abril de 2016.

ANEXO A2 – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas – IFC

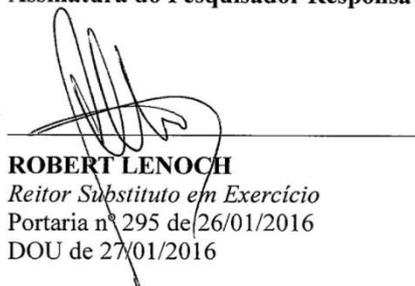
0

Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas - IFC
DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **ROBERT LENOCH, Reitor Substituto em Exercício**, o representante legal do **Instituto Federal Catarinense (IFC)** envolvido no projeto de pesquisa intitulado DIFERENÇAS NO ENSINO DE PSICOLOGIA NOS CURSOS SUPERIORES DE BACHARELADO E TECNÓLOGO EM INSTITUTOS FEDERAIS DE SANTA CATARINA: CURRÍCULO E FORMAÇÃO SOB O OLHAR DOS DOCENTES declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.



Assinatura do Pesquisador Responsável



ROBERT LENOCH
Reitor Substituto em Exercício
Portaria nº 295 de 26/01/2016
DOU de 27/01/2016

Blumenau-SC, 14 de abril de 2016.