

REVISTA Labor

ISSN:1983-5000 Número 21 Vol. 01 Jan/Jun 2019



Edição Jan/Jun 2019

Nº 21, Vol. 01

<http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>

Fortaleza/Ceará
Abril/2019



Publicado no Brasil

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Henry De Holanda Campos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Antônio Gomes de Souza Filho

Pró-Reitora de Extensão

Prof.^a Márcia Maria Tavares Machado

Faculdade de Educação

Prof.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Pós-Graduação em Educação

Prof. Valdemarin Coelho Gomes

Linha de Pesquisa em Filosofia e Sociologia da Educação

Prof. Sylvio de Sousa Gadelha Costa

Eixo Economia Política, Sociabilidade e educação

Eneas de Araújo Arrais Neto

FICHA CATALOGRÁFICA

O46e BRAGA, Océlio Jackson; *Et All* (Org.s)

Revista Labor – Edição 21 Volume 01. Fortaleza: Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC e Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP/IFCE. Abril de 2019.

143f.

ISSN – 1983-5000

1. Educação. 2. Ensino 3. Economia Política 4. Formação dos Trabalhadores 5. Lutas Sociais. 6. Educação Profissional. 7 Mundo do Trabalho.

I. Revista. II Título

LABOR / BS

CDU – 377:06

Sumário

NOTA DO EDITOR

Apresentação

Océlio Jackson Braga

[PDF](#)

4-6

ARTIGOS

[PROVINHA BRASIL E SUAS POSSIBILIDADES NO PLANEJAMENTO DOCENTE: REFLEXÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ](#) 7-30

Maria Josélia Zanlorenzi, Elisane Daló Tibes Tibes

[O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: um Mapeamento Sistemático](#) 31-55

Cristiani Hemberger Bonfim, Luciana de Sousa Alves da Silva, Rita de Cássia Gomes da Silva, Álvaro Itaúna Schalcher Pereira, Francisco Adelton Alves Ribeiro

[AS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CLÍNICO NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA](#) 56-75

Claudia Daiana Borges, Rosina Forteski Glidden, Bruna Bisewski, Caio Fernando Zimmermann Corrêa, Crisley Fabiane Zastrow

[TERCEIRIZAÇÃO É PREJUDICIAL À SAÚDE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NACIONAL SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO](#) 76-97

Luisa Aliboni de Toledo e Silva, Edward Goulart Júnior, Mário Lázaro Camargo

[AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES](#) 98-118

Tássia Pinheiro de Sousa, Francisco José Lima Sales

[ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E PSICOLOGIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS](#) 119-129

Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira, Vicente Lima Crisóstomo, Elenilce Gomes de Oliveira

[PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSTRUINDO PRÁTICAS CRÍTICAS](#) 130-143

Antonio Alan Vieira Cardoso, Elenilce Gomes de Oliveira

APRESENTAÇÃO

PÁTRIA MINHA

*A minha pátria é como se não fosse
É íntima doçura e vontade de chorar
Uma criança dormindo é minha pátria
Por isso, no exílio
Assistindo dormir meu filho
Choro de saudades de minha Pátria
Se me perguntarem o que é minha Pátria, direi:
Não sei. De fato não sei [...]*
Vinicius de Moraes

Iniciamos 2019, como o poeta brasileiro, preocupados com os rumos a que direcionam o País que amarga índices de desemprego alarmantes na relação de exploração entre capital e trabalho e um enaltecimento desmedido do neoliberalismo em tempos de autoritarismo. Todavia, longe do sono conformista e acrítico, reiteramos nossa missão de tornar a Revista Labor referência na difusão de conhecimentos científicos na pluralidade de olhares sobre economia política, sociologia, filosofia e educação e sobre a realidade do atual cenário do mundo do trabalho.

Apesar das propostas político-governamentais que se levantam no contexto nacional brasileiro, em torno do presidente eleito, assinalarem em favor do capital e da sobrecarga de aumento de impostos e do tempo de trabalho sobre os ombros da classe trabalhadora além da contínua escala de retirada de direitos sociais e trabalhistas que levaram décadas para serem conquistados, a situação exige cada vez mais um olhar crítico e a difusão de pesquisas científicas sobre trabalho, qualificação profissional e educação, o que reforça nosso compromisso em publicar mais uma edição da Revista Labor.

O Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR, da Universidade Federal do Ceará – UFC renova sua parceria com o Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, para continuar a promover e difundir pesquisas em defesa da educação pública de qualidade arraigada no compromisso ético-crítico e emancipatório como resistência em tempos de regresso e ameaças totalitárias à democracia e a escola do livre-pensar! E um dos momentos expressivos, como resistência-reflexiva, do nosso compromisso para o qual já lançamos convite será, em novembro de 2019, a realização do VI Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores, com o subtema: Educação como

prática para a Esperança. O evento constituir-se-á em ocasião oportuna para refletir as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire além da troca frutuosa de pesquisas e experiências acadêmicas.

Desde já é com entusiasmo e alegria, nessa primeira publicação do ano, que oferecemos às leitoras e aos leitores o Volume 1 do vigésimo primeiro número. Nele publicamos 7 artigos inéditos que interconectam pesquisas sobre o impacto do sistema de avaliação do ensino fundamental no planejamento docente; do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; das experiências de estágio acadêmico no Ensino Superior às políticas educacionais de formação dos trabalhadores e a precarização do trabalho como o problema crescente da terceirização e da atuação do psicólogo nas políticas públicas de assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação. Há um crescente neste volume, do primeiro ao último artigo, as conexões descortinam não somente pesquisas concluídas, mas dão chaves para aberturas de novos estudos.

No primeiro artigo ‘Provinha Brasil e suas possibilidades no planejamento docente: reflexões de professores de uma escola pública municipal do sudoeste do Paraná’, o(a) leitor(a) poderá se surpreender com os resultados obtidos, baseados em documentos e produções bibliográficas, que demonstram o engessamento do currículo e classificação de alunos no planejamento escolar quando a avaliação ocorre na perspectiva dos docentes.

Já com o segundo artigo ‘O Ensino Médio Integrado no contexto dos Institutos Federais de Educação: um mapeamento sistemático’, discute-se a complexa fusão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos últimos sete anos, no cenário nacional brasileiro marcado por conflitos políticos e pela expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia à luz de uma análise bibliográfica condensada da produção recente de artigos disponibilizados no Portal de Periódicos da CAPES.

No terceiro artigo ‘As experiências do estágio clínico na perspectiva de acadêmicos de psicologia’, busca-se compreender a partir da imersão no cotidiano do estágio clínico de dois Serviços-Escola de Psicologia de duas instituições – uma pública e a outra privada –, as impressões, contradições e dificuldades dos acadêmicos participantes em seu processo de aprendizagem da profissão ao longo do estágio acadêmico com reflexões sobre o que é preciso mudar para se atingir os resultados esperados.

Quanto ao quarto artigo, ‘Terceirização é prejudicial à saúde: um estudo bibliográfico nacional sobre a precarização do trabalho’, há a análise da tese de que, no Brasil, a terceirização gera precarização do trabalho. As produções científico-literárias brasileiras analisadas foram retiradas das principais plataformas e indexadores eletrônicos disponíveis

apontando para a conseqüente redução das condições de qualidade de vida no trabalho e vulnerabilidade da saúde física e psíquica dos trabalhadores.

No quinto trabalho deste volume, o artigo ‘As políticas de educação profissional no Brasil e a qualificação dos trabalhadores’, encontrar-se-á um resgate histórico da temática, a identificação da concepção de educação profissional proposta até os anos 2000, a difusão do Pronatec e uma análise dos processos educativos/produtivos desenvolvidos ao longo dos programas de qualificação profissional.

No sexto artigo, ‘Assistência estudantil e psicologia nos institutos federais’, os autores analisam a oferta de programas, projetos e serviços relacionados à execução do PNAES, bem como à oferta de serviços de Psicologia em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para posterior reflexão sobre os pontos de interseção e diferença no que diz respeito às possibilidades da Assistência Estudantil e da Psicologia nessas instituições federais de ensino.

O último artigo, ‘Psicologia escolar e educacional na educação profissional e tecnológica: construindo práticas críticas’, tem como objetivo apresentar e discutir práticas em psicologia escolar e educacional desenvolvidas no contexto do Instituto Federal do Ceará (IFCE), buscando aprofundar os estudos já realizados e ampliar o quadro de produções teórico-práticas da área.

Agradecemos aos nossos leitores e leitoras conscientes de que, como afirmou o poeta, “A minha pátria é como se não fosse”, pois a história não acabou, é processo e podemos resistir e lutar por mudanças. E a educação talvez a melhor delas!

Nesse sentido, fazemos votos de caminharmos juntos em 2019. Boa leitura!

Prof. Dr. Océlio Jackson Braga

Editor

**PROVINHA BRASIL E SUAS POSSIBILIDADES NO PLANEJAMENTO DOCENTE:
REFLEXÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA
REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ**

**PROVINHA BRASIL AND ITS POSSIBILITIES IN THE TEACHING PLANNING:
TEACHERS REFLECTIONS OF A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL FROM
SOUTHWEST REGION OF PARANÁ**

Elisane Daló Tibes¹

Maria Josélia Zanlorenzi²

RESUMO:

O presente artigo trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO/Guarapuava-PR realizado no ano letivo de 2017. Tivemos como objetivo dessa pesquisa analisar as possibilidades de utilizar os resultados da Provinha Brasil como diagnóstico de planejamento escolar. Bem como entender os impactos que a utilização desses resultados causam ao currículo. Este trabalho foi elaborado com base em estudos bibliográficos e documentais, sendo utilizados artigos e dissertações de mestrado que contemplam a discussão em torno da problemática. Utilizou-se, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Soares (2009). Através da investigação foi possível observar que o uso dos resultados dessa avaliação na elaboração do planejamento escolar e do professor, leva ao engessamento do currículo e a classificação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Avaliação em Larga Escala; Provinha Brasil; Planejamento Escolar.

ABSTRACT:

The current article is a completion of course work developed in the course of Pedagogy of the Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO/Guarapuava-PR accomplished in the academic year of 2017. We had how objective of this research analyze the possibilities of use the results of Provinha Brasil as diagnostic of school planning. As well as understand the impacts that the use of this results cause to the curriculum. This work was elaborate with base in bibliographical and documentary studies, being used articles and Masters dissertations that contemplate the discussion around the problematic. It was used too, the Law of Guidelines and Bases of Education 9394/96, the National Curricular Guidelines for Basic Education and Soares (2009). Through of investigation was possible observe that use the results of this evaluation in the elaboration of school and teacher planning, takes to the plastering of curriculum and students classification.

KEYWORDS: Educational Policies; evaluation on large scale; Provinha Brasil; School Planning.

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO – Campus Guarapuava-PR

² Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO - Campus Guarapuava-PR, Mestre em Educação Pela UEPG, Doutora em Educação pela UNESP - FCT Presidente Prudente-SP

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática Provinha Brasil como diagnóstico de Planejamento surge da necessidade de entender como é avaliada a Educação Básica. Para isso, primeiramente faz-se necessário compreender as avaliações em larga escala existentes no país e para que servem, dentre estas elegeram-se a Provinha Brasil para uma análise mais detalhada de seus objetivos e concepções, para assim entender como é possível utilizá-la como diagnóstico de planejamento.

A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação que oferece um diagnóstico do nível de Alfabetização e Letramento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entretanto essa avaliação segue o padrão das demais avaliações em larga escala, sendo aplicada de forma padronizada a todas as escolas públicas do Brasil. Com essa pesquisa buscamos compreender de que forma os resultados dessas avaliações, mais precisamente a Provinha Brasil, são incorporados ao planejamento escolar e os impactos que a incorporação desses resultados causam no currículo e, conseqüentemente no processo de ensino aprendizagem escolar.

Essa pesquisa foi realizada com base em estudos de artigos e teses já publicados com a temática das avaliações em larga escala e o planejamento escolar e a pesquisa de campo foi desenvolvida com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal na região sudoeste do Estado do Paraná.

No presente estudo, temos o objetivo de responder a seguinte pergunta, “A Provinha Brasil serve como diagnóstico para o planejamento escolar?”. O artigo está assim dividido: “Avaliação; Refletindo sobre o conceito”, traz uma reflexão sobre os conceitos de avaliação e sobre as avaliações em larga escala que são aplicadas na Educação Básica, as origens, objetivos e porque são realizadas atualmente; “Planejamento escolar: sua importância e relação com resultado da Provinha Brasil”; nesse item discutimos sobre o conceito e a importância do planejamento e sua relação com os resultados da Provinha Brasil. “O aproveitamento do resultado da Provinha Brasil na elaboração do planejamento na percepção de professores e gestores de uma escola municipal” momento em que é feita a análise das entrevistas com os professores dos Anos Iniciais do Ensino de Nove Anos de uma escola municipal e o confronto com os objetivos da Provinha Brasil.

A partir das leituras pode-se dizer que avaliações como a Provinha Brasil, formuladas a distância sem considerar o cotidiano escolar, desconsiderando as particularidades e os contextos sociais e culturais, produzem a classificação e a segregação dos sujeitos que possuem um rendimento menor.

AVALIAÇÃO: REFLETINDO SOBRE O CONCEITO

Avaliar é uma prática comum em nosso dia a dia, em tudo o que fazemos. Na escola não é diferente. A avaliação faz parte do cotidiano de professores e alunos. Esse processo tem muitas finalidades, no caso da escola é um processo que busca avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o período escolar e a qualidade da educação. Para o educador avaliar requer investigar o desempenho do educando buscando melhorar seu aprendizado e consequentemente seu desempenho. De acordo com Luckesi (2011 p. 184):

Quando se pratica algum tipo de avaliação, não se busca a classificação de alguma coisa, mas sim o seu diagnóstico que pode apontar para a necessidade de novos cuidados com uma ação em andamento.

O ato de avaliar é amplo, não se restringe ao único objetivo de medir os conhecimentos adquiridos. Avaliar não deve ser sinônimo de punir ou classificar os alunos, não se deve usar da avaliação para selecionar os melhores. A avaliação deve ser utilizada como parte do processo do conhecimento, investigando o que o aluno sabe e o que pode ser melhorado, ou que metodologias podem ser adotadas para melhorar o aprendizado dos alunos. Essa avaliação deve levar em conta todo o contexto escolar, social e econômico em que o aluno se encontra, para que o professor possa planejar suas ações para atingir os objetivos.

Existem diferentes formas de avaliação no contexto escolar. A avaliação formativa ocorre durante todo o processo de ensino aprendizagem, faz um diagnóstico das potencialidades do aluno, procura detectar os problemas e buscar a intervenção imediata para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. A avaliação contínua é feita por meio da observação dos registros das atividades feitas pelos alunos. Constitui instrumento indispensável para o professor na busca do sucesso escolar dos alunos "[...] a avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens" (CASEIRO e GEBRAN, 2008, p. 143).

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) defendem que a avaliação deve ser processo e não fim. A avaliação deve levar em conta o cotidiano da sala de aula e a vida dos alunos, basear-se na qualidade do aprendizado dos alunos e não na quantidade. A LDB 9394/96 em seu artigo 24 inciso 5º, orienta, que a escola, ao avaliar o aluno deve primar pela: "Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais".

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNs da Educação Básica a avaliação deve assumir caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, **Revista Labor, Fortaleza/CE, Jan/Jun 2019 nº 21, Vol. 01, pp. 07-30 ISSN 1983-5000**

cumulativa e diagnóstica e parte integrante do currículo. Realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e exige o uso de diferentes formas de avaliar o aluno. Na prática pedagógica, as DCNs da Educação Básica orienta:

Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando (BRASIL, 2013, p.138).

Nas avaliações realizadas pelos alunos o fator qualitativo deve prevalecer sobre os quantitativos, pois o processo de aprendizado tem que ser respeitado, sendo que alguns alunos demoram mais que outros para aprender e, há que se respeitar esse tempo do aluno.

A avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro

As avaliações em larga escala tal qual como são conhecidas e aplicadas hoje, fazem parte das políticas públicas educacionais que se originaram entre as décadas de 1980 e 1990, quando o Brasil passava por um processo de redemocratização.

Após sair de um período de ditadura, o país necessitava de uma reforma administrativa. Chirinéa (2010, p.33), destaca que o Estado sai de um “[...]modelo burocrático para um modelo gerencial e descentralizado[...]”, passando a dividir as responsabilidades com outras instituições não estatais e instituições privadas que prestam serviços sociais, como saúde, educação e seguridade social. Assim o Estado não deixa de subsidiar os serviços, ele reduz seu papel de executor dos serviços e aumenta o controle das instituições que oferecem esses serviços.

O Estado passa de executor para controlador dos serviços, minimizando suas funções nas questões sociais. A reforma do Estado foi implantada com objetivo de racionalizar os recursos investidos e diminuir sua interferência nas políticas sociais. A implantação dessa reforma teve influência das políticas internacionais, com ideário neoliberal que buscava dividir responsabilidades com a sociedade civil. “O neoliberalismo pressupõe que o Estado deve intervir o mínimo possível nas questões econômicas, políticas e sociais, transferindo essa responsabilidade para o mercado” (CHIRINÉA, 2010 p. 26). Ainda de acordo com a ideologia neoliberal, somente o mercado é capaz de estruturar e ordenar de forma racional os serviços sociais a serem ofertados. Desse modo foi implantado um modelo administrativo que busca a eficiência, a qualidade e a produtividade dos serviços públicos, ou seja, é implantado um modelo de mercado.

No campo educacional o Estado não é mais o provedor, agora passa a ser o regulador da educação. A educação, por ser entendida como um serviço social, sofreu impactos com a reforma administrativa do Estado. Com essa configuração de Estado Regulador a interferência na educação se dá "principalmente pelo controle de conteúdo curriculares, pela avaliação externa e pelo estímulo à competição entre as escolas e sistemas de ensino" (CHIRINÉA, 2010, p.36). O currículo passa a ser usado como instrumento de controle, as avaliações em larga escala passam a ser implantadas massivamente na educação e seus resultados divulgados e utilizados para estimular o ranqueamento e a competição entre as escolas.

Na década de 1980 a educação no Brasil passava por um momento caótico, poucas crianças em idade escolar tinham acesso à escola. Havia muitas repetições na primeira série, os professores não tinham formação específica e somando-se a isso, a maioria da população vivia abaixo da linha da pobreza³. Foi diante desse quadro social e educacional que foram implantadas as reformas na área da educação. A justificativa para essas reformas foi a necessidade de modernizar e universalizar os sistemas de ensino, as reformas buscaram reordenar a educação de acordo com as políticas implantadas e a ordem econômica vigente.

Porém, não bastava somente garantir o acesso à educação, necessitava-se garantir a permanência dos alunos nas escolas, assim para modernizar a educação o Ministério da Educação (MEC) recorre a empréstimos com o Banco Mundial com a finalidade de modernizar os sistemas de ensino, garantir o acesso da população às escolas e melhorar seu desempenho. Cabe ressaltar que esses empréstimos estavam condicionados a "[...] a esforços planejados pelos governos estaduais à correção da situação, buscando eficiência e eficácia do sistema" (CHIRINÉA, 2010, p. 42). A lógica de mercado direciona as reformas educacionais financiadas pelo Banco Mundial, com o modelo gerencial e os conceitos de eficácia e eficiência.

Assim na busca por ferramentas que aferissem a qualidade da educação ofertada surgem as avaliações em larga escala, utilizadas como indutoras da qualidade da educação. Diante disso o currículo passa a ser direcionado "para uma educação a qual pode e deve ser medida, avaliada e conclusa para resultados". (BORDIN, 2015, p.83). A avaliação passa a ser instrumento para a indução da qualidade da educação ofertada.

Já que o Estado não é mais o provedor, agora é o regulador, "a educação passa a ser direcionada para modelos padronizados, tendo como finalidade a eficiência e a qualidade, muito em voga nos discursos dos financiadores do conhecimento" (BORDIN, 2015, p.82). Nessas

³ Para a Organização das Nações Unidas ONU e o Banco Mundial extrema pobreza é aquela em que a pessoa vive com menos de US\$ 1,25, disponível em <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-pobreza-no-brasil.html>; acesso em 08 ago. 2017.

avaliações denominadas em larga escala “o desempenho dos alunos foi considerado como uma das dimensões da qualidade do ensino” (HORTA NETO, 2007, p.6). Assim com interesse no financiamento educacional dos organismos internacionais “[...] a avaliação em larga escala, passou a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia” (SOUZA, 2014. P. 413).

Na ânsia de criar políticas que buscassem o desenvolvimento econômico e social do país, pela lei 10.172 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011 e por meio deste, determina-se as metas e estratégias para a educação no prazo de dez anos. Esse plano foi elaborado com participação popular, associações e entidades de educadores e anuncia a importância dos sistemas de avaliação. Em seu conteúdo, define a avaliação como: “[...] prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino [...]” (WERLE, 2011, p.778),

Buscando aperfeiçoar e aprimorar o processo de coleta e divulgação de dados aprimorando a gestão e a melhoria do ensino foi instituído também o Movimento Todos Pela Educação, com a participação da sociedade, iniciativa privada, organizações sociais, educadores e gestores, com o objetivo de assegurar a todas as crianças e jovens o direito a educação básica de qualidade. A partir de então foram elaboradas propostas com vistas a garantir uma Educação Básica de qualidade a todos os brasileiros até o ano de 2022. O PNE prevê que até o ano de 2022 sejam alcançadas as seguintes metas:

- 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos estará na escola;
 - 2) Até 2010, 80% e, até 2022, 100% das crianças de 8 anos de idade estarão plenamente alfabetizadas;
 - 3) Todo aluno aprenderá o que é apropriado para a sua série;
 - 4) Todo aluno concluirá o Ensino Fundamental até os 16 anos de idade e o Ensino Médio até os 19 anos;
 - 5) O investimento em educação deve ser garantido e gerido de forma eficiente e ética.
- (WERLE, 2011, p.782).

O Movimento Todos Pela Educação está atrelado a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e lança a Provinha Brasil com o objetivo de avaliar a alfabetização inicial dos alunos no 2º ano. Buscando os resultados dos investimentos feitos na educação, monitorando o sistema educacional, intervindo financeiramente para que a educação possa atingir a meta idealizada.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é elaborado em um contexto em que o discurso sobre a qualidade da educação está ligada aos resultados das avaliações em larga escala. A Meta 7, por exemplo, fortalece o

IDEB e propõe que os resultados do SAEB e da Prova Brasil sejam os determinantes da qualidade da educação, essa Meta também define que a média a ser atingida seja de 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

A Educação Básica é avaliada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é coordenado pelo (INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que por sua vez é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) instituído pela portaria nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994, avalia os conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática de alunos do 5º e 9º ano da Educação Básica e dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para Souza (2014) essa é a primeira iniciativa nacional de responsabilidade do executivo federal caracterizada por avaliação de proficiências por amostragem das redes de ensino realizadas em cada unidade da federação que busca conhecer e coletar dados referentes a qualidade da educação.

O SAEB avalia a qualidade do ensino e da educação por meio de testes de desempenho aplicado a uma representativa amostra de alunos; são: “[...]procedimentos padronizados de construção dos instrumentos de medida, levantamento e processamento de dados, o que o inscreve na categoria da avaliação em larga escala” (COTTA, 2001, p.92).

Entre as avaliações da Educação Básica destacam-se a Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Provinha Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, é de caráter censitário e aplicada a alunos do 5º e 9º ano. Também avalia os conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa - com foco na leitura e Matemática - com foco na resolução de problemas. Souza, (2014) descreve que o objetivo da referida avaliação é auxiliar os governantes no direcionamento dos recursos técnicos e financeiros, estabelecendo metas e implantando metas e ações pedagógicas e administrativas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, seus resultados são utilizados no cálculo do IDEB.

Sobre Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de acordo com o Portal INEP, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é mais uma das avaliações externas aplicadas na Educação Básica. Com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, essa avaliação prioriza a Língua Portuguesa com ênfase na leitura, escrita e matemática, fornecendo resultados de desempenho de leitura e escrita e desempenho em matemática.

A Provinha Brasil, de acordo com o Portal INEP, é descrita como uma avaliação diagnóstica, aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Composta por testes de Língua Portuguesa e Matemática que visam diagnosticar os problemas iniciais na questão da alfabetização é realizada duas vezes ao ano, uma no início e outra no final do ano letivo. Essa avaliação é de adesão voluntária e seus resultados não são utilizados para compor os índices do IDEB.

Analisando a descrição dessas avaliações podemos observar que todas elas tratam de avaliações que priorizam a Língua Portuguesa com ênfase na leitura e Matemática com foco na resolução de problemas. Nota-se que há uma espécie de hierarquização desses conteúdos em relação aos demais. Essa regulação dos conteúdos, provoca um engessamento dos mesmos e leva as escolas a priorizar o que é exigido nas avaliações em detrimento de outros.

Em relação ao ENEM cabe destacar que:

Criado em 1998, é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame (PERONI, 2009, p.291)

O Exame Nacional do Ensino Médio ENEM diferente das demais avaliações, é composto por provas interdisciplinares, porém essa avaliação é de caráter individual e não faz um diagnóstico dos problemas vivenciados pelo estudante durante sua passagem pelo Ensino Médio.

Essa avaliação não mede a capacidade do aluno acumular ou assimilar informações. Esse caráter individual proposto por essa avaliação atribui somente ao aluno a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da educação, deixando de avaliar os fatores internos e externos, como o nível social e econômico e as condições dos estabelecimentos de ensino, que interferem na educação, como se o fracasso ou sucesso não tivesse nada a ver com a qualidade da educação ofertada. Assim como as demais avaliações o ENEM, tende a “[...]a prejudicar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem à população pobre” (SOUZA, 2003, p. 182).

Para aprimorar a percepção, em 2007 o INEP cria o Índice de Desenvolvimento de Qualidade da Educação Básica/IDEB, aplicado em todo o país e se destina a avaliar o desenvolvimento escolar, de acordo com Wiebusch (2011), O IDEB é a combinação de dois indicadores: Fluxo escolar, ou seja, a promoção, repetência e evasão dos alunos coletadas

através do Censo Escolar, e o desempenho nas avaliações externas - SAEB e Prova Brasil. A meta para o ano de 2021 é que o IDEB de todas as escolas seja 6,0, mesma média dos países desenvolvidos.

Para se fazer o cálculo do IDEB de uma escola calcula-se o resultado obtido pelos alunos nas avaliações em larga escala, Prova Brasil e SAEB, e a taxa de aprovação dos alunos da escola. Considerando assim somente os fins da educação e não o processo percorrido, nem suas particularidades. Dessa forma a educação passa a ser direcionada para a busca de um indicador considerado ideal. Para que a escola tenha seu desempenho avaliado pelo IDEB, é necessário realizar a Prova Brasil, sem a realização da mesma a escola não terá indicador de desempenho, demonstrando assim o incentivo a competição entre escolas e a imposição na questão da realização da Prova Brasil. Para Cária e Oliveira (2015, p.30):

IDEB foi apropriado pelas políticas públicas, não apenas como estratégia para conhecer a eficácia do trabalho educativo desenvolvido na escola e pela escola, mas passando a ser utilizado também como instrumento de poder sobre as escolas, seus atores e os gestores públicos, utilizando o resultado da avaliação em larga escala como critério de distribuição de recursos, públicos, aos entes federados [...].

Constata-se que o IDEB não funciona somente para acompanhar a qualidade da educação, é utilizado também como instrumento de poder, regulando assim as práticas educativas para alcançar melhores resultados nas avaliações e, conseqüentemente obter recursos econômicos. Incentiva a competitividade entre as escolas e o direcionamento do currículo para atender o que é pedido nas avaliações. Em decorrência do atual sistema de avaliação, é possível observar o efeito do IDEB nas escolas, o currículo é direcionado valorizando a leitura e a matemática e, “[...] Como somente essas áreas são utilizadas para se chegar ao IDEB, as escolas e os sistemas municipais e estaduais tendem a dar-lhes maior importância, em detrimento das outras [...]” (RONCA, 2013, p.82)

Diante da ideologia neoliberal e com a influência do Banco Mundial na educação, fica clara a implementação de políticas educacionais que interessam ao mercado internacional e que produza somente força de trabalho para esse mercado. As avaliações funcionam como um mecanismo de controle do Estado, pois vincula o rendimento dos alunos a uma espécie de bônus financeiro (CHIRINÉA, 2010, p.15)

Não se pode creditar somente as Avaliações Externas a capacidade de fazer o diagnóstico da qualidade da educação, pois nem sempre o conceito de qualidade é o mesmo para todas as escolas. A qualidade da educação é um fator complexo, depende de fatores internos e externos da escola como por exemplo a infraestrutura e manutenção escolar, a

formação continuada dos docentes, o respeito a diversidade escolar, ambiente escolar seguro, espaço adaptado para alunos com necessidades especiais, laboratório de informática e biblioteca com acervo acessível aos alunos, além da desigualdade social (CHIRINÉA, 2010, p.72)

Dessa forma a avaliação “perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para tornar-se instrumento de controle do Estado”. (SOUZA, 2009, p 20). Vinculado o rendimento dos alunos nas avaliações a um bônus financeiro para as escolas que atingirem níveis considerados satisfatórios, a qualidade não é mais vista como um direito, mas sim como uma exigência do mercado. Com o passar dos anos foram criados planos, metas, novas avaliações, mas não houve investimentos significativos na estrutura das escolas para que a educação ofertada fosse mesmo de qualidade. É possível observar que as políticas educacionais com influência neoliberal, buscaram regular o currículo e incentivar o ranqueamento e a competição entre as escolas.

PROVINHA BRASIL: INTENÇÕES LEGAIS E REAIS

A Provinha Brasil começou a ser aplicada no Brasil em 2008, atendendo a proposta incluída no “Compromisso Todos Pela Educação” referente a “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (WERLE, 2011, p. 787). Tem caráter censitário, aplicada a cada dois anos com alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas da rede municipal, estadual e federal.

A Provinha Brasil avalia os conhecimentos de Língua Portuguesa com foco na alfabetização. Seu resultado oferece um diagnóstico do nível de Alfabetização e Letramento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e indica as principais dificuldades dos alunos referentes a capacidade da produção escrita e da leitura. Busca identificar os avanços e limitações da alfabetização dos alunos, “oferecendo informações aos professores, gestores escolares, para acompanhar, avaliar, melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial” (WIEBUSCH, 2011, p. 64-65).

Pela Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007, o MEC institui a Provinha Brasil como avaliação da alfabetização inicial e apresenta os seguintes objetivos para a realização da mesma:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; c) concorrer para

a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007).

Representa um dos indicadores da qualidade da educação e seu principal objetivo, além de avaliar o nível de alfabetização dos alunos é também utilizar os resultados para orientar e aprimorar as práticas pedagógicas visando a melhoria da alfabetização.

Desta forma, segundo o MEC, a Provinha Brasil pretende avaliar a qualidade das escolas e o nível de alfabetização dos municípios. É uma iniciativa que busca conhecer os problemas do sistema educacional e orientar as políticas públicas governamentais voltadas para sanar as deficiências e melhorar a qualidade do ensino.

A Provinha Brasil busca avaliar não somente a aprendizagem dos alunos, mas oferecer ao professor a oportunidade de avaliar sua conduta diante das necessidades que cada aluno apresenta. Com os resultados obtidos é possível redirecionar programas de formação continuada para os professores que atuam na alfabetização a fim de que possam melhorar ou modificar suas práticas pedagógicas para solucionar os problemas encontrados, contribuindo assim para o aprendizado efetivo dos alunos.

A Provinha Brasil é uma avaliação que nasce com o objetivo de fazer um diagnóstico da alfabetização inicial em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas, são testes padronizados que buscam medir o conhecimento dos alunos em escalas de proficiências. Os testes são utilizados para comparar os níveis alcançados e os conhecimentos adquiridos pelos alunos no início e no final do ano letivo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a ênfase dada às avaliações em larga escala “[...] pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas” (BRASIL, 2013 p. 124). Levando assim a um reducionismo do ensino aprendizagem, ao direcionar o que é ensinado para atender o que é pedido nessas avaliações. Isso faz com que a avaliação passe a não ser vista como parte do currículo.

Esse excesso de preocupação com os resultados dessas avaliações comprometem o aprendizado de outras áreas do ensino, uma vez que esses testes apresentam:

[...] pouca capacidade para realizar o diagnóstico a que se propõe, já que se distancia do cotidiano escolar e não pode captar suas tensões, possibilidades e, sobretudo, os conhecimentos, culturas e processos que partilham os estudantes entre si e com os docentes (ESTEBAN e WOLF, 2015,s/p).

Quando se fala em avaliação em larga escala a expressão “padronização” chama bastante atenção. Esse tipo de avaliação, composto por testes padronizados, a exemplo da Provinha Brasil, ao se avaliar diferentes sujeitos com testes padronizados desconsidera a realidade de cada participante do processo e fortalece o caráter classificatório da avaliação dos sujeitos (ESTEBAN, 2012, p.584).

Essas avaliações formuladas a distância, sem considerar o cotidiano escolar, desconsiderando as particularidades e os contextos sociais e culturais, produzem a classificação e a segregação dos sujeitos que possuem um rendimento menor. Estimulando assim a separação e a comparação entre aqueles que alcançam um maior rendimento, com os que alcançam um rendimento ou nível inferior ao considerado adequado.

PLANEJAMENTO E DA PROVINHA BRASIL NO CONTEXTO ESCOLAR

Planejamento é um instrumento que orienta toda a ação educativa, construindo o processo de tomada de decisões sobre as ações. Não deve ser feito em um único dia, mas deve ser construído a cada dia e de acordo com a realidade educacional. O processo de planejar abrange experiências que professor e educando vivenciam, não ficando restrito somente aos conteúdos e métodos trabalhado na escola.

O planejamento é a racionalização, coordenação e organização de toda a ação docente. Deve articular as atividades escolares com o contexto social em que o aluno está inserido, é uma forma de direcionar o olhar para a realidade da escola.

É necessário que o planejamento assuma um caráter participativo e estratégico no espaço escolar, que não tenha sentido somente para a escola, mas para toda a comunidade integrada, em que o objetivo seja garantir a aprendizagem dos alunos.

Segundo Lopes (2014), em determinados momentos da história da educação brasileira, o planejamento era feito sem as devidas preocupações com as práticas metodológicas. Planejar resumia-se apenas a registro de atividades que o professor desenvolveria em sala de aula em um caderno ou fichas “[...] que, uma vez elaborados, serviriam por anos e anos, sendo retomados cada vez que o professor ia trabalhar o mesmo conteúdo” (LOPES, 2014, p.25). Podendo assim o professor passar por turmas diferentes e ensinar o mesmo conteúdo utilizando as mesmas práticas, ou mesmo um professor copiar o que o colega fez quando trabalhou aquele conteúdo, dessa forma planejar era “[...] estabelecer um roteiro que se aplicasse a qualquer realidade, por isso era aproveitado por anos a fio, pois o conhecimento era dado como pronto, acabado[...].” (MESQUITA E COELHO, 2008, p. 165).

Ainda de acordo com Lopes, (2014) nos anos sessenta o planejamento surge como a solução para a falta de produtividade da educação, sendo o planejamento o instrumento que faltava para a educação avançar. Entretanto, para esse avanço o planejamento não levava em conta “[...] os fatores sociais, políticos e econômicos, dando-se muita ênfase ao aspecto acadêmico” (LOPES, 2014, p.25). Diante desse tecnicismo, o planejamento passou a ser elaborado por especialistas, “[...] o professor é afastado desse processo e recebe pronto o *script* para conduzir as atividades em sala de aula[...]” (MESQUITA E COELHO, 2008 p.173). O que estava proposto no planejamento de ensino não condizia com a prática do professor em sala de aula, levando a um controle externo da educação e a desvalorização do professor, que passou a ser um mero executor de um planejamento já feito por especialistas.

Nos anos 1990, através das reformas educacionais, foi introduzida uma nova concepção de planejamento escolar o Planejamento no Gerenciamento da Qualidade Total, “quando a Qualidade Total se expande no setor educacional, a escola passa a ser considerada uma empresa prestadora de serviços, e os alunos a sua clientela” (MESQUITA E COELHO, 2008, p. 172), baseados nos ideais neoliberais, assim a qualidade da educação passa a ser controlada por mecanismos de avaliação padronizada e o planejamento é direcionado para atender o mercado. A avaliação nessa nova forma de tecnicismo se dá através de modelos pré-determinados e padronizados, “as questões prontas e objetivas voltam ao cenário escolar” (MESQUITA E COELHO, 2008, p. 172), apontando mais uma vez o caráter classificatório em detrimento da aprendizagem dos alunos.

O ato de planejar deve fazer parte da rotina das escolas e dos educadores “[...] mas sem perder de vista o novo, estimulando a curiosidade e a participação, procurando envolver todos e sempre inovando nos velhos conteúdos” (LOPES, 2014, p.25) redimensionando a prática educativa a fim de manter o aluno interessado e colaborando com as ideias fazendo com que o aluno se sinta parte de processo educacional.

O planejamento deve ser pensado de acordo com a realidade da escola e dos educandos, porém a realidade não é estática, daí a necessidade de planejar, replanejar e reorganizar os conteúdos, as metodologias e as práticas pedagógicas. Não existe uma receita pronta sobre o planejamento o que existe é a necessidade de se adequar esse planejamento para que esse assegure o desenvolvimento e que sirva de norte às práticas em sala de aula, pois “[...] Um saber somente importa ser ensinado quando instiga o aluno a uma associação ao mundo que vive a realidade com a qual convive e os saberes que já acumulou” (LOPES, 2014, p.29). Para alcançar esse objetivo, o uso do planejamento é essencial.

Para a elaboração e realização de um planejamento adequado, que desenvolva o aluno em todas suas potencialidades, há que se superar a visão autoritária e tecnicista do planejamento. Deve-se planejar de acordo com a realidade escolar e dos educandos a quem se propõe ensinar. Cabe a escola e ao professor planejar as ações e executá-las, por meio de situações de interação do aluno com o conhecimento.

A escola sofre influência direta do contexto em que está inserida e atende particularidades de uma realidade específica. É constituída por alunos de diferentes comunidades que trazem consigo cultura, costumes específicos, assim é preciso que a escola possua um planejamento que atenda as especificidades dos alunos e respeite seus anseios; um planejamento que aborde esses diferentes costumes e culturas.

Planejar e avaliar são dois instrumentos pedagógicos que auxiliam na prática educativa. A avaliação contribui para a estruturação do planejamento, pois os resultados da avaliação permitem que o planejamento seja organizado e reorganizado de forma que atenda às necessidades da escola e dos alunos. Através da avaliação que se torna possível compreender a eficácia ou não do planejamento.

Vemos hoje na escola, a busca pela qualidade da educação, as políticas educacionais são pensadas e propostas de forma que atendam essa busca. Assim a qualidade da educação é “medida” pelos resultados das avaliações em larga escala. Avaliações essas que já vêm prontas para que a escola aplique aos alunos e seus resultados servem de indicadores de qualidade. De acordo com o INEP, os resultados da Provinha Brasil fornecem informações sobre a alfabetização inicial e objetiva:

[...] o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino (BRASIL, 2017).

Aplicada aos alunos das escolas públicas de todo o Brasil, seus resultados orientam a prática pedagógica dos professores visando corrigir as possíveis distorções. Os resultados podem ser incorporados no planejamento dos professores para que conheçam as fragilidades e as corrijam, evitando assim problemas futuros na alfabetização.

No entanto, as avaliações em larga escala aplicadas na escola:

[...] não permite a explicitação/observação das diferenças em relação ao conteúdo do pensamento como também à maneira de pensar, uma vez que toda resposta diferente da predefinida representa um erro e a questão não é sequer marcada na Ficha de correção da Provinha Brasil (ESTEBAN, 2014, p. 474)

Desfaz-se assim todo o discurso sobre o planejamento participativo, pois em uma mesma sala de aula existem diferenças, sejam socioeconômicas, ou de ritmos de aprendizagem. Ao se propor uma avaliação igual para todos, sem levar em conta os contextos em que se incluem, escola e alunos, é desfazer o discurso de que um planejamento só é relevante quando leva em consideração os sujeitos envolvidos. Não há como se pensar um planejamento e uma forma única de avaliar ou planejar as atividades desenvolvidas, pois o aluno da escola pública não é homogêneo, então não tem como propor que os caminhos para uma aprendizagem significativa sejam os mesmos. Bonamino e Sousa (2012) descrevem a preocupação com a relação entre o currículo e as avaliações em larga escala:

Discutem-se os riscos de as provas padronizadas, com avaliações que referenciam políticas de responsabilização envolvendo consequências fracas e fortes, exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas, levando a um estreitamento do currículo escolar (2012, p. 373).

Há uma preocupação das autoras e, essa preocupação também é vista em sala de aula. Quando o foco das avaliações e conseqüentemente do planejamento estão desvinculados da sala de aula e o que é ensinado, reduz-se ao treinamento para o que é exigido na Provinha Brasil, para medir a qualidade da educação, ocorre uma descaracterização dos objetivos da Provinha Brasil e do próprio currículo da escola. Como pontuam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “[...]a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras conseqüências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes” (BRASIL, 2013, p. 124).

Durante a pesquisa notou-se a preocupação de se elaborar e aplicar um planejamento participativo que proporcione a oportunidade do aluno se desenvolver em todas as suas potencialidades, que relacionar o planejamento as avaliações mais especificamente a Provinha Brasil, não condiz com a concepção de um planejamento participativo, pois há um reducionismo do que é ensinado, e um controle através de testes prontos, não levando em conta a realidade e os conhecimentos que os alunos trazem consigo, nem a capacidade do professor de elaborar uma avaliação ou um planejamento.

O APROVEITAMENTO DO RESULTADO DA PROVINHA BRASIL NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Antes de apresentar os dados faz-se necessário apresentar os indivíduos que participaram das entrevistas. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido com perguntas semiestruturadas, com o objetivo de entender como os resultados da Provinha Brasil servem de diagnóstico para o planejamento escolar. Foram entrevistadas duas coordenadoras pedagógicas denominadas no decorrer do texto de Coordenadora C1 e coordenadora C2; duas professoras alfabetizadoras, docentes no 2º Ano do ensino fundamental, que estão atuando esse ano na escola, identificadas aqui de *PA 1 e PA 2*; e três professoras que atuaram no 2º ano em 2016, denominadas de *P1; P2; P3*. Quanto ao gênero, todas são mulheres; a forma de vínculo com a escola, todas são concursadas. Em relação a formação das mesmas, todas são formadas em Pedagogia com especialização em diversas áreas da Educação e todas tem experiência com a alfabetização.

Quanto às características da escola e do município, o município hoje tem aproximadamente 7.000 habitantes, localizado na região sudoeste do Paraná. É um município de economia agrícola e conta com a exploração de uma usina hidrelétrica. A escola é a única do município, localizada na área urbana, atende os Anos Iniciais do ensino Fundamental, tem aproximadamente 470 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Os alunos são, em sua maioria, vindos da área rural do município, dos mais diferentes níveis sociais e econômicos. Quanto ao IDEB em 2015 a escola obteve nota 6,2.

A escola encontra-se em excelente estado de conservação, conta com 16 salas de aula, entre 1º e 5º Ano, atende nos períodos da manhã e tarde, todas as turmas de 1º ano e turmas que possuem alunos inclusos contam com uma auxiliar. Faz parte da estrutura física da escola, uma sala de informática com acesso à internet, uma Sala de Recurso Multifuncional com materiais adaptados; uma sala de Reforço Escolar; quadra poliesportiva coberta; uma cozinha industrial; biblioteca com amplo acervo disponível para professores e alunos. O quadro docente é formado por 45 professores, desses, somente duas professoras não possuem graduação. Conta ainda com secretária, diretora e três coordenadoras pedagógicas e os alunos de 4º e 5º ano podem optar se querem estudar em tempo integral.

As entrevistas aconteceram nas dependências da escola, com o seguinte roteiro: Qual sua concepção sobre a Provinha Brasil? Como você percebe o planejamento escolar e sua execução pela escola e na sala de aula? Sobre a Provinha Brasil, como você percebe a contribuição desta avaliação na elaboração do Planejamento escolar? Comente sobre as possibilidades de utilizar o resultado da Provinha Brasil no Planejamento escolar e do professor. As perguntas foram elaboradas com a intenção de descobrir o que professoras e coordenadoras

conhecem da Provinha Brasil e como os resultados dessa avaliação são utilizados no planejamento escolar.

As professoras em suas falas iniciais colocaram a questão da palavra prova, pois na escola são feitas avaliações no decorrer do ano letivo sem utilizar a palavra “prova” que essa palavra causa espanto e desconforto ao aluno. Nas palavras das professoras, um aluno ter que responder 20 questões sozinho, com outra pessoa observando, acaba por influenciar no resultado final da avaliação.

Sobre a Provinha Brasil as professoras sabem se tratar de uma avaliação adotada pela Secretaria de Educação, aplicada duas vezes no ano. O resultado serviria para orientar as práticas pedagógicas das mesmas, e que através dos resultados elas poderiam adequar suas metodologias para atender as dificuldades apresentadas pelos alunos. As professoras salientam que o discurso é interessante, mas que na prática não é assim que funciona. Consideram que a Provinha traz os conteúdos reduzidos, não abrangendo tudo o que é ensinado pela professora e ainda questiona “só porque em uma questão da Provinha o aluno não consegue identificar determinado gênero textual, não significa que ele não está alfabetizado?”.

Ao serem questionadas a respeito do que conhecem da Provinha Brasil, tanto as coordenadoras quanto as professoras demonstraram saber que se trata de uma avaliação que pretende fazer um diagnóstico de como está a alfabetização inicial dos alunos do 2º ano. Colocaram também que veem a Provinha como um treino para avaliações como a Avaliação Nacional da Alfabetização ANA e a Prova Brasil, conhecem os objetivos e intenções da Provinha, mas questionam esses objetivos, pois na concepção dos professores essa avaliação é classificatória e não leva em conta a realidade escolar e dos alunos.

Quando questionadas sobre o planejamento escolar e sua execução na escola e na sala de aula, as coordenadoras falaram que o planejamento e o replanejamento é feito em conjunto. No planejamento diário, sempre que possível as professoras fazem junto, não ficam presas ao material didático e tem autonomia para elaborar atividades diferenciadas para os alunos que possuem dificuldades ou um ritmo mais lento de aprendizado. As coordenadoras fazem acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas professoras, ainda destacam o fato de serem feitas sondagens periódicas com as turmas para acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos e acompanhar o trabalho das professoras. Nas palavras da coordenadora que aqui chamo de coordenadora 02:

“Não tiramos a autonomia do professor em sala de aula, mas fazemos o acompanhamento periódico do que está sendo ensinados e avaliamos se o

planejamento precisa ser modificado para atender as necessidades dos alunos” (COORDENADORA 02).

As professoras, ao falarem sobre o planejamento, destacam a autonomia em sala de aula. Para elaborar as atividades de forma que atendam às necessidades e respeitem o ritmo de aprendizado dos alunos, as professoras destacam a questão do acompanhamento diário da evolução ou não dos alunos e a importância das atividades adaptadas aos alunos com mais dificuldades. Apesar das atividades serem diferenciadas, todos aprendem o mesmo conteúdo. Ainda a respeito do planejamento, as professoras comentaram sobre a importância de elaborar o planejamento e o replanejamento juntas, pois além de melhorar o trabalho, elas trocam experiências, metodologias e elaboram estratégias para melhorar o aprendizado dos alunos.

A respeito de como elas percebem a contribuição da Provinha Brasil na elaboração do planejamento escolar, todas falaram que não veem contribuição dessa avaliação, já que o planejamento da escola é participativo e os alunos tem a oportunidade de fazer investigações sobre o que é ensinado. As professoras e coordenadoras tem conhecimento que um dos objetivos da Provinha é fazer um diagnóstico da alfabetização para prevenir o diagnóstico tardio de dificuldades na alfabetização. Sabem também que é possível utilizar os resultados da avaliação para intervenções pedagógicas buscando à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas destacam que não utilizam por considerarem que a avaliação não leva em conta as particularidades dos alunos, já que a avaliação é a mesma para todos os alunos do país.

Consideram ainda que, se a provinha fosse elaborada levando em conta as particularidades de cada aluno, escola ou região e, se contemplasse todas as disciplinas e não somente Língua Portuguesa e Matemática, poderia ser um instrumento mais útil. Mas como a avaliação é feita de forma padronizada e de forma objetiva fornecendo um resultado quantitativo, não veem como possa contribuir no planejamento escolar.

Quando discorrem sobre os resultados de forma quantitativa, as professoras salientam que avaliar por quanto acertos o aluno obteve é uma forma de classificar os alunos e esse não é o objetivo da escola, já que a escola busca a qualidade do aprendizado e não a quantidade.

[...]é uma prova que já vem pronta é só o aluno marcar a opção certa e depois na correção contar os acertos e isso pra mim é classificar. Aqueles que já estão em nível mais elevado de alfabetização se sobressaem aos demais, na escola não avaliamos o quanto os alunos sabem, mas sim o que eles sabem (PA1).

Sobre a possibilidade de utilizar os resultados no planejamento escolar e do professor, ambas (P1 e P2) falaram que é inviável utilizar os resultados no planejamento, pois a veem como uma avaliação tradicional que avalia todos de forma igual e não acham justo avaliar alunos em diferentes faixas da mesma forma. Ainda colocaram o fato de a Provinha tentar igualar todos os alunos, não levando em conta o contexto socioeconômico e cultural de cada aluno e, por esse motivo, não levam em conta a Provinha Brasil no planejamento escolar. A professora que aqui identificaremos como P2 ainda ressaltou o seguinte:

Nos últimos tempos muito tem se falado em inclusão, não só a inclusão de alunos com deficiências, mas, de todos os alunos. Falamos também em respeitar as especificidades de cada criança ou lugar onde ela vive, e aí aplicamos uma prova igual para todos e dizemos que estamos avaliando o nível de alfabetização das crianças. Aí pergunto: como estamos respeitando as especificidades do lugar e da criança, se aplicamos a mesma prova para por exemplo; crianças que moram na cidade e as que moram no interior, como é nosso caso? Quando pensamos além de nossa escola e as diferenças que existem entre regiões e a prova é a mesma, como estamos respeitando a questão das especificidades e da inclusão? (PA2)

É possível perceber o descontentamento das professoras com a possível utilização dos resultados em suas práticas, pois vivemos em uma sociedade que apresenta diferenças culturais na questão da leitura, em que algumas crianças tem seu primeiro contato com os livros e com a leitura na sala de aula, então avaliar o que a criança aprendeu de acordo com algum gênero literário promove uma classificação desnecessária dentro da escola.

Sobre as avaliações em sala de aula, as professoras concordam que as avaliações feitas pela professora, como parte de seu fazer pedagógico, ajuda muito, mais que uma avaliação feita por alguém de fora que não leva em conta as particularidades e a diversidade dos alunos. Nas palavras das mesmas a forma de avaliar que está contemplada no planejamento escolar é contínua, cumulativa e formativa, e que há casos em que se faz necessário uma recuperação para os alunos que apresentam dificuldades e essa recuperação é feita em paralelo.

Ao falar da recuperação em paralelo a escola atende o que está disposto na LDB 9394/96 no Artigo 12 inciso V, e no Artigo 13 inciso IV, que prevê a recuperação dos alunos com menor rendimento. E as professoras entrevistadas entendem que essa prática é necessária para a evolução da aprendizagem dos alunos.

As professoras, participantes desta pesquisa, partem do cotidiano dos alunos do concreto, para depois apresentarem novos tipos de leitura. Ao serem questionadas sobre como elas veem a avaliação a resposta foi unânime “*como se estivesse alguém de fora me olhando, olhando meu trabalho em sala de aula, cuidando como estou dando aula*”. As professoras entendem que os resultados obtidos pela Provinha Brasil não são utilizados para compor o IDEB

da escola, mas mesmo assim não gostaria que seus alunos ficassem para trás dos demais. Ainda comentaram que fazem da Provinha Brasil uma espécie de treino para a ANA, e que a ANA seria mais um treino para a Prova Brasil, já que a ANA e a Prova Brasil são utilizadas para compor o IDEB da escola.

Como Provinha Brasil é vista pelas professoras como treino para as demais, nota-se que há uma preocupação, em que os alunos, ao chegarem ao 5º Ano não apresentem dificuldades nos conteúdos cobrados pela prova Brasil, já que essa sim, compõe o IDEB da escola.

Na minha opinião essa avaliação vem de forma engessada apenas nos diz que para o aluno ou a turma ser considerada boa, ou que está no nível considerado bom, tem que atingir a pontuação que for considerada na avaliação. Mas, mesmo assim não queremos que nossos alunos fiquem para trás ou sejam considerados em um nível inferior de aprendizado (P3).

Podemos notar que as professoras entrevistadas para essa pesquisa conhecem e entendem o porquê são feitas essas avaliações com os alunos. Mas como ficou evidente nas respostas, os resultados não são utilizados no planejamento, as professoras entendem que as particularidades de seus alunos e as diferenças apresentadas em sala de aula, precisam ser respeitadas.

As professoras entrevistadas para essa pesquisa também consideram inviável a utilização da Provinha e seus resultados no planejamento, já que essa avaliação não leva em conta as particularidades de cada aluno e escola. Consideram também que a avaliação é uma forma de controle sobre o que é ensinado e ao propor que se utilize os resultados dessa avaliação em sala de aula, pode haver um redimensionamento do que será ensinado visando atingir melhores resultados.

Faz-se necessário um esclarecimento, quando as professoras falam em respeitar os ritmos de aprendizado, além de estarem falando da necessidade de cada aluno e da forma com ele aprende, estão colocando a preocupação com a idade dos alunos, já que nas turmas avaliadas pela provinha, ou seja o 2º Ano, ainda tem alunos com 06 anos de idade, somente esse ano a escola adotou o Corte Etário⁴ para as matrículas do 1º ano.

Ao se propor que a avaliação da alfabetização seja padronizada, ou seja, igual para todos, desprezando as diferenças culturais, sociais e econômicas, pressupõe uma ação educativa

⁴ De acordo com o Art. 2º da Resolução do CNE/CEB Nº 1 de 14 de janeiro de 2010: Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Disponível em portal.mec.gov.br/. Acesso em 13 ago. 2017

que não considera a singularidade de cada aluno, descartando os diferentes caminhos trilhados por professores e alunos para que a alfabetização ocorra de fato. Despreza o fato de que cada aluno tem um tempo e uma forma de aprender, a avaliação deve propor que as particularidades sejam respeitadas e não ser usada com a intenção de igualar os saberes.

CONCLUSÃO

As avaliações em larga escala incorporadas pelas reformas educacionais na década de 1990, afetam o cotidiano escolar, o currículo e o trabalho docente, pois, culpabilizam o professor pelos resultados obtidos pelos alunos. A gestão escolar passa a ser uma gestão por resultados, dessa forma o currículo passa a servir de regulador do estado vinculando o rendimento do aluno a um bônus financeiro.

A Provinha Brasil, objeto de estudo dessa pesquisa, como está disposta hoje, serve para que as escolas prestem conta sobre o dinheiro aplicado pelo Banco Mundial na educação brasileira, estimulando o ranqueamento entre as escolas em busca de um índice considerado ideal para a educação. Quanto a utilização dos resultados da Provinha Brasil como diagnóstico de planejamento, os estudos apontam para um engessamento do currículo, levando as escolas a direcionar o que será ensinado aos alunos para obter o resultado considerado adequado nessas avaliações.

Diante dos estudos para essa pesquisa conclui que a Provinha Brasil, não pode servir como diagnóstico de planejamento, pois não contempla todas as áreas do conhecimento e na tentativa de igualar os saberes, desconsidera a heterogeneidade dos sujeitos que compõe a escola nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVALIAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. **A avaliação da aprendizagem escolar na educação básica frente à crescente centralidade das avaliações externas.** Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab55.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun, 2012.

BORDIN, Tamara Maria. Influências das políticas educacionais internacionais no currículo: Algumas Incursões. **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 78-93. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/saber/article/download/6526/5197>> Acesso em:10 jun. 2017.

BRASIL. Inep, Ministério da Educação. **Provinha Brasil: passo a passo** (primeiro semestre). Brasília: Inep e Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL. Inep, Ministério da Educação. **Provinha Brasil: passo a passo** (primeiro semestre). Brasília: Inep e Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. INEP. **Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf. Acesso 08 ago. de 2017.

BRASIL. INEP. **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. INEP. **Sobre a ANA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

CARIA, Neide Pena. OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. Avaliação em Larga Escala e a Gestão da Qualidade da Educação, **Revista de Ciências Humanas - Educação** | FW | v. 16 | n. 26 | p. 22-40 | Jul. 2015.

CASEIRO, Cintia Camargo Furquim. GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades, **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal** / Andréia Melanda Chirinéa. - Marília, 2010, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público, Brasília**, v. 52, n. 4, p. 89-110, out./dez. 2001. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2067>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 19, núm. 2, julho, 2014, pp. 463-486 Universidade de Sorocaba Sorocaba, Brasil.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. WOLF, Célia Claudia. Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais, **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, eI SSN: 2386-7418, Vol. Extr., No. 10. DOI: 10.17979/reipe.2015.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005, **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), n.º 42/5 – 25 de abril de 2007.

LOPES, Ângela Tenilly Ribeiro. **A importância do planejamento para o sucesso escolar.** / Ângela Tenilly Ribeiro Lopes. Redenção, 2014. 60 f.; 30 cm. Monografia do curso de Especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico/** Cipriano Carlos Luckesi – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA, M. De F, M.; COELHO, M. H. M. Breve trajetória histórico pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinições no papel do Estado. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, 2009.

PORTAL MEC. **Prova Brasil-apresentação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: Seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 10 jun. 2017

SILVA, Erika Radespiel Fernandes da. **Provinha Brasil: o instrumento, perspectivas e análise.** Brasília/DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação), 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. – 3. Ed – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. (p. 07-49)

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba SP, v. 19, n. 12, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SOUZA, Ianara Guimarães de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** / Jose Albertino Carvalho Lordelo, Maria Virginia Dazzani (organizadores). – Salvador: EDUFBA, 2009.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Wiebusch, Eloisa Maria. **Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação** / Eloisa Maria Wiebusch. – Porto Alegre, 2011, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, PUCRS.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO
THE INTEGRATED HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION: A SYSTEMATIC MAPPING

Cristiani Hembecker Bonfim¹

Luciana de Sousa Alves da Silva²

Rita de Cássia Gomes da Silva³

Álvaro Itaúna Schalcher Pereira⁴

Francisco Adelson Alves Ribeiro⁵

RESUMO

O artigo discute a temática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tendo como pano de fundo o contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados pelo país. Trata-se de uma pesquisa de caráter eminentemente bibliográfico, mediante revisão dos artigos produzidos sobre essa temática nos últimos sete anos e disponibilizados nas bases de dados que compõem o Portal de Periódicos da CAPES. A metodologia utilizada para este levantamento foi a de Mapeamento Sistemático e o objetivo do trabalho foi identificar quais temáticas têm sido pesquisadas sobre o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os artigos selecionados foram classificados em cinco temas, a saber: currículo integrado, formação docente, experiências de conhecimentos específicos, contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, e associação entre trabalho e juventude. Deste modo, será possível indicar os aspectos que mais contribuem com o desenvolvimento real da concepção de formação humana integral e os que ainda carecem de pesquisas na área.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana integral; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; técnica de prospecção.

ABSTRACT

The article discusses the theme of Integrated High School in the Professional Education based on the context of the Federal Institutes of Education, Science and Technology in our country. It is a research of an eminently bibliographic character, in which a work was done to review the articles produced on this topic in the last seven years and made available in the databases that make up the CAPES' Portal of Periodicals. The methodology used for this survey was Systematic Mapping and the objective of this work was to identify which themes have been researched on Integrated High School in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. After applying the inclusion and exclusion criteria, the selected articles were

¹ Pedagoga e Especialista em Orientação Profissional. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão.

² Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão.

³ Psicóloga e Especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão. E-mail:

⁴ Doutor em Engenharia e Ciência de Alimentos, Mestre em Química, Licenciado em Química. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Pesquisador do Instituto Federal do Maranhão. E-mail:

⁵ Doutor em Biotecnologia, Mestre em Engenharia da Computação e Sistemas, Bacharel em Sistemas de Informação. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Pesquisador do Instituto Federal do Maranhão. E-mail:

classified into five themes: integrated curriculum, teacher training, specific knowledge experiences, contributions to the teaching-learning process, and the association between work and youth. In this way, it will be possible to indicate the aspects that contribute most to the real development of the concept of integral human education and those that still need to be researched in the area.

KEYWORDS: Integral human formation; Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education; prospecting technique.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado (EMI), modalidade curricular que visa à integração entre formação geral e formação profissional, vem tentando se consolidar no cenário educacional brasileiro como alternativa à dualidade histórica do ensino médio, dividido entre a educação profissional para os filhos da classe trabalhadora e a educação propedêutica para os filhos das classes dirigentes.

Desde que o EMI apareceu como possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, por meio do Decreto nº 5.154/2004, inúmeros autores têm se dedicado ao estudo deste tema, a exemplo de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Dante Moura, entre outros. Com efeito, a quantidade crescente de estudiosos sobre esta modalidade curricular é diretamente proporcional ao número de produções acadêmicas com o olhar voltado para esta temática.

Uma vez que o ensino integrado propõe-se a contribuir para a utopia⁶ de uma formação integral que contribua para o desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais do educando (ARAUJO E FRIGOTTO, 2005), tendo como princípio educativo a integração entre trabalho, ciência e cultura, ele representa uma alternativa à organização curricular tradicional, que ora visa à profissionalização obrigatória no Ensino Médio, e ora separa a Educação Profissional desta etapa da Educação Básica.

Neste cenário de abertura da possibilidade aos sistemas de ensino realizarem a integração do Ensino Médio à Educação Profissional, o governo federal realiza, a partir do ano de 2006, a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, que culmina na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

⁶ Embora o termo “utopia” tenha sido muitas vezes usado de forma pejorativa, inclusive por Marx e Engels (1989); aqui, aproxima-se da proposta de Manheim (1976) e/ou como da proposta paulofreireana (FELIPE, 1984). Manheim vê a utopia (relativa) não como ilusão, e sim como o que a transcende para uma realização no futuro. Paulo Freire (*apud* FELIPE, 1984), por sua vez, caracteriza a utopia como um modo de estar-sendo-no-mundo, que exige um conhecimento da realidade, para então, poder lançar-se adiante. Assim, ao se considerar que o EMI pode servir de travessia para uma formação humana integral, ainda utópica, não significa falar de uma “fantasia” que não pode ser concretizada; mas sim, de uma denúncia ao modelo de educação profissional vigente e do anúncio comprometido e engajado com um modelo de educação politécnica e omnilateral. Portanto, o EMI, neste contexto, é porta voz da Esperança da formação humana integral.

Os Institutos Federais, por sua vez, podem ser caracterizados como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008), passando a ter a obrigatoriedade de oferecer no mínimo 50% dos seus cursos de Educação Profissional, prioritariamente na modalidade integrada ao Ensino Médio, inclusive para o público de jovens e adultos, conforme disposto no artigo 8º da Lei nº 11.892/08, que cria os Institutos Federais.

Nos anos seguintes à criação dos Institutos Federais acontece um grande processo de expansão dos seus *campi*, levando a Rede Federal de Educação Profissional a municípios distantes das capitais e às periferias dos grandes centros urbanos, num processo de implantação que priorizou “levar em consideração bases territoriais definidas, como dimensão geográfica e as características históricas, culturais, sociais e econômicas” (TURMENA; AZEVEDO, 2017, p. 1070).

Passada uma década de criação dos Institutos Federais e catorze anos do Decreto que possibilita a oferta do Ensino Médio Integrado, este artigo tem por objetivo identificar quais temáticas têm sido pesquisadas sobre o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) que possam contribuir com o desenvolvimento real da concepção de formação humana integral.

Para tanto, serão abordados os aspectos gerais da concepção de Ensino Médio Integrado e a contextualização dos Institutos Federais de Educação. Posteriormente, esclareceremos a metodologia utilizada, para em seguida fazermos a análise dos resultados com enfoque na discussão das temáticas mais recorrentes nas pesquisas sobre EMI e quais contribuições podem ser apontadas nestas. Por fim, buscaremos nas considerações finais indicar quais aspectos ainda carecem de pesquisas na área.

Formação Humana Integral e os Institutos Federais de Educação

O Ensino Médio Integrado é inserido no Decreto 5.154/2004 como uma forma de oferta da Educação Profissional. Entretanto, para além de uma forma, há um embate teórico de lutas, conquistas e retrocessos que envolvem a temática e revelam uma concepção de educação, de sociedade, de humanidade.

Anteriormente a este Decreto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 separava definitivamente a Educação Profissional da Educação Básica, e o Decreto nº 2.208/97 restringia a Educação Profissional às formas concomitante e subsequente, as quais

identificam-se com uma formação mais aligeirada e adaptada para o mercado de trabalho, com vistas ao atendimento às exigências do sistema de produção capitalista.

Ao propor o Ensino Médio Integrado, busca-se não apenas uma forma de oferta deste nível de ensino, mas a superação da divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para Ramos (2008, p. 3) há três sentidos de integração que se complementam: “como concepção de formação humana; como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”. Dos sentidos de integração apontados, destaca-se a concepção de formação humana, uma vez que a partir desta se torna possível pensar no currículo e na articulação de Ensino Médio e Educação Profissional.

A formação humana integral, omnilateral ou politécnica é um dos princípios desta concepção de Ensino Médio Integrado. Significa propor a totalidade formativa do ser humano, educar pela vida, sem o viés econômico ou produtivo, mas antes na “integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2008, p. 3).

O conceito de trabalho é basilar para a compreensão da formação pretendida, uma vez que trabalho e educação estão diretamente relacionados. O sentido ontológico do trabalho é compreendê-lo como parte do homem desde sempre, como sua essência, seu ser. Conforme Saviani (2007, p. 154), “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”.

A essência do trabalho está neste sentido ontológico explicitado por Saviani, porém as relações de produção foram alterando o seu significado, que hoje é visto como sinônimo de algo penoso, justamente porque o trabalho passou a ter o caráter exploratório sem o qual não seria possível o acúmulo de capital, a mais-valia, ponto crucial para manutenção do sistema capitalista.

Compreender que trabalho e educação estão intrinsecamente relacionados nos leva a entender que a escola, como promotora de educação formal, acaba por receber a influência dos interesses da classe que detêm o modo de produção, ou seja, o meio do qual depende a existência do homem nas condições reais presentes.

Nesse sentido, cabe a uma educação emancipadora que busca a formação humana integral não se deter ao mero atendimento do mercado de trabalho exploratório, mas sim entender o trabalho como princípio educativo, como “elemento criador da vida humana, num dever e num direito” (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

Uma educação plena, politécnica, unitária, só será possível em uma sociedade sem desiguais, sem exploração humana, em uma sociedade futura. Entretanto, é preciso caminhar para esta sociedade, dar passos em direção a este objetivo, portanto, o Ensino Médio Integrado constitui-se como uma travessia a esse projeto de sociedade, conforme concluem Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1070) que é “possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital”.

No contexto brasileiro, os Institutos Federais de Educação, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, são responsáveis pela oferta de 18% de toda a Educação Profissional no país, conforme o Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2006). Suas finalidades e objetivos, explicitados na Lei de sua criação, estão diretamente ligados à Educação Profissional, mas apesar do avanço na oferta do Ensino Médio Integrado na Rede Federal, ainda permanecem na legislação educacional as formas de oferta concomitante e subsequente.

Os cursos técnicos subsequentes são destinados aos jovens que já terminaram o Ensino Médio e possui o interesse voltado explicitamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Conseqüentemente, levam à educação seus objetivos de formação flexível e ajustável a tudo quanto o capital precisar.

Já no caso dos cursos concomitantes, estes destinam-se aos jovens que estão cursando o Ensino Médio regular em uma instituição de ensino e ao mesmo tempo fazem o curso técnico em outra instituição, geralmente nos Institutos Federais. Esta forma de Educação Profissional permanece com a vertente do serviço mercadológico uma vez que cada instituição promove separadamente sua formação, sem diálogo e sem integração curricular.

Contudo, ao garantir a obrigatoriedade de no mínimo 50% da oferta dos Institutos Federais de Educação voltados aos cursos de Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos, abre-se a possibilidade da Educação Profissional promover a formação humana integral na perspectiva de uma educação emancipatória que tenha o trabalho como princípio educativo.

A efetivação desta formação humana integral perpassa por alguns desafios, Araujo e Frigotto (2015, p. 65) destacam “três ordens de problemas na materialização do ensino médio integrado; problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino”. Percebe-se, portanto, que apesar da garantia legal, ainda há dificuldades para implementação do Ensino Médio Integrado nessa perspectiva emancipatória. Desta forma, acredita-se que a busca por pesquisas publicadas nesta temática poderá revelar se

houveram avanços para efetivação do Ensino Médio Integrado na perspectiva aqui defendida e quais desafios ainda precisam ser superados.

Metodologia

Diante do contexto apresentado nas linhas introdutórias, realizou-se a análise de artigos publicados em periódicos revisados por pares e disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando a metodologia de Mapeamento Sistemático para identificar quais temáticas têm sido pesquisadas sobre o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's).

A aplicação da técnica de Mapeamento favorece o entendimento do objeto de pesquisa através do levantamento de literatura, permitindo percorrer uma trajetória de ideias sobre o assunto, criar argumentos para a geração de hipóteses, buscar evidências para confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas previamente e identificar lacunas de investigação que podem dar origem a novas pesquisas (ROCHA, NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2018).

Seguindo o modelo de Mapeamento apresentado pelos autores citados anteriormente, o presente trabalho iniciou com a elaboração de um protocolo, ou seja, o estabelecimento de regras para a obtenção dos resultados. Este protocolo, por sua vez, foi desenvolvido em três etapas distintas, a saber:

Primeira etapa – procedeu-se à criação do protocolo (Quadro 1), “tendo como base a ideia de criação de regras da abdução” (*op. cit.*, p. 4), que se constitui das etapas de definição do objetivo e da questão central que irá nortear a pesquisa;

Segunda etapa – foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão dos artigos investigados;

Terceira etapa – definição das palavras-chave ou *strings* de busca utilizados para o levantamento dos artigos nas bases de dados selecionadas.

Quadro 1 – Protocolo do Mapeamento Sistemático

Objetivo	Identificar quais temáticas têm sido pesquisadas sobre o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) que possam contribuir com o desenvolvimento real da concepção de formação humana integral.
Questão Central	Quais as temáticas mais recorrentes nas produções científicas sobre o Ensino Médio Integrado, tomando como <i>lôcus</i> de pesquisa os Institutos Federais de Educação?
Seleção das Bases de Dados	<i>Scopus, Web of Science, Scielo e DOAJ – Directory of Open Access Journals.</i>
Critérios de Inclusão	Artigos completos; artigos escritos em português; artigos publicados entre os anos de 2011 e 2018; artigos que abordam o Ensino Médio Integrado no contexto dos Institutos Federais de Educação.
Critérios de Exclusão	Artigos duplicados; artigos incompletos; artigos em idioma estrangeiro; artigos que se referem ao Ensino Médio não integrado; artigos que não consideram o contexto dos Institutos Federais de Educação.
<i>String</i> de busca	Ensino Médio Integrado

Fonte: Adaptado de Rocha, Nascimento e Nascimento (2018)

Posteriormente à elaboração do protocolo, passou-se para a etapa seguinte (que pode ser chamada de execução), em que se realizou a busca de estudos primários nas quatro bases selecionadas, sendo encontrado um total de 72 artigos no período dos últimos sete anos, distribuídos em cada base, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Resultado da busca de estudos primários nas bases de dados

BASES DE DADOS	QUANTIDADE
Directory of Open Access Journals (DOAJ)	47
Scielo	7
Scopus	15
Web of Science	3
TOTAL	72
1º Filtro	23
Seleção Final	20

Fonte: Elaborado pelos autores

Nestes artigos, realizou-se a seleção dos trabalhos por meio da leitura apenas do título, resumo e palavras-chaves para, em seguida, aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão definidos no protocolo, momento no qual foi adotado um formulário para extração de dados, conforme está explicitado no Quadro 3.

Quadro 3 – Formulário de extração de dados

ITENS EXTRAÍDOS DOS ARTIGOS
Título do trabalho
Resumo
Palavras-chave
Objetivo geral
Problemática
Lócus
Metodologia
Formação dos autores
Contribuições para o Ensino Médio Integrado

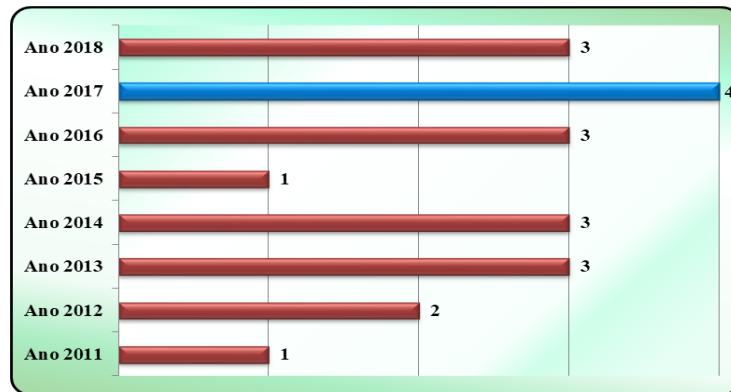
Fonte: Elaborado pelos autores

Após a aplicação desses critérios, restou um conjunto de vinte e três artigos a serem analisados, que foram divididos em três grupos, conforme o número de avaliadores. Realizada a leitura completa das obras, redistribuíram-se os grupos de artigos, de modo que cada um fosse lido por pelo menos dois avaliadores. Em seguida, foi feita a análise de concordância entre os avaliadores e a reaplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o que resultou na eliminação de três artigos que, embora tenham abordado o Ensino Médio Integrado em seus estudos, não apresentaram contribuições significativas ao objetivo central desta pesquisa.

Por fim, realizou-se a terceira e última etapa do Mapeamento, que consistiu na tabulação dos resultados, com a elaboração de alguns gráficos, a fim de sintetizar e organizar os dados, facilitando a análise e o prognóstico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o Mapeamento Sistemático enfoca a categorização de estudos, nesta seção serão apresentadas algumas das informações coletadas a partir de categorias. Desta forma, o primeiro aspecto a ser categorizado consiste nas datas de publicações dos artigos, conforme pode ser observado no Gráfico 1. Observa-se, que dos 20 artigos analisados, o mais antigo foi publicado em 2011 e os mais recentes datam de 2018; no entanto, a maioria dos artigos em estudo foi publicado em 2017, o que pode estar relacionado às discussões em torno da Lei nº 13.415/2017.

Gráfico 1 – Estudos classificados de acordo com o ano de publicação

Fonte: Elaborado pelos autores

Embora a atual reforma ou contrarreforma do Ensino Médio tenha iniciado em 2012, com a criação de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), foi em 2016, ano de publicação da Medida Provisória nº 746, atualmente Lei nº 13.415/2017, que insurgiram polêmicas e protestos (OLIVEIRA e COSTA, 2017).

Assim, a aprovação da contrarreforma em 2017 pode ter alavancado as publicações sobre o Ensino Médio Integrado, uma vez que esta proposta coloca em xeque tanto o EMI como o modelo de formação humana integral, bem como compromete o destino dos IF's, pois a criação destes deu ênfase aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e esteve fundamentada na categoria trabalho como princípio educativo.

Em relação às metodologias, de acordo com o Gráfico 2, observamos que dos vinte artigos avaliados, quatro utilizam a análise documental, que se caracteriza, de acordo com Gil (2008, p. 45), pela pesquisa “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Assim, os aportes legais que normatizam diferentes aspectos da Educação Profissional têm sido objeto de investigação e discussão.

Ressaltamos ainda que além de a análise documental ter se destacado como metodologia mais utilizada, aparece como uma etapa complementar a outros tipos de pesquisa (bibliográfica e empírica). Como afirmam Martins e Theophilo (2009), a análise documental pode constituir uma etapa da pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes (pesquisa bibliográfica) ou os dados coletados junto a pessoas ou no local de estudo (pesquisa empírica), no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados.

Gráfico 2 – Metodologia de pesquisa empregada nos artigos avaliados

Fonte: Elaborado pelos autores

Esclarecemos que a categorização apresentada no Gráfico 2 baseou-se na especificação dos próprios autores na metodologia exposta em cada artigo; por isso, não se obedeceu aos critérios geralmente utilizados para a classificação das pesquisas, o que, conseqüentemente, justifica esta mistura dos tipos de pesquisas quanto aos critérios convencionais.

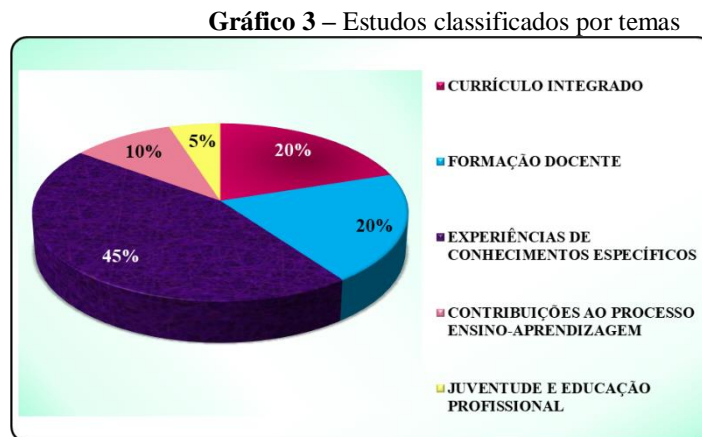
Observamos ainda, que a pesquisa do tipo descritiva, que busca instituir descrições de determinada população ou fenômeno (GIL, 2008), também se destacou como procedimento metodológico apresentado nos artigos. No entanto, considerando que para Gerhardt e Silveira (2009), a análise documental é um exemplo de pesquisa descritiva, mais uma vez pode-se destacar a ênfase que tem sido dada a este tipo de pesquisa.

Por fim, as metodologias que apareceram com menor frequência na descrição dos autores foram: pesquisa-ação e relato de experiência. O exíguo número de publicações que utilizam relatos de experiência talvez se justifique por posição semelhante àquela proposta por Lopes (2012) de que os periódicos têm dado preferência à publicação de artigos oriundos de pesquisa de campo e que gerem evidências científicas de alto nível. Entretanto, o autor argumenta que, ao contrário do que se imagina, o relato de experiência pode produzir evidências científicas confiáveis e, para isso, necessitam de tanto rigor metodológico quanto qualquer outro tipo de estudo.

Consideramos também que a pesquisa-ação, teoricamente fundamentada no conceito de educação libertadora (BALDISSERA, 2001), precisa ser mais explorada na área, uma vez que se coaduna perfeitamente com um projeto educativo emancipatório, capaz de assegurar uma formação integral aos trabalhadores.

Foi possível observar ainda neste mapeamento que as pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado no contexto dos Institutos Federais de Educação têm abordado assuntos

específicos no campo da educação profissional, conforme mostra o Gráfico 3, podendo ser categorizados em cinco temas: Currículo Integrado; Formação Docente; Experiências de conhecimentos específicos na Educação Profissional; Contribuições ao processo ensino-aprendizagem; bem como Juventude e Educação Profissional.



Fonte: Elaborado pelos autores

Observa-se que 45% dos artigos analisados tratam de experiências de conhecimentos específicos na Educação Profissional, referentes à área da Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa, além de discussões sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e sobre conselho de classe. Enquanto que 20% dos artigos abordam sobre a Formação Docente, mesmo percentual dos que discutem sobre o Currículo Integrado. Com menor frequência, foram encontrados artigos que trazem algumas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem (10%) e um artigo que aborda sobre o impacto da expansão dos Institutos Federais para a juventude (5%).

Partindo para a análise dos temas, inicia-se com a discussão sobre Currículo Integrado, tema central de quatro dos artigos analisados. No primeiro deles, Santos (2012) inicia sua argumentação sobre a carga horária mínima exigida para a integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, que seria resultado de uma somatória entre a carga horária do Ensino Médio, de 2.400 horas, com a quantidade de horas mínima dos cursos técnicos, que variam entre 800 e 1.200 horas, a depender da habilitação profissional pretendida.

Isto resultaria em uma ampliação da carga horária total do Ensino Médio, que poderia ter a duração superior a três anos, de modo a garantir o cumprimento integral dos conteúdos e objetivos educacionais pretendidos, tanto os referentes à formação geral do educando, quanto a formações técnicas específicas. Porém, o próprio autor pondera que o ideal é que o currículo integrado não seja a sobreposição de dois cursos distintos, mas sim a síntese

entre eles, constituindo-se num curso novo, com projeto pedagógico único e condensado (SANTOS, 2012).

Para que essa integração perpassasse por todo o currículo, o autor recomenda o emprego de duas ferramentas: os eixos e os projetos integradores. Os eixos integradores “são noções, conceitos ou princípios que devem ser abordados por todas as disciplinas em um período letivo estipulado” (SANTOS, 2012, p. 65), de forma que estejam no âmbito de todos os componentes curriculares.

Já os projetos integradores seriam os responsáveis por operacionalizar a aplicação dos eixos integradores na resolução de situações-problema concretas da rotina profissional de um técnico, que visam o desenvolvimento das competências laborais exigidas pelo perfil profissional do egresso do curso.

Corroborando esse pensamento, Santos, Nunes e Viana (2017), baseados em documentos oficiais que regulamentam o Ensino Médio Integrado, destacam a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos essenciais para a construção de um currículo integrado. Desse modo, as autoras percebem que

a utilização da interdisciplinaridade e da contextualização, na apreensão e compreensão dos conteúdos, responde às necessidades específicas de uma formação com duplo objetivo formativo e que seja capaz de oportunizar sentido aos múltiplos significados que serão construídos pelos estudantes ao longo de seu desenvolvimento acadêmico-profissional (*op. cit.*, p. 522).

Porém, as autoras esclarecem que o objetivo da interdisciplinaridade não consiste em eliminar as disciplinas, mas em integrá-las para construir novos conhecimentos essenciais para dar conta dos objetivos formativos dos cursos integrados, proporcionando assim, uma educação profissional de qualidade (SANTOS, NUNES e VIANA, 2017).

No tocante à contextualização, ela se faz necessária para preencher as lacunas que podem existir entre o conhecimento científico e a experiência profissional dos educandos, aproximando estes dois polos de modo a favorecer a identificação deles com os objetivos educacionais propostos.

Ainda ao que concerne a uma proposta curricular para o EMI, pode-se citar o trabalho de Silva e Ramos (2018) que, por meio de uma análise documental e de uma pesquisa empírica, identificaram que ainda persiste nos documentos das Diretrizes Curriculares, bem como no discurso dos docentes entrevistados, uma disputa entre a ótica da empregabilidade/formação por competências e uma formação que preconiza a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para as autoras, esta dicotomia histórica é estruturada pela hegemonia do pensamento empresarial na educação brasileira, que fundamenta também as políticas educacionais baseadas na avaliação por resultados. Estas políticas, por sua vez, estão

associadas ao novo gerencialismo, expressão de uma coalizão entre neoliberais e neoconservadores. Tais políticas seguem as orientações dos organismos internacionais, que ponderam a qualidade da educação com base nos pressupostos quantitativos, sendo incentivados programas de avaliação externa tais como o *Program for International Student Assessment – PISA* (SILVA e RAMOS, 2018, p. 568).

Considera-se, assim, que as políticas de avaliação externa no trabalho escolar constituem um obstáculo ao projeto de EMI, pois têm contribuído para o estreitamento curricular e para a intensificação do trabalho docente e discente, reduzindo a autonomia da escola na formulação e no desenvolvimento do seu projeto político-pedagógico.

Finalizando este tema, o artigo de Araujo e Holanda (2012) apresenta um percurso histórico da Educação Profissional até a criação do Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), modalidade na qual analisa o currículo integrado na perspectiva de Joseph Lee Cronbach.

A principal contribuição do artigo para nosso estudo está na consideração de que o currículo do PROEJA deve realizar uma articulação entre o desenvolvimento econômico e social, de modo a superar a dicotomia entre formação geral e formação técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o pensar e o fazer.

Seguindo a categorização dos temas identificados, o tema da Formação Docente aparece também com quatro artigos, dos quais dois tratam da visão dos professores acerca da formação integral dos alunos; o terceiro, sobre a importância de uma formação continuada colaborativa com foco na educação inclusiva; e, o quarto descreve o perfil do docente ingressante em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No primeiro deles, Silva (2016) objetiva realizar uma análise sobre a materialização do currículo integrado dos cursos técnicos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, sob a perspectiva dos professores. Nele, o autor aponta uma falta de conexão entre os princípios expressos no currículo integrado desses cursos e as práticas pedagógicas dos docentes que neles atuam.

Além desta desconexão, o autor aponta outros elementos que dificultam a concretização da formação humana integral: primeiramente, os currículos dos cursos não são organizados na perspectiva da integração, pois há uma separação entre os componentes

curriculares de formação geral e os de formação técnica, que não conversam entre si ao longo do curso.

E o segundo elemento está na dificuldade de estabelecer práticas pedagógicas interdisciplinares através de ações que favoreçam a interação e o planejamento coletivo dos docentes das disciplinas básicas e das disciplinas técnicas, a fim de que seja superada a dicotomia existente entre formação geral e formação profissional, onde a segunda sempre subordina-se à primeira. Com isto, o autor constata que o Ensino Médio Integrado não se materializa na sua forma concreta naquela instituição de ensino, havendo apenas ações didáticas isoladas de alguns professores que contribuem para a integração.

Neste contexto, ressalta-se a contribuição da análise de Miranda e Pino (2018) que enfatizam a importância do trabalho coletivo dos docentes, evidenciando também a necessidade de uma política de formação continuada de forma institucionalizada, organizada e colaborativa com relação à educação inclusiva, transformando práticas individualizadas em ações coletivas, tendo como o principal objetivo: a construção da formação humana integral.

Estes autores defendem que uma prática formativa continuamente fomentada pela instituição favorece a compreensão do que é o Ensino Médio Integrado e proporciona um espaço de diálogo onde os docentes tem oportunidade de observar o outro e convergir atividades planejadas de forma coletiva. Assim, é importante destacar a iniciativa institucional, uma vez que ações isoladas, apesar de terem bons resultados, não atingem o propósito de construção da educação unitária e politécnica.

Já no artigo de Kroetz e Balestrin (2018), as autoras reconhecem que apesar da necessidade de haver uma relação de proximidade entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, os princípios que fundamentam a prática docente devem ultrapassar uma proposta interdisciplinar, pois “é preciso que os professores desenvolvam estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento de um indivíduo que, ao concluir o ensino médio, tenha condições de integrar-se no mundo do trabalho, e também na sociedade” (*op. cit.*, p. 830).

No estudo de caso realizado pelas autoras com sete professores das disciplinas de formação técnica do Instituto Federal de Educação de Bragança Paulista/SP, percebeu-se que a maioria dos docentes compreendem a importância do seu papel na formação integral de um indivíduo crítico e atuante no seu meio social. Porém, em contraposição, houveram relatos de professores que afirmaram que a formação integrada acontece unicamente pela via do trabalho interdisciplinar, enquanto outros continuam percebendo como única função da escola a preparação do aluno para o ingresso no ensino superior, através do vestibular.

Finalizando o tema sobre Formação Docente, o artigo de Figueiredo e Gandra (2013) preocupa-se em analisar o perfil do docente ingressante em um *campus* recém-implantado do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul, bem como a oferta de formação continuada para os professores que atuam na Educação Profissional e fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Na pesquisa, a autora conclui que a Rede Federal de EPT deve oferecer aos seus docentes mais materiais de estudo referentes à Educação Profissional integrada ao Ensino Médio que, além dos dados históricos e da legislação dessa modalidade de ensino, possibilitem um momento de reflexão que venha a contribuir para o enriquecimento pedagógico dos docentes que atuam nesta Rede.

Na análise do tema Experiências de conhecimentos específicos na Educação Profissional foram encontrados nove artigos, sendo quatro sobre a Educação Física no Ensino Médio Integrado, dois com contribuições do ensino da Matemática no EMI, um referente ao ensino da Língua Portuguesa, um sobre conselho de classe e um que questiona o papel do PRONATEC no contexto de uma formação humana integral.

Consideramos que os oito primeiros trabalhos trazem contribuições diretas para o Ensino Médio Integrado, valorizando práticas integradoras; enquanto que o último artigo questiona o desserviço do PRONATEC para a integração no sentido conceitual, ou seja, como um projeto de formação integral dos estudantes.

No trabalho de Metzner (*et.al.*, 2017), os autores ressaltam as boas condições de trabalho dos docentes nos Institutos Federais, se comparados às demais escolas das redes municipais e estaduais de ensino, e valorizam o trabalho docente planejado, adequado e orientado por princípios didáticos e metodológicos. Batista (*et.al.*, 2014) destaca também a importância da expansão dos Institutos Federais.

Considerando a etapa do Ensino Médio, a oferta dos Institutos Federais de Educação, compõe apenas 1,9% de todas as matrículas do país (BRASIL, 2017). Contudo, os índices de avaliação de organismos internacionais, como o PISA, indicam o alto desempenho educacional da Rede Federal, que ficaria na 11.^a colocação em relação às ciências, e em 2º lugar em leitura, dados que se diferem muito da pontuação geral do Brasil, que ocupa a 62º posição em ciências e a 59ª em leitura (INSTITUTO, 2016).

Por este motivo, o destaque dos autores quanto às condições de trabalho dos docentes é relevante, uma vez que uma educação de qualidade exige tempo e dedicação por parte dos docentes, infraestrutura por parte da mantenedora e uma gestão que se preocupe com o fomento de práticas formativas.

Outro fator diferencial para a educação de qualidade proporcionada nos Institutos Federais é a possibilidade de jovens do Ensino Médio desenvolverem iniciação científica e extensão, pois o mesmo tripé aplicado nas Universidades – ensino, pesquisa e extensão – baliza também os Institutos Federais. Este diferencial foi explicitado no trabalho de Metzner (*et. al.*, 2017), pois, ao tratar da inclusão de projetos de pesquisa e extensão para além do mínimo proposto no currículo, enfatizam que “essas ações enriquecem a formação dos alunos, contribuindo para a contextualização social, econômica e histórico-política, bem como para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo” (*op. cit.*, p. 119).

A integração de ensino, pesquisa e extensão contribui significativamente para esta concepção de formação humana integral pretendida para o Ensino Médio Integrado, na medida em que não se limita a proporcionar apenas o currículo obrigatório. Assim, pode-se destacar também o trabalho de Batista (*et. al.*, 2014), ao defender práticas integradoras, que proporcionam o diálogo entre os docentes e conseqüentemente a formação integral:

Nesse sentido, a contribuição da Educação Física no âmbito do IFRN poderá se concretizar na medida em que o corpo docente, que desenvolve as ações pedagógicas do componente curricular, realize e socialize as experiências pedagógicas contextualizadas com a função social na dimensão da formação integrada. (*op. cit.*, p. 500).

A preocupação com a função social e a dimensão da formação integrada de um componente curricular específico para o ensino denota a consciência de um trabalho que não é isolado, de um conhecimento que não pode se restringir à técnica, “o papel da Educação Física enquanto componente curricular deve transcender o ensino dos fundamentos e técnicas das diversas manifestações da cultura de movimento, mas ir além” (BATISTA, OLIVEIRA e MELO, 2012, p. 243). Apesar de o estudo delimitar uma área específica de conhecimento que compõe o Ensino Médio Integrado, podemos inferir que há uma atenção ao princípio formativo de uma educação politécnica, que busca constantemente uma formação integral do ser humano.

Este diálogo e interdisciplinaridade entre docentes de diferentes áreas do conhecimento deve se estender a todos os aspectos da formação durante o Ensino Médio Integrado, inclusive no momento da avaliação. Um dos artigos estudados se remete à importância do Conselho de Classe como instrumento de avaliação, porém afirma que o Conselho pode incorrer na permanência do dualismo estrutural visto nas políticas públicas para o Ensino Médio Integrado se não houver o comprometimento dos docentes em um diálogo com a família e os alunos (SILVA, BARROS JUNIOR e LATORRE, 2014).

Ainda como uma possibilidade de práticas integradoras, no contexto das experiências específicas no EMI, pode-se incluir o artigo de Vieira e Curi (2016), que problematiza sobre os recursos didáticos utilizados para a modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por meio da análise de situações matemáticas que são propostas em um livro didático utilizado em um curso técnico integrado ao Ensino Médio.

Neste sentido, para as autoras, fundamentadas na ideia de Fonseca (2013 *apud* VIEIRA e CURI, 2016) as atividades propostas nos livros didáticos devem ser motivadoras para os discentes, promover vivências variadas e, simultaneamente, orientá-los no processo de consolidação de conhecimentos. Os livros didáticos, por sua vez, devem apresentar atividades desafiantes, diversificadas ao nível da exigência cognitiva, estrutura e contexto.

Assim, é enfatizada a contextualização no ensino da Matemática, inclusive muito difundida no Brasil em virtude dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Médio (PCNEM). No entanto, com base em Pires (2013 *apud* VIEIRA e CURI, 2016), questiona-se: o que significa contextualizar em Matemática? É preciso ter cautela para que não se restrinja o termo apenas àquilo que está inserido no cotidiano do discente, pois com a justificativa de não faz parte da sua realidade (principalmente para os estudantes da classe trabalhadora), pode-se descartar alguns temas dos currículos, o que não caracterizaria contextualização, mas preconceito.

Assim, o artigo enfatiza o contexto em que o livro é utilizado, ou seja, a importância de se considerar as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado para que seu papel na formação integral do aluno seja efetivo.

No contexto de práticas integradoras no ensino da Matemática, destaca-se também o artigo de Bona e Basso (2013) que apresentou a rede social *Facebook* como um espaço de aprendizagem digital da Matemática, por meio de ações cooperativas de valorização da autonomia e responsabilidade entre os estudantes, e ações colaborativas com os professores.

O conceito de cooperação utilizado pelos autores é o mesmo proposto por Piaget, entendido como o conjunto das interações entre indivíduos que desejam alcançar o mesmo objetivo, substituindo “o egocentrismo do ponto de vista próprio por uma metodologia de interações verdadeiras, o que implica não somente a compreensão recíproca, mas também a constituição da própria razão” (BONA e BASSO, 2013). O artigo demonstra ainda como os professores podem incorporar à sua concepção pedagógica e prática docente essa área do conhecimento, como forma de mobilizar seus estudantes a aprender a aprender, pela comunicação assíncrona do chat disposto no *Facebook*.

Por fim, como prática integradora, destaca-se a proposta apresentada no artigo de Lopes e Lima-Duarte (2017). Para as autoras, a dualidade estrutural do Ensino Médio também se manifesta no ensino de Língua Portuguesa, que tem se realizado com pouca integração com a Educação Profissional, negligenciando as necessidades acadêmicas e profissionais dos futuros técnicos e focado mais nos conteúdos que garantem o acesso ao nível superior.

Neste sentido, as autoras procuraram, primeiramente, conhecer o contexto em que o gênero se insere, ouvindo discentes e docentes sobre o que consideram como prioridade para o contexto da Educação Profissional. Sendo o gênero “resumo escolar” um dos mais requeridos, o trabalho teve como objetivo ensinar o movimento retórico deste gênero a estudantes de um curso técnico integrado.

Além de problematizarem o ensino da Língua Portuguesa voltado para as necessidades requeridas no contexto profissional, Lopes e Lima-Duarte (2017) também trazem contribuições para a prática docente em EMI, ao enfatizarem o trabalho coletivo e a necessidade de aproximação dos professores da Língua Portuguesa com os professores da área específica, a fim de conhecer o sistema de gênero e o sistema de atividade, rompendo com a dualidade e integrando a educação básica à educação técnica.

Encerrando o tema “Experiências de conhecimentos específicos na Educação Profissional”, o trabalho de Tominaga e Carmo (2015) discute sobre a oferta do Ensino Médio Integrado no estado de Mato Grosso do Sul, questionando a entrada dos alunos nos cursos do PRONATEC, pois consideram este programa como obstáculo à função utópica do EMI, ou seja, servir de travessia para educação integral, pautada na formação politécnica (fundamentada nas concepções de Karl Marx) e unitária (proposta por Antonio Gramsci).

Os cursos ofertados por esse programa são cursos que, de certo modo, independem da formação básica e podem ser vistos como **estratégias para retirar o ensino médio integrado de foco**, pois criam o consenso de que basta um curso rápido, de algumas horas, que o sujeito estará apto a atuar no mercado de trabalho. O que se deve levar em conta é que se trata de uma formação aligeirada e com fins pontuais para atender a uma necessidade imediata do mercado, e não à formação integral do ser para atuar na vida profissional e social (TOMINAGA e CARMO, 2015, p. 197, grifo nosso).

Com efeito, o Ensino Médio no Brasil, minado por interesses distintos, encontra no PRONATEC um modelo de educação a serviço do sistema capitalista, cujo objetivo é a formação de mão de obra para o mercado, com toda uma articulação em favor das instituições privadas, representadas pelo chamado Sistema S.

Ressaltamos que, neste contexto de disputa, aqueles que acreditam em outro modelo de educação, capaz de promover uma formação da pessoa humana como um todo, precisam estar preparados para os desafios e intensificar a discussão sobre a função do EMI na atual

conjuntura social brasileira, que obriga os jovens a ingressar precocemente no mercado de trabalho. O EMI, portanto, caracteriza-se como um modelo transitório de resistência à lógica do capital, mas que também considera as necessidades dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores.

Partindo para a análise do quarto tema abordado nos artigos, apresentaremos dois estudos que discutem questões importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, compreendendo este processo de forma ampla, certamente, todos os artigos avaliados poderiam ser categorizados neste grupo; mas, os artigos apresentados a seguir elucidam contribuições mais diretas deste processo.

O trabalho de Grumm, Vieira e Brito (2014), traz a contribuição da experiência da iniciação científica e formação continuada na visão docente. Assim, ao refletir sobre as práticas de três áreas do saber (Biologia, Geografia e História), os autores concluem sobre a importância da interdisciplinaridade, da pesquisa como princípio pedagógico e da cultura como um dos eixos indispensáveis para a formação humana.

Pensar, portanto, em uma educação integral requer uma formação que caminhe para além de conhecimentos compartimentados em aulas de cinquenta minutos, exigindo um diálogo entre os diferentes conhecimentos, o comprometimento dos docentes e uma gestão comprometida em proporcionar espaços de formação e diálogo que permitam a compreensão desta concepção de educação.

Nesse sentido, Grumm, Vieira e Brito (2014, p. 149) relatam a experiência de um grupo de formação existente no *Campus* Videira (IFCatarinense) que debate e fomenta atividades integradoras no Ensino Médio:

A partir desses debates, as professoras envolvidas passaram a refletir sobre a interdisciplinaridade; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade para formação humana do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; a fragmentação da ciência e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem e na (re) construção de conhecimentos.

Consideramos que a atividade de iniciação científica pode ser uma forma de superar a visão do aluno como receptor passivo e de torná-lo protagonista do seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o artigo de Santos (*et. al.*, 2017) traz reflexões sobre um modelo de ensino-aprendizagem que coloca o professor como mediador do conhecimento, não apenas como transmissor, e o estudante como agente histórico que transforma e é transformado.

Com o objetivo de oportunizar aos estudantes, protagonistas do processo educativo, expor seus pensamentos a respeito da relação ensino-aprendizagem, o estudo evidencia a importância dos aspectos afetivos para este processo, uma vez que:

O ensino não pode se basear apenas nos conteúdos, tanto o aluno quanto o professor precisam sentir e vivenciar o aprendizado. Quando o aluno tem desejo de aprender e sente-se num espaço acolhedor, o processo de aprendizagem se efetiva. O ser humano é também um ser de emoção, e esta o acompanha ao longo de sua vida e interfere nas relações que ele tem, tanto no aspecto cognitivo como no afetivo. A construção da humanização do ser não desenvolve apenas o intelectual, mas também o emocional (SANTOS *et. al.*, 2017, p. 2024).

Em um mundo capitalista, em que predomina a ideia de que a escola deve unicamente preparar para o mercado de trabalho, a pesquisa apresentada neste artigo mostra que os estudantes se interessam por temas para além do conteúdo programático das disciplinas, como política, mercado de trabalho e vida em sociedade.

Para os autores, o processo de ensino compartimentalizado é um dos grandes vilões da aprendizagem dos discentes, pois o conhecimento não se fragmenta, mas se complementa. Assim, a construção do trabalho pedagógico de forma coletiva é importante para que a escola recupere seu papel de ser um espaço mais humano e democrático e cumpra seus reais objetivos: educar para a formação integral do ser humano.

Finalizando a análise das categorizações dos temas identificados nos artigos avaliados, faremos a discussão do último tema: “Juventude e Educação Profissional”. Embora apenas um artigo problematize a temática, este não foi excluído pela relevância da discussão proposta por Andrade e Cruz (2016), ao considerarem a dívida da educação brasileira para com os jovens, ou para a maior parte deles, que na atual conjuntura, terão o Ensino Médio, possivelmente, como a última oportunidade de educação formal.

Trata-se de uma perversidade para com a juventude, ou melhor, mais uma das inúmeras perversidades que o capitalismo selvagem é capaz de naturalizar. Parafraseando Eduardo Galeano, escritor uruguaio, frente à barbárie do atual sistema universal de poder, o mundo tornou-se uma espécie de matadouro e, porque não, matadouro de jovens (A ORDEM, 2008). O possível pessimismo que esta realidade pode despertar, não consegue, contudo, ofuscar o otimismo da vontade de mudança.

Assim, para as autoras, a política de expansão dos Institutos Federais no Brasil e a modalidade do Ensino Médio Integrado caracterizam-se como uma arma contra a perversidade, uma vez que “surge como forma de ampliar o acesso dos jovens das camadas sociais menos favorecidas ao ensino médio e a uma qualificação profissional” (ANDRADE e CRUZ, 2016, p. 58).

Com efeito, o artigo ressalta a função social dos IF's e o papel do EMI como uma estratégia para fortalecer os jovens brasileiros em sua emancipação, por meio de uma formação capaz de promover o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, técnicas, sociais e comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A técnica de Mapeamento Sistemático empregada no presente trabalho permitiu uma classificação das pesquisas que estão sendo realizadas sobre o Ensino Médio Integrado no contexto dos Institutos Federais de Educação, possibilitando ainda um aprofundamento do tema.

De maneira geral, foi evidenciado nos vinte artigos selecionados e avaliados os embates teórico-metodológicos e ideológicos que permeiam as disputas pela última etapa da educação básica no Brasil. As análises documentais, as pesquisas empíricas e os relatos de experiências evidenciam que a dualidade estrutural do Ensino Médio, minado por interesses distintos, que se movem e produzem contradições, marcam experiências positivas e negativas. Afinal, neste cenário de disputa, encontram-se modelos que atendem ao setor produtivo, baseados numa educação para o mercado; bem como projetos que buscam pela formação humana integral, como o Ensino Médio Integrado, que se configura como uma travessia para esta realidade utópica.

Nesse sentido, dada a importância desta modalidade para os jovens da classe trabalhadora, pode-se dizer que as pesquisas nesta área ainda são tímidas, ao contrário do que se imaginava. As investigações e os estudos publicados, por sua vez, têm se concentrado na discussão dos seguintes temas: currículo integrado, formação docente, experiências de conhecimentos específicos (inclusive com algumas experiências exitosas), discussões mais amplas sobre o processo de ensino-aprendizagem e a associação entre trabalho e juventude.

Em relação aos dois últimos temas, consideramos que as pesquisas e discussões podem ser ampliadas, uma vez que é de suma importância projetos que valorizem o protagonismo juvenil e estudantil, embora ainda sejam escassos os trabalhos nesta área.

Quanto aos artigos classificados na categoria “experiências de conhecimentos específicos”, que foi a mais expressiva e diversificada deste mapeamento, considera-se que, embora tenham trazido contribuições significativas para cada área especificamente, seja para a Educação Física, seja para a Matemática e/ou outras, observou-se certa negligência na discussão, ou pelo menos menção, dos conceitos base que fundamentam o Ensino Médio Integrado.

Destacamos também que as experiências exitosas no contexto do Ensino Médio Integrado precisam ser compartilhadas, pois foram poucos os registros encontrados. As pesquisas têm se concentrado nas análises documentais e bibliográficas acompanhadas, algumas vezes, da pesquisa empírica. É importante, portanto, um espaço para registrar estas experiências de forma que se possa reproduzir também conceitos, valores e práticas que se comprometem com uma educação emancipadora, em vez da reprodução da ideologia da classe dominante.

Portanto, o presente mapeamento aponta que as pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado no contexto dos Institutos Federais de Educação estão avançando, mas precisam perseguir um horizonte ainda maior, que nos ajude a caminhar em direção ao ideal utópico da formação humana integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; CRUZ, Juliane Barros. Juventudes e Educação Profissional: um estudo de caso junto aos jovens que cursam o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico no IFCE – Campus Fortaleza. **Revista Educação e Emancipação**, v.9, n. 3, p. 39-61, 2017.

A ORDEM criminosa do mundo. Produção de Fabio Diaz e Julieta Falguera. Direção de Juan Antonio Sacaluga. Espanha: Enportada TVE, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GYHMC_itckg>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ARAUJO, Ana Cláudia Uchôa; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. A avaliação do currículo do Ensino Médio Integrado no Proeja: um diálogo com Cronbach. **Revista Espaço do Currículo**, v.4, n.2, p. 322-336, 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v.52, n.38, p. 61-80, 2015.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.

BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa; MELO, José Pereira de. Corpo, Aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jog na aulas de Educação Física do IFRN. **Holos**, v.6, p. 237-248, 2013.

BATISTA, Alison Pereira; SOUZA FILHO, Moysés de; OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa de; SOUZA, Hunaway Albuquerque Galvão de; MELO, José Pereira de. Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Holos**, v.4, p. 492-501, 2014.

BONA, Aline Silva De; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo; FAGUNDES, Léa da Cruz. Facebook: um espaço de aprendizagem digital cooperativo de Matemática. **Revista Thema**, v.10, ed.1, p. 76-94, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 29 de dezembro de 2008.

_____, MEC. **Censo Escolar 2016**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____, MEC. **Censo Escolar 2017**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> Acesso em: 12 dez. 2018.

FELIPE, Sônia Teresinha. O Conceito de Utopia na proposta Paulofreireana. **Revista de Ciências Humanas**, v. 3, n. 6, 1984.

FIGUEIREDO, Carlos Vinicius da Silva; GANDRA, Lucas Pereira. Formação de Professores/Educação Profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS Campus Coxim. **Holos**, v.2, p. 47-56, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUMM, Cristiane Aparecida Fontana; VIEIRA, Solange Francieli; BRITO, Liliane Martins de. A iniciação científica no ensino médio integrado como possibilidade de uma prática integradora: estudo de caso através do resgate da memória da vitivinicultura em videira, Santa Catarina. **Holos**, v.2, p.143-153, 2014.

INSTITUTO Federal de Brasília. **Rede Federal é destaque na principal avaliação da educação básica do mundo**. Criado em 08 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

KROETZ, Ketlin; BALESTRIN, Glauce Agnes. Um estudo sobre a formação integrada do aluno na perspectiva dos professores. **Revista Thema**, v.15, ed.3, p. 822-833, 2018.

LOPES, Marcos Venícios de Oliveira. Sobre estudos de casos e relatos de experiências... **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 13, n. 4, 2012.

LOPES, Nayane Santos; DUARTE, Flávia Karolina Lima. Uma proposta de ensino do gênero resumo escolar em um curso técnico integrado ao ensino médio. **Revista Prática Docente**, v.2, ed.2, p. 229-240, 2017.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

METZNER, Andreia Cristina; FERREIRA, Heidi Jancer; NUNES, Hudson Fabricius Peres; SO, Marcos DRIGO, Roberto Alexandre Janotta. Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, v.29, n.52, p. 106-123, 2017.

MIRANDA, Fernanda Luzia de Almeida; PINO, José Cláudio Del. O desafio de transformar experiências individuais em práticas coletivas: perspectivas para a efetiva inclusão escolar. **Revista prática docente**. v.3, n.1, p. 295-315, 2018.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos L. Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.20, n.63, p. 1057-1080, Out/dez. 2015.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [s.l.], p.1-30, 2008. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

ROCHA, Fábio Gomes; NASCIMENTO, Bruno Alves Reis; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. Um modelo de mapeamento sistemático para a educação. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p. 1-6, 2018.

SANTOS, Adelcio Machado dos; SILVA, Everaldo da; COSTA, Alexandre Carvalho; BORGHETTI, Liz Barbara. Ensino e aprendizagem na visão do estudante. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, ed.4, p. 2193-2209, 2017.

SANTOS, Fernanda Pereira; NUNES, Célia Maria Fernandes; VIANA, Marger da Conceição Ventura. A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v.31, ed.57, p. 517-536, 2017.

SANTOS, Tiago Borges dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional Técnica no Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, v.1, ed.2, p. 57-71, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-180, jan/abr, 2007.

SILVA, José Moisés Nunes da. Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.23 (especial), p.139-151, 2016.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio Integrado no contexto da Avaliação por Resultados. **Educação & Sociedade**, v.39, ed.144, p. 567-583. 2018.

SILVA, Luzinete Moreira da; BARROS JR, Bartolomeu Lins de; LATORRE, Alessandra da S. Luenga. O conselho de classe como um espaço de contradições e formação do trabalho educativo no IF-SERTÃO, Campus Petrolina. **Holos**, v. 2, p. 87-97, 2014.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello do. Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Interações** (Campo Grande), v.16, ed.1, p. 189-200, 2015.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional** (PUC/PR), v. 17, p. 1067-1084, 2017.

VIEIRA, Vanice da Silva Freitas; CURI, Edda. Situações Propostas no Livro Didático de Matemática Utilizado no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Contexto e Aplicações. **Vértices**, v.18, ed.3, p. 51-71. 2016.

AS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CLÍNICO NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA

CLINICAL TRAINING EXPERIENCES FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Claudia Daiana Borges¹

Rosina Forteski Glidden²

Bruna Bisewski³

Caio Fernando Zimmermann Corrêa⁴

Crisley Fabiane Zastrow⁵

RESUMO

O estágio clínico constitui um importante elemento da formação acadêmica do aluno de Psicologia para o futuro exercício da profissão. Conhecer a experiência do estudante neste processo e sua relação com a supervisão é relevante para compreender sua formação. O objetivo deste estudo foi compreender as experiências de acadêmicos de Psicologia sobre o estágio clínico em dois Serviços-Escola de Psicologia do Sul do país. Participaram desta pesquisa 14 estagiários, sendo sete de uma Instituição de Ensino Superior pública e sete de uma privada. O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado de autoaplicação individual. Para a análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a experiência do estágio clínico representava um desafio e era marcada pelo sentimento de insegurança, especialmente nos primeiros atendimentos. O relato dos participantes revelou ainda dificuldades para estabelecer vínculo com o usuário, conduzir a sessão e intervir. Neste cenário, a supervisão foi destacada como fator fundamental na preparação e no suporte aos estagiários para o atendimento clínico. Os dados levantados são importantes para pensar a formação em Psicologia, especialmente no que se refere à preparação do aluno para uma futura atuação profissional no contexto da clínica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; psicologia; estágio clínico; supervisão.

ABSTRACT

Clinical training constitutes an important element in the educational development of the psychology student for the future practice of the profession. Knowing the experience of the student in this process and their relationship with supervision is relevant to comprehending their education. The objective of this study was to understand the experiences of Psychology students with respect to their clinical training in two Psychology Service schools in Southern Brazil. 14 students/trainees participated in this study with 7 being from a public institution of higher education and 7 from a private one. The instrument used was an individual self-applied semistructured questionnaire. Content analysis was used for the data analysis. The results showed that the clinical training experience represented a challenge and was marked by a feeling of insecurity, especially in the first consultations. The participants' report also revealed difficulties in establishing a bond with the user, conducting the session, and intervening. In this

¹ Docente do Departamento de Psicologia (Uniasselvi-Fameg e Unisociesc) e Doutoranda em Psicologia (UFSC)

² Docente do Departamento de Psicologia (Uniasselvi-Fameg) e Doutoranda em Educação (UFPR)

³ Acadêmica do curso de Psicologia (Uniasselvi-Fameg)

⁴ Acadêmico do curso de Psicologia (Uniasselvi-Fameg)

⁵ Psicóloga (Uniasselvi-Fameg)

scenario, supervision was highlighted as a fundamental factor in the preparation and support of the trainees for clinical care. The data collected are important in thinking about Psychology education, especially regarding the preparation of a student for future professional practice in the context of a clinic.

KEYWORDS: Psychology Education; psychology; clinical training; supervision.

INTRODUÇÃO

Os temas relacionados aos estágios de Psicologia, assim como as atividades desenvolvidas nos Serviços-Escola (SEs) de Psicologia, têm sido assunto de grandes debates e discussões no âmbito do Conselho Federal de Psicologia (CFP), especificamente no ano de 2018, considerado o ano da formação do psicólogo (CFP, 2018). O estágio representa um elemento essencial na formação do psicólogo, é nele que o acadêmico tem a oportunidade de aplicar e vivenciar na prática o que aprendeu na teoria (CELLA; SEHNEM, 2017).

Com o estágio clínico o aluno vivencia experiências de atendimento e de supervisão que contribuem para a construção de sua identidade profissional (SÁ; JUNIOR; LEITE, 2010). O estágio clínico desenvolvido no SE, e a preparação que o envolve, permite que o aluno desenvolva competências relacionadas à escuta e à intervenção no contexto da clínica, o que favorece seu desenvolvimento como profissional e o prepara para sua atuação futura (MACÊDO; SOUZA; LIMA, 2018).

O exercício da prática profissional no contexto da clínica é uma vivência que os acadêmicos de Psicologia experienciam no estágio clínico (SEI; PAIVA, 2011). Os estágios com supervisão em atendimento clínico promovem, além do desenvolvimento de habilidades e competências do aluno de Psicologia, o fortalecimento do fundamento teórico e a conduta ética na postura do estudante. Este é um momento fundamental entre a formação acadêmica e a atuação profissional (BARRETO; BARLETTA, 2010).

O ensino de habilidades do estagiário para o atendimento clínico é possibilitado por um ambiente no qual ele pode contar com a supervisão de um profissional psicólogo que irá lhe auxiliar no desenvolvimento de capacidades que lhe permitirão realizar o estágio com mais segurança (SEI; PAIVA, 2011). O papel do supervisor é primordial neste processo, para além do favorecer o conhecimento e a apropriação de técnicas e teorias, o supervisor precisa estabelecer uma relação de confiança com os alunos, para que estes compartilhem suas dúvidas, erros e questionamentos, e, com isso, desenvolvam a segurança necessária para a realização dos atendimentos (BARBOSA; LAURENTI; SILVA, 2013).

Para a inserção do aluno no campo de estágio e o desempenho de suas atividades é preciso que este receba orientações e acompanhamento do professor supervisor. O contato com a prática e o aprendizado proporcionado pela supervisão são privilégios possibilitados pelo estágio supervisionado e representam um importante elemento na formação do psicólogo (CELLA; SEHNEM, 2017). Diante das angústias e inseguranças dos estagiários, frequentemente durante as experiências de estágio clínico, o supervisor desempenha também uma função de terapeuta ao discutir, clarificar e ressignificar os medos que acompanham os alunos em seu início na prática clínica (SEI; PAIVA, 2011).

Por meio dos estágios supervisionados é possível que a formação em Psicologia tenha uma articulação entre a teoria e a prática. Através da supervisão o estudante pode colocar em prática os conhecimentos obtidos em sala de aula e trazer suas dúvidas e anseios quanto ao atendimento realizado (SEI; PAIVA, 2011). Os desenvolvimentos de estágios clínicos são fundamentais na formação do psicólogo e requerem discussão e participação coletiva, no intuito de qualificar a formação do psicólogo no Brasil (CFP, 2018). Diante destas questões, este estudo teve como objetivo compreender as experiências de acadêmicos de Psicologia sobre o estágio clínico em dois Serviços-Escola de Psicologia do Sul do país.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo exploratório e descritivo, de natureza qualitativa. Participaram do estudo 14 estudantes estagiários de Psicologia do sétimo, oitavo, nono e décimo semestres, de duas Instituições de Ensino Superior (IES) do Sul do país, uma privada e a outra pública. Os critérios de inclusão para a participação no estudo foram: o estagiário já ter realizado atendimento clínico por pelo menos um semestre no Serviço-Escola de Psicologia da IES, aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa seguiu todas as normas da Resolução 466/12, que regulamenta as pesquisas com seres humanos, e sua realização foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IELUSC em agosto de 2018, sob o Parecer número 2.795.215.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado de auto aplicação individual com questões relacionadas à experiência do estágio clínico e ao processo de supervisão. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo com o estabelecimento de categorias e subcategorias, estas emergiram da análise das respostas dos questionários, não houve, portanto, o estabelecimento de categorias *a priori*.

Inicialmente, foi contatada a coordenação de ambos os SEs para explicação do estudo e posterior solicitação de autorização da sua realização. As coordenações

disponibilizaram aos pesquisadores a relação de e-mails dos estagiários que se encaixavam nos critérios de inclusão do estudo. Após, foi enviado um e-mail para cada estagiário explicando a pesquisa, incluindo os aspectos éticos envolvidos, e fazendo o convite para a participação.

A coleta de dados se deu de maneira diferenciada na IES pública e na privada, em função da organização própria de cada uma. Na pública foram deixados envelopes na recepção do SE, cada um contendo um questionário e duas vias do TCLE, estando ambas previamente assinadas pelas pesquisadoras responsáveis, e um lacre, para que o estagiário vedasse o envelope após respondê-lo. Na data agendada foram recolhidos os questionários respondidos neste SE. Na IES privada foi possível agendar as aplicações individualmente com cada aluno, em um ambiente separado provido pela instituição. Porém, nos dois casos houve autopreenchimento dos instrumentos pelo próprio participante e todos ficaram com uma via assinada do TCLE.

Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 14 estudantes estagiários de dois SEs de Psicologia de duas IES, uma privada e uma pública, do Sul do Brasil. A idade variou entre 19 e 31 anos e houve predominância do sexo feminino (n=11). Os estudantes estavam regularmente matriculados nas IES a partir do sétimo semestre. Todos participantes tinham realizado estágio clínico no SE por, no mínimo, um semestre. Dos 14 participantes, oito atendiam a dois semestres, cinco por um semestre e um atendia por três semestres.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Da análise de conteúdo das respostas emergiram quatro categorias e suas respectivas subcategorias. A primeira categoria se refere à forma que o supervisor auxilia nos atendimentos, a segunda trata dos desafios que os alunos encontraram em seu primeiro atendimento no SE, a terceira descreve a experiência do primeiro atendimento e a quarta elucida as dificuldades no processo do atendimento. No intuito de facilitar a apresentação dos resultados, cada categoria será apresentada pelo seu respectivo quadro ou tabela, seguida de análise e discussão.

Quadro 01 – Tipo de auxílio do supervisor nos atendimentos

Categoria 1	Subcategorias	Instituição Pública	Instituição Privada	Frequência Total
De que forma o supervisor auxilia nos atendimentos	Com a indicação de literatura	4	4	8
	Com a indicação de técnicas	5	2	7
	Com o planejamento do próximo atendimento	3	2	5
	Com o levantamento de hipóteses e reflexão sobre cada caso	3	1	4
	Com uma escuta qualificada	1	2	3
	Com a supervisão dos casos	1	1	2
	Com a troca de experiências	1	1	2
	Com a correção dos relatórios	1	-	1
	Com o manejo de ansiedade do estagiário	-	1	1

Fonte: dados da própria pesquisa.

A primeira categoria considera a importância da supervisão no processo de formação do psicólogo. Essa categoria foi subdividida em nove subcategorias, a primeira delas “com indicação de leitura” obteve o maior número de menções, tendo o conteúdo citado por oito participantes, quatro deles da IES privada e quatro da pública. A segunda subcategoria “com a indicação de técnicas”, teve sete menções, sendo cinco de acadêmicos da instituição pública e dois da privada. Estas subcategorias elucidam que, para os participantes, a principal forma de orientação do supervisor é a indicação de leituras e técnicas, conforme pode ser verificado na resposta dos participantes a seguir: “Se mostra muito aberto a ajudar, compartilha/indica textos para leitura” (P2. “Propondo técnicas e materiais” (P13).

São muitos os desafios que compõem a formação do psicólogo para que este seja capaz de atuar em diferentes contextos e realidades, o supervisor desempenha uma importante função nesse processo (CFP, 2018). Dentre os recursos oferecidos no decorrer da formação e, especificamente, no processo de supervisão, os participantes deste estudo destacaram a indicação de leituras e de técnicas como o principal auxílio na supervisão. A leitura também foi valorizada pelos alunos participantes do estudo de Barletta e Fonsêca (2012), que afirmaram que a leitura representava a principal estratégia para o aperfeiçoamento enquanto psicoterapeutas.

Assim como a indicação de leituras, para os participantes deste estudo, a indicação de técnicas foi apontada como função relevante do supervisor. Em consonância com este dado, os participantes da pesquisa de Barletta e Fonsêca (2012) afirmaram que durante a supervisão deve-se dar mais ênfase no treino de técnicas e utilização de exemplos práticos. Considerando a importância da formação teórica para o psicólogo, a supervisão do estágio clínico deve

orientar os acadêmicos com leituras apropriadas, assim como possibilitar o conhecimento de protocolos específicos, enfatizando sempre a postura ética do profissional (BARLETTA; FONSÊCA; DELABRIDA, 2012).

A indicação de técnicas e literatura pelo supervisor como um importante auxílio nos atendimentos também foi discutida por Sá, Junior e Leite (2010), que, com base em suas experiências enquanto supervisores, identificaram a importância das leituras e discussões teóricas na supervisão para a preparação do estagiário. É importante que a graduação em Psicologia ofereça para o aluno uma formação consistente, com base teórica-metodológica condizente com a realidade da profissão (CFP, 2018).

Assim, para além dos aspectos teóricos e técnicos, que emergiram enquanto principais aspectos a serem trabalhados pelo supervisor no presente trabalho, dimensões relacionadas à preparação pessoal do estagiário permeiam o processo e devem ser motivo de atenção e cuidado pelo supervisor. A supervisão envolve também o planejamento do próximo atendimento e esta foi a terceira subcategoria com maior número de menções neste estudo, três alunos da IES pública citaram esse aspecto e dois da privada. Tal dado caracteriza a supervisão como um momento de organização e estruturação prévias, conforme pode ser observado nas afirmações dos participantes a seguir: “Auxílio no desenvolvimento e organização dos próximos atendimentos” (P6). “Também auxiliando no planejamento dos encontros futuros” (P8)

Em consonância com esta questão, Cella e Sehnem (2017) afirmam que umas das primeiras lições que o aluno aprende no estágio é planejar suas ações e lidar com as situações imprevisíveis do atendimento clínico. Da mesma forma, em seu estudo Sá, Junior e Leite (2010), verificaram que a imprevisibilidade do próximo atendimento gerava sentimentos de ansiedade e preocupação nos alunos, e por isso a supervisão cumpria uma importante função ao possibilitar um espaço para os alunos verbalizarem suas dúvidas, ansiedades e inseguranças.

Tavora (2002) reforça a importância da supervisão para a o planejamento e preparação dos alunos para os atendimentos que serão realizados durante o estágio e para a formação do futuro psicoterapeuta. Corroborando com esta ideia, os estagiários que participaram do estudo de Barletta e Fonsêca (2012) salientaram a necessidade de a supervisão ser um momento para planejar a próxima sessão. Ao encontro desta perspectiva, o estudo de Barreto e Barletta (2010) identificou que os próprios supervisores concordavam que a supervisão deveria possibilitar o planejamento e a organização das sessões.

A quarta subcategoria mais frequente deste estudo se refere ao levantamento de hipóteses e à reflexão sobre cada caso. Os participantes fizeram quatro menções que

compuseram esta subcategoria, três eram da IES pública e uma da privada. Assim, prevaleceu entre os alunos da IES pública a ênfase no levantamento de hipóteses e reflexões sobre o caso como função da supervisão. Um dos participantes deixou claro este auxílio: “Auxilia no levantamento de hipóteses” (P5).

Esta subcategoria se relaciona às três anteriores na medida que se admite a importância do levantamento de hipóteses para o planejamento e a organização dos próximos atendimentos. Nesta direção, em uma análise documental de avaliações de alunos sobre o processo de supervisão, Barletta e Fonsêca (2012) identificaram que os alunos consideraram que a discussão de caso em supervisão era a melhor maneira de ajudá-los a compreender seus usuários, porque pelas reflexões originadas nestes debates era possível levantar hipóteses, pensar nas intervenções, nos protocolos e nas técnicas a serem utilizados.

O aluno tem a percepção de que a presença do supervisor no processo do estágio clínico é essencial e do papel de mediador entre usuário e aluno que este desempenha, proporcionando uma compreensão mais clara do caso atendido (BARBOSA; LAURENTI; SILVA, 2013). A discussão de casos e a troca de experiências propiciadas pela supervisão contribui para que o aluno desenvolva o raciocínio clínico e a autorreflexão (BARLETTA; FONSECA, 2012). Santos (2016) complementa que é preciso haver empatia do supervisor para que este processo seja facilitado.

A quinta subcategoria diz que o supervisor pode auxiliar “com uma escuta qualificada”, três participantes fizeram alusão a este conteúdo em suas respostas, um da IES pública e dois da privada. Já a sexta subcategoria, “com a supervisão dos casos”, e a sétima “com a troca de experiências” tiveram ambas duas citações, com um participante de cada IES. A oitava subcategoria, “com a correção dos relatórios”, foi citada uma vez por um participante da IES pública e a última, “com o manejo de ansiedade do estagiário”, foi citada por apenas um participante da IES privada. Tais categorias sustentam que o processo de supervisão envolve preparo teórico, metodológico e postura empática do supervisor.

Chama a atenção o fato de que temas importantes para a formação do psicólogo (CFP, 2018) como escuta qualificada (MACÊDO; SOUZA; LIMA, 2018), troca de experiências e manejo da ansiedade do estagiário, tenham sido pouco enfatizados pelos participantes deste estudo, tendo se sobressaído temas mais direcionados para a preparação do aluno para o atendimento em si, e não necessariamente para a sua formação ampliada e integral. Por outro lado, a supervisão de casos e a própria menção à troca de experiências se relacionam a outras subcategorias mais frequentes que abordam de forma mais específica a relação do supervisor e estagiário e o impacto do processo de supervisão na formação profissional do

psicólogo. Guaragni e Chaves (2017) reforçam que o diálogo entre supervisor e aluno é fundamental para que o estagiário esteja melhor preparado e ofereça um atendimento de qualidade para o usuário, ao mesmo tempo em que qualifica sua formação profissional.

Quadro 02 – Maior desafio no primeiro atendimento no Serviço-Escola

Categoria 2	Subcategorias	Instituição Pública	Instituição Privada	Frequência Total
Maior desafio no primeiro atendimento no Serviço-Escola	Expectativas do estagiário e insegurança	4	5	9
	Ter habilidade para conduzir a sessão	3	3	6
	Conciliar a teoria com a prática	1	1	2
	Pouco suporte do supervisor	1	1	2
	Pouca preparação e base teórica para o atendimento	-	2	2
	Conseguir um atendimento	-	1	1

Fonte: dados da própria pesquisa.

A segunda categoria deste estudo refere-se aos desafios que os alunos encontraram em seu primeiro atendimento no Serviço-Escola. A subcategoria mais citada foi “expectativas do estagiário e insegurança”. No total houve nove menções, quatro de participantes da IES pública e cinco da privada, que constituíram esta subcategoria. A fala do participante a seguir expressa este desafio: “Talvez a própria insegurança de ser o primeiro atendimento, ou mesmo as próprias expectativas sobre esse momento” (P11)

Sentimentos e expectativas de conotações diversas surgem durante o processo de estágio. O aluno, que até então estava em um processo apenas teórico de aprendizagem de conceitos e técnicas, agora vivencia um momento de transição, assumindo também um papel prático. Monteiro e Nunes (2008) destacam que diante deste novo papel o aluno vive estados de insegurança, que são próprios da inexperiência e do conteúdo imaginário acerca do trabalho do psicólogo, e desenvolve expectativas.

Neste momento, a figura do supervisor/professor é muito importante, pois este profissional atua como continente de apoio, acolhendo as angústias e ajudando na formação da identidade profissional do estagiário. Machado (2010) também afirma que a experiência inicial na clínica é marcada por sentimentos de angústias e inseguranças, e reforça a necessidade do acolhimento do supervisor. Estes sentimentos podem trazer implicações no contato com o

usuário, como expressam Paparelli e Nogueira-Martins (2007, p.72), ao trazerem os resultados de sua pesquisa com estagiários plantonistas de Psicologia:

O medo e a insegurança incidiram no contato inicial com o paciente, associados à fantasia sobre “quem seria esse paciente”, pelo receio que o aluno tinha de se perder, não sabendo como e quando falar, pelo temor de se confundir e não discriminar aquilo que seria seu com o que seria do paciente, pelo medo de se emocionar, de errar e de ser avaliado.

Assim, entende-se que a insegurança é um sentimento recorrente entre os estagiários e, até certo ponto, retrata uma preocupação saudável com sua atuação frente aos usuários e uma aceitação da responsabilidade inerente ao atendimento clínico. Através da elaboração destes sentimentos e do enfrentamento das limitações da sua atuação o aluno criará sua identidade profissional. O medo diante do inesperado pode impulsioná-lo a procurar um embasamento teórico consistente.

O processo inicial do atendimento clínico é cercado por preocupações e inseguranças do aluno em relação ao seu desempenho durante o atendimento, tais sentimentos são frequentes e marcam a inserção do aluno no contexto da clínica. Machado (2010) destaca a importância desta fase inicial na formação do psicoterapeuta, o autor afirma que na Psicologia cada terapeuta constrói sua trajetória de forma singular. Contudo, é importante que no início desta trajetória o aluno esteja amparado, sendo orientado pelo olhar do supervisor enquanto mediador do fazer clínico.

A segunda subcategoria trata da preocupação do aluno de ter habilidades suficientes para conduzir a sessão. Nela entraram seis menções, sendo três de cada IES, o que demonstra que esta preocupação era vivenciada pelos estagiários, independente da IES. A fala de um participante revela sua preocupação: “Maior desafio é saber como conduzir a sessão nesse primeiro contato” (P11).

Corroborando com os achados do presente estudo, na pesquisa de Araújo e Boaz (2013) os estagiários relataram sentir medo de errar na condução dos atendimentos. Também Paparelli e Nogueira-Martins (2007), a partir de grupos focais realizados com estagiários de um plantão psicológico de uma universidade particular de São Paulo, evidenciaram que o medo do aluno de perder-se no atendimento e de não saber o que dizer ao usuário, eram preocupações frequentes.

O estudo de Aguirre (2000) traz reflexões sobre a primeira experiência clínica do aluno e traz resultados semelhantes aos aqui apresentados. O estudo identificou que a insegurança sentida pelos estagiários era, principalmente, em relação à sua atuação frente ao

usuário, além do medo de serem criticados pelo supervisor ou pelos colegas. Diante disso, o autor destacou a necessidade de o supervisor tentar reduzir a ansiedade do aluno, preparando-o para lidar com a insegurança que marca o início do estágio clínico. Entende-se, assim, que manejar sentimentos próprios em relação a sua eficiência enquanto psicoterapeuta e à responsabilidade dos atendimentos também demanda um acompanhamento próximo do supervisor.

Ainda sobre os desafios relacionados ao primeiro atendimento, dois participantes, um de cada IES, expuseram a complexidade de conciliar a teoria com a prática, representando a terceira subcategoria com mais menções. Fica claro na fala dos participantes a seguir o desafio que constitui esta articulação: “Conciliar a teoria com a prática” (P1). “Sair de uma experiência extremamente teórica...sem ter tido uma mínima experiência prática” (P10)

Estes dados elucidam uma das principais dificuldades encontradas na formação do psicólogo, que é associar teoria e prática. Esta realidade também foi sugerida por Cury (2013), em seu estudo sobre a importância dos estágios curriculares na formação do psicólogo. O autor verificou que a dificuldade da interlocução entre teoria e prática se dá, principalmente, pela fragmentação dos estágios. A vivência do estágio por um curto período de duração não possibilita a aquisição da experiência necessária para que o aprendizado se consolide. Santos e Nobrega (2017), em seu estudo com seis estudantes de Psicologia, corroboram esta preocupação afirmando que a baixa carga horária, assim como as limitações do próprio campo de estágio, dificultava o aproveitamento pleno do estágio pelo aluno.

A articulação da teoria com a prática tem como premissa básica a interlocução do supervisor. Sugere-se aqui, porém, que este acompanhamento, para que o aluno seja capaz de elaborar uma postura crítica frente às realidades sociais em que se movimentam e se constituem seus usuários, precisa ser instigador, no sentido de provocar a desconstrução de mitos e perspectivas cristalizadas sobre o trabalho do psicólogo e sobre o sofrimento humano, na direção do que dizem Paparelli e Nogueira-Martins (2007, p. 65), no contexto de sua pesquisa com estagiários de um plantão psicológico:

Os resultados mostram que a inserção do graduando no plantão psicológico trouxe desilusões e rupturas das certezas instituídas nos fazeres e saberes do trabalho psicológico, o que contribuiu para uma nova construção na maneira de olhar para antigas questões e legitimar a necessidade de revisão e questionamento de nossas práticas cotidianas, contextualizadas na realidade de nossas populações.

O pouco suporte do supervisor também foi citado duas vezes, por um participante de cada IES, e corresponde à quarta subcategoria. Considerando a importância da supervisão para o aluno que inicia sua prática clínica, chama a atenção a seguinte fala: “Não ter muita preparação e suporte por parte dos supervisores, pois estão atarefados demais” (P8)

A sobrecarga de trabalho do supervisor aparece na fala do participante oito como justificativa para o pouco suporte, impondo limitações da supervisão. Tal dado elucida que, se por um lado pode haver baixa carga horária para execução do estágio pelo aluno, por outro, para o professor parece haver excesso de atividades para a sua carga horária de trabalho.

O estudo de Barreto e Barletta (2010) identificou que o pouco tempo de supervisão prejudicava o acompanhamento dos estagiários no processo do atendimento clínico, não sendo possível que o profissional acompanhasse diretamente o andamento dos atendimentos. Em contraponto, Santos (2016), ao investigar as características de um “mau supervisor”, descobriu que este não parecia disposto a ajudar o estagiário, não disponibilizando informações, não acompanhando e não orientando o aluno. Algumas vezes estes supervisores desrespeitavam as dificuldades dos orientandos e não conseguiam estabelecer uma relação que possibilitasse o aprendizado dos alunos. Tais dados demonstram a complexidade que envolve o processo de supervisão e sua importância na formação profissional do psicólogo.

A quinta subcategoria, “pouca preparação e base teórica para o atendimento”, foi uma queixa exclusiva dos alunos da IES privada de ensino, com menções feitas por dois participantes. Um deles enfatizou o sentimento de despreparo para o atendimento clínico: “Pois são poucas as matérias que abordam o atendimento clínico, e não nos preparam na totalidade do que é a clínica realmente” (P6)

A percepção de não estar suficientemente preparados, teórica e metodologicamente, para o atendimento clínico foi uma realidade para dois participantes deste estudo e indica que pode haver, de fato, uma limitação no embasamento teórico durante a formação, ou mesmo uma dificuldade do aluno em transpor o conhecimento teórico obtido em diferentes disciplinas para o contexto da clínica. Indo ao encontro destes achados, o estudo de Ribeiro, Tachibana e Aiello-Vaisberg (2008) verificou que alunos que realizavam psicodiagnósticos sentiam-se despreparados quanto a sua atuação no campo de estágio. Na pesquisa de Paparelli e Nogueira-Martins (2007, p. 73) os resultados evidenciaram que “o preparo teórico e a estrutura curricular do curso, com disciplinas de pré-requisito e com enfoque na comunidade, foram considerados facilitadores para o processo de aprendizagem”. Como propostas para o fortalecimento da apropriação teórica dos alunos, Tavora (2002) destaca a importância de a supervisão possibilitar

o preparo do aluno por meio de vivências, estudos de textos, exercícios, discussão e dramatização dos casos.

A sexta subcategoria, “conseguir um atendimento”, teve apenas uma menção, de um participante da IES privada. Este fator pode estar relacionado com a dificuldade em conciliar o horário de atendimento, considerando a realidade de trabalho vivenciada pelos alunos da IES privada de ensino. Além disso, havendo lista de espera para o atendimento, é possível que ao ser chamado para o atendimento a pessoa não tenha mais interesse e/ou disponibilidade na vaga.

Quadro 03 – Descrição da experiência do primeiro atendimento

Categoria 3	Subcategorias	Instituição Pública	Instituição Privada	Frequência Total
Descrição da experiência do primeiro atendimento	Positiva	2	3	5
	Desafiadora	3	-	3
	Ansiedade	-	2	2
	Confusa	2	-	2
	Inexperiência	-	1	1
	Única	-	1	1

Fonte: dados da própria pesquisa.

Na terceira categoria, que se refere à descrição do estagiário sobre sua experiência no primeiro atendimento realizado no Serviço-Escola, foi possível identificar seis subcategorias, elencadas no Quadro 02. A subcategoria mais frequente foi a que classificou a experiência como “positiva”, sendo citada cinco vezes, duas vezes pelos estudantes da IES pública e três pelos da privada.

No trabalho de Barbosa, Laurenti e Silva (2013), em que foram entrevistados 21 estagiários de Psicologia que atuavam na área clínica, percepções positivas emergiram em relação ao estágio na forma de diferentes acepções: a) o estágio era percebido como uma maneira de tornar concreto o conhecimento teórico adquirido nas disciplinas; b) ele permitia a comprovação da fidedignidade das relações que a teoria proporcionou, ou ainda a ressignificação destas e, c) o estágio era percebido como um momento de provação, de constatar se o conteúdo aprendido provia suporte suficiente para a prática. Neste sentido, pode-se pensar que a entrada no estágio clínico pode ser percebida positivamente por representar um avanço do aluno, em relação às etapas anteriores, bem como uma espécie de compensação e de legitimação da dedicação dada às disciplinas teóricas antecedentes.

A segunda subcategoria, que classificou a experiência do estágio clínico como “desafiadora”, teve três menções, feitas somente pelos estudantes da IES pública. O estágio é uma atividade que proporciona crescimento, nele os estudantes se veem diante de desafios, tomando consciência das condições de trabalho, bem como de suas limitações (SANTOS; NÓBREGA, 2017). Estes desafios encontrados no atendimento clínico auxiliam o estudante, pois é através de seus erros e acertos que ele vai, aos poucos, desenvolvendo sua identidade profissional. Estes desafios também tiram o estudante de sua zona de conforto, fazendo com que seja necessário relembrar conteúdos aprendidos em sala de aula (TAVORA, 2002; GUARAGNI; CHAVES, 2017). Assim, considerar o estágio clínico como desafiante implica em reconhecer sua importância para a formação acadêmica e sua atuação profissional futura, mas também a grandeza da responsabilidade do aluno que conduzirá atendimentos clínicos com usuários reais.

O sentimento de “ansiedade” como experiência no primeiro atendimento apareceu na fala de dois estagiários da IES pública. Tavora (2002) esclarece que o primeiro atendimento é marcado por uma inquietação interna do estudante, pois ele está organizando seu conhecimento teórico para atender o paciente. Esse primeiro atendimento é marcado por uma ansiedade e um nervosismo que iniciam antes da sessão e cessam ao compartilhar suas dúvidas com o supervisor e com colegas de estágio. Sei e Paiva (2011) contribuem afirmando que o supervisor exerce papel fundamental para manejar os sentimentos de angústia, ansiedade e medo que os estagiários podem apresentar durante o início da prática clínica. Esta subcategoria relaciona-se intimamente com os sentimentos de insegurança relatados pelos participantes na categoria que elencou os maiores desafios no primeiro atendimento nos SEs.

Dois participantes da IES privada classificaram o primeiro atendimento como uma experiência “confusa”. Este aspecto também foi verificado no estudo de estudo de Silva, Coelho e Pontes (2017), que examinou a importância do estágio supervisionado para os estudantes do curso de Psicologia, e identificou que a experiência do estágio era um momento em que as confusões e dificuldades do estagiário apareciam. Estas questões eram, então, esclarecidas na supervisão. Esse processo proporcionava crescimento para o estagiário e também para o usuário, já que seu atendimento era constantemente reavaliado.

Houve duas subcategorias que emergiram apenas no relato dos participantes da IES privada, ‘inexperiência’ e ‘única’, que expressam, na sequência, a novidade que caracteriza o evento e a singularidade que o contrapõe às demais experiências da formação acadêmica. Observando as quatro primeiras subcategorias, sugere-se que a experiência em relação ao primeiro atendimento é distinta quanto ao tipo de IES, havendo uma leve tendência dos alunos

da IES privada a classificá-la de forma mais positiva, com palavras como ‘positiva’ e ‘única’; enquanto que para os da pública, a maior parte considerou a experiência ‘desafiadora’ e ‘confusa’. Isso pode decorrer das especificidades na formação em cada IES, bem como de questões relacionadas ao perfil do aluno. Porém, considerando a totalidade, observa-se que, para a maioria dos participantes, a vivência do primeiro atendimento foi positiva, da mesma forma, este é um momento visto como desafiador e permeado de sentimentos de ansiedade.

Quadro 04- Dificuldades no processo do atendimento

Categoria 4	Subcategorias	Instituição Pública	Instituição Privada	Frequência Total
Dificuldades no processo do atendimento	Falta e desistência de usuários	1	3	4
	Frustração e ansiedade do estagiário	2	2	4
	Comunicação e vínculo com o usuário	3	1	4
	Fatores relacionados à intervenção e condução do atendimento	2	1	3
	Fatores relacionados à supervisão	1	1	2

Fonte: dados da própria pesquisa.

A quarta categoria se refere às dificuldades no processo do atendimento, sendo que as três primeiras subcategorias tiveram número igual de menções, com quatro participantes cada, demonstrando assim uma convergência nas respostas relacionadas a tais dificuldades. A primeira subcategoria descrita corresponde à falta e à desistência de usuários, dos quatro participantes que mencionaram este conteúdo, um é aluno da IES pública e os três da privada, evidenciando que essa dificuldade foi mais acentuada na IES privada. O relato de um participante elucida a realidade vivenciada por estes estagiários no que se refere à desistência dos usuários: “O paciente veio uma vez ao atendimento e desistiu” (P07).

As situações de interrupção ou abandono do processo terapêutico estão associadas a diversos fatores, como características dos usuários, do terapeuta, da técnica e do *setting* de trabalho (BENETTI; CUNHA, 2008). Mantovani, Marturano e Silvaes (2010), ao pesquisarem sobre os fatores de risco e as taxas de desistência e abandono em uma Clínica-Escola, observaram que o prolongado tempo de espera pode ter sido um fator contribuinte para a desistência. Já no estudo de Maravieski e Serralta (2011) não houve diferença significativa do tempo de espera e usuários que desistiram e não desistiram do tratamento. Estes resultados mostram que os motivos de desistência de usuários precisam ser investigados na particularidade

de cada SE. A desistência ou falta dos usuários no atendimento frequentemente acaba por gerar sentimentos de frustração no estagiário.

A “frustração e ansiedade do estagiário” foi a segunda subcategoria descrita, com duas menções de participantes da IES pública e duas da privada, demonstrando que tais sentimentos são equivalentes para alunos de ambas as IES. Os relatos a seguir exemplificam a experiência de frustração e ansiedade como parte do processo: “Tive de lidar com minhas frustrações e com o medo” (P02). “Tive muita dificuldade em encontrar um equilíbrio entre a necessidade de intervenção e minha ansiedade em realizar a intervenção” (P14).

Os dados deste estudo convergem com os resultados encontrados em outras pesquisas. Barbosa, Laurenti e Silva (2013) também identificaram a frustração na experiência de estagiar do estudante. Os autores destacaram que, no esforço de atender as exigências de um novo papel, o estagiário perdia a espontaneidade na relação que mantinha com o usuário, apresentando um grau considerável de frustração. Ribeiro, Tachibana e Aiello-Vaisberg (2008), também identificaram a presença de ansiedade nos estagiários que participaram do seu estudo. Santos e Nobrega (2017) salientam que, em alguns casos, a ansiedade acomete o estagiário por este sentir-se inseguro em relação a como conduzir o atendimento.

A terceira subcategoria elucida a dificuldade de comunicação e vínculo com o usuário, este fato foi também mencionado por quatro participantes, sendo três da IES pública, dado que demonstra que tal dificuldade parece ser mais recorrente entre os estagiários desta IES. A limitação mencionada pelos estagiários para o estabelecimento de vínculo ficou clara quando o participante 13, ao ser questionado sobre as dificuldades enfrentadas no atendimento clínico, respondeu: “Vinculação com o paciente” (P13).

O vínculo é um elemento essencial para o bom desenvolvimento de um atendimento clínico e para a consequente obtenção de resultados positivos, de modo que a dificuldade apresentada por estes participantes elucida a necessidade de a formação fortalecer nos alunos a habilidade de estabelecer essa aliança. Sakamoto (2011) chama a atenção para o fato de que os fatores relacionados ao usuário, desde a história pessoal até o vínculo estabelecido com o psicoterapeuta, são elementos que direcionam as necessidades do usuário e projetam as coordenadas potenciais à ação interpretativa e criativa do terapeuta.

A quarta subcategoria com maior número de menções relativas às dificuldades foi “fatores relacionados à intervenção e à condução do atendimento”. Houve menções de três participantes, sendo dois da IES pública e um da privada. Um dos participantes relatou, inclusive, a dificuldade de conduzir o atendimento quando a demanda apresentada pelo usuário era familiar à experiência pessoal do estagiário: “Acho que minha maior dificuldade até agora

é me perceber/identificar com algumas demandas [...]. E também como conduziria sessões nas quais houveram essas situações” (P11).

A identificação do estagiário com a demanda apresentada pelo usuário aparece aqui como uma dificuldade a ser superada e traz à tona a necessidade de o aluno ser capaz de conduzir a sessão e intervir adequadamente, apesar das dificuldades encontradas. Nesta direção, Sá, Júnior e Leite (2010) afirmam que a experiência do estágio clínico muitas vezes é permeada por sentimento de insegurança em relação ao preparo científico para a intervenção e à impotência frente a demandas atendidas.

No estudo realizado por Honda e Yoshida (2012), que teve como objetivo avaliar mudanças em usuários atendidos em clínicas-escola e compreender quais os fatores que influenciavam os resultados das psicoterapias, os autores verificaram que a relação entre estagiário e usuário constituía um fator determinante para o alcance de resultados positivos no atendimento clínico, elucidando assim a necessidade do manejo de possíveis identificações e da importância de uma relação terapêutica que favoreça o processo.

Outros dois participantes deste estudo mencionaram a dificuldade para intervir corretamente durante a sessão e de retomar conteúdos importantes nas sessões seguintes, tais dados demonstram o desafio que constitui o processo interventivo no atendimento clínico. Neste sentido, é primordial que o aluno desenvolva, durante seu processo de formação, a habilidade da escuta e a capacidade para intervir (MACÊDO; SOUZA; LIMA, 2018). A capacidade de intervir é um dos requisitos básicos da atuação do profissional psicólogo e faz parte dos eixos estruturantes que regem a formação em Psicologia. Espera-se que o profissional seja capaz de intervir em processos psicológicos e psicossociais (CFP, 2018). Enquanto aluno, espera-se que o estagiário seja capaz de confirmar ou negar um diagnóstico e saiba intervir de forma efetiva (SÁ; JÚNIOR; LEITE, 2010).

A subcategoria “fatores relacionados à supervisão” teve duas menções, uma na IES pública e outra na privada. Esta dificuldade esteve relacionada às características da supervisão, como sua organização em encontros quinzenais, e também à troca de supervisor. O papel da supervisão é de essencial importância na formação do psicólogo, a relação que o supervisor estabelece com o estagiário e a potência do processo de ensino aprendizagem que ocorre na supervisão possibilitam que o aluno se desenvolva enquanto profissional (GUARAGNI; CHAVES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender as experiências de acadêmicos de Psicologia sobre o estágio clínico em dois Serviços-Escola de Psicologia do Sul do país. Os resultados demonstraram que a experiência do atendimento clínico foi bastante significativa para os participantes deste estudo, tendo sido marcada, frequentemente, por incertezas e desafios a serem superados. Nesse sentido, a supervisão foi indicada como um auxílio fundamental na preparação do estagiário, seja pela indicação de leituras, pela articulação de técnicas no planejamento das sessões ou pelo levantamento de hipóteses e reflexões sobre cada caso.

Além disso, a supervisão oferece para o estagiário um lugar de escuta e elaboração das inseguranças que permeiam o estágio clínico. Porém, uma visão integrativa dos resultados revela que, apesar de considerarem a experiência do estágio clínico desafiadora, e a essência deste desafio estar na insegurança e na expectativa do estagiário, os participantes pouco esperavam que estas dimensões pessoais fossem foco de cuidado e atenção por parte do supervisor. Este distanciamento da função de acolhimento e escuta das frustrações, ansiedades e medos do estagiário pelo supervisor, desnudam um conhecimento limitado dos estagiários sobre as possibilidades de auxílio do supervisor, que não se resume a aspectos técnicos e teóricos. Nessa direção, aspectos importantes, que podem influenciar tanto na sessão com os usuários, quanto na formação do estudante e na sua identificação com o contexto clínico, podem deixar de serem abordados e elaborados.

A primeira experiência do atendimento clínico foi indicada como uma experiência desafiadora, em função das expectativas, inseguranças e dúvidas do estagiário em relação a sua própria habilidade para conduzir a sessão. Ainda assim, a maioria dos participantes descreveu a experiência do primeiro atendimento como positiva. Estes dados elucidam a complexidade e a dualidade que envolvem o estágio clínico, especialmente no início. O estagiário demonstra ciência da responsabilidade com que se depara ao atender um usuário e, nesse processo, se enfrenta a necessidade de administrar seus sentimentos antagônicos.

Os participantes relataram a vivência de diversas dificuldades nos atendimentos, dentre elas emergiram as faltas e as desistências dos usuários, os sentimentos de frustração e ansiedade do próprio estagiário, as dificuldades na comunicação e no estabelecimento de vínculos com os usuários e as dificuldades na intervenção e na condução das sessões em si. Tais dados remetem à relevância que a supervisão exerce nesse momento da vida acadêmica do aluno, uma vez que na nesta relação o supervisor deve oferecer suporte, acompanhamento e preparação do aluno para que ele possa lidar com essas e outras dificuldades inerentes à clínica.

Os resultados deste estudo indicaram que a experiência do estágio clínico foi predominantemente semelhante entre os alunos de ambas IES investigadas, entretanto, algumas diferenças foram verificadas. No que concerne à supervisão, o auxílio do supervisor indicando técnicas esteve mais presente no relato dos alunos da IES pública, já em relação à experiência do primeiro atendimento, alunos das duas IES avaliaram a experiência como positiva, mas apenas os alunos da IES pública afirmaram que o atendimento foi desafiador e confuso, e apenas os alunos da IES privada atribuíram sentimento de ansiedade a esta experiência. Entre as dificuldades encontradas no processo do atendimento, chama a atenção o fato de que as faltas e desistências dos usuários foram uma realidade mais frequente entre os alunos da IES privada, por outro lado, a dificuldade de comunicação e vínculo com o usuário foi maior entre os alunos da IES pública. Os alunos de ambas as instituições compartilham sentimentos, expectativas e inseguranças, entretanto, diferentes realidades marcam o processo de estágio e formação de cada um.

A formação do psicólogo requer o desenvolvimento de diversas habilidades e o estágio é a oportunidade para o aluno desenvolvê-las e entrar em contato com a realidade prática da profissão, é quando o aluno consegue associar o conhecimento teórico adquirido durante a graduação com a prática profissional. No estágio clínico esse contato com a prática pode ser acompanhado por sentimentos de ansiedade e insegurança e a supervisão representa um elemento fundamental na preparação do aluno para o atendimento e para sua formação de maneira integral.

O presente estudo identificou aspectos que marcam a experiência do estágio clínico para estudantes de Psicologia, tais dados são importantes para pensar a formação em Psicologia e sua eficácia em preparar suficientemente o aluno para o estágio clínico, contemplando as necessidades e demandas dos estagiários neste contexto. Embora a amostra de participantes tenha sido reduzida, os dados encontrados contribuem para a reflexão sobre a formação e do profissional do psicólogo e da relação supervisão/estagiário. Porém, considera-se o tamanho da amostra uma limitação do presente estudo. Sugere-se a realização de outras pesquisas com maior número de participantes e de outras IES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, A. M. de. B. A primeira experiência clínica dos alunos: ansiedades e fantasia presentes no atendimento e supervisão. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 2, n. 1, p. 3-31, 2000.

ARAÚJO, L. N. P.; BOAZ, C. Sentimentos sobre as primeiras práticas do estagiário na clínica. **Revista Psicologia em Foco**, v. 5, n. 6, p. 40-47, 2013.

BARBOSA, F. D.; LAURENTI, M. A.; SILVA, M. M. Significados do estágio em psicologia clínica: percepções do aluno. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 16, n. 25, p.31-53, 2013.

BARLETTA, J. B.; FONSÊCA, A. L. B. Avaliação do processo supervisionado como norteador do ensino de psicoterapia: reflexões sobre a vivência prática. **Revista de Psicologia da IMED**, v.4, n.1, p. 671-680, 2012.

BARLETTA, J. B.; FONSÊCA, A. L. B.; DELABRIDA, Z. N. C. A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, n. 3, p. 153-167, 2012.

BARRETO, M. C.; BARLETTA, J. B. A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. **Cadernos de Graduação, Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 12, n. 12, 2010.

BENETTI, S. P. C.; CUNHA, T. R. S. Abandono de tratamento psicoterápico: implicações para a prática clínica. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 2, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T.; PRETTE, A. D. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 5, n. 2, p. 91-103, 2003.

CELLA, M.; SEHNEM, S. B. Percepção que os acadêmicos do curso de Psicologia da UNOESC possuem em relação ao estágio. **Pesquisa em Psicologia**, p. 157-170, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Ano da Formação em Psicologia 2018: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia**. Brasília: CFP, 2018.

CURY, B. de. M. Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos estágios curriculares. Psicologia em Revista, v. 19. n. 1, p. 149-152, 2013.

GUARAGNI, C.; CHAVES, A. G. C. R. Estágio supervisionado: uma pesquisa com estudantes de psicologia. **Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 9, n. 3, p. 96-111, 2017.

HONDA, G. C.; YOSHIDA, E. M. P. Mudança em pacientes de clínica-escola: avaliação de resultados e processos. **Paideia**, v. 22, n. 51, p. 73-82, 2012.

MACÊDO, S.; SOUZA, G. W.; LIMA, M. B. A. Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em psicologia. **Phenomenological Studies**, v. 24, n.2, p.123-133, 2018.

MACHADO, R. L. O caminho inicial de uma jovem terapeuta diante dos desafios do manejo da transferência: vivências contratransferenciais à luz da clínica winnicottiana. **Winnicott e-prints**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2010.

MANTOVANI, C. C. P.; MARTURANO, E. M.; SILVARES, E. F. M. Abandono do atendimento em uma clínica-escola de psicologia infantil: variáveis associadas. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 3, p. 527-535, 2010.

- MARAVIESKI, S.; SERRALTA, F. B. Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de Psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 481-490, 2011.
- OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. de.; NUNES, M. L. T. Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 287-296, 2008.
- PAPARELLI, R. B.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. Psicólogos em formação: vivências e demandas em plantão psicológico. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27, n. 1, p. 64-79, 2007.
- RIBEIRO, D. P. S. A.; TACHIBANA, M.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. A experiência emocional do estudante de psicologia frente à primeira entrevista clínica. **Revista Aletheia**, n. 28, p. 135-145, 2008.
- SÁ, R. N de.; JUNIOR, O. A.; LEITE, T. L. Reflexões Fenomenológicas sobre a experiência de estágio e supervisão em um serviço de psicologia aplicada universitário. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 16, n. 2, p. 135-140, 2010.
- SANTOS, A. D.; NOBREGA, D. O. da. Dores e delícias de ser estagiária: o estágio na formação de psicologia. **Psicologia, Ciência & Profissão**, v. 37, n. 2, p. 515-528, 2017.
- SANTOS, C. S. O. **Supervisão Clínica: levantamento de opiniões**. 2016. 69f. Monografia (Licenciatura em Fala Terapêutica). Faculdade de Ciências da Saúde. Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal. 2016.
- SANTOS, A. C.; NÓBREGA, D. O. Dores e delícias em ser estagiária na formação em psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 37, n. 2, p. 515-528, 2017.
- SANTOS, C. S.; FREITAS, M. L. S.; RODRIGUES, V. D. Perfil dos pacientes atendidos no setor de psicologia em uma clínica-escola. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 19, n. 202, 2015.
- SAKAMOTO, C. K. Clínica psicológica: o manejo do setting e o potencial criativo. **Boletim de Psicologia**, v. 11, n. 135, p. 149-157, 2011.
- SEI, M. B.; PAIVA, M. L. S. C. Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. **Psicologia: Ensino e Formação**, v. 2, n. 1, p. 9-20, 2011.
- SILVA, J. A. P.; COELHO, M. T. A. D.; PONTES, S. A. Psicanálise e universidade: a experiência do estágio em psicologia clínica com orientação psicanalítica. **Psicologia, Diversidade e Saúde**, v.6, n. 1, p. 44-49, 2017.
- TAVORA, M. T. Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de psicologia: A experiência da UFC. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 121-130, 2002.
- WERNECK, V. H. **Sobre a Clínica-Escola de Psicologia do UniCEUB, caracterização dos serviços e clientes – ano 2003**. Monografia (Graduação em Psicologia) – UniCEUB – Centro Universitário de Brasília. Brasília, p. 43. 2005.

TERCEIRIZAÇÃO É PREJUDICIAL À SAÚDE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NACIONAL SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
OUTSOURCING IS HARMFUL TO HEALTH: A NATIONAL BIBLIOGRAPHICAL STUDY ON THE PRECARIOUSNESS OF WORK

Luisa Aliboni de Toledo e Silva¹

Edward Goulart Júnior²

Mário Lázaro Camargo³

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma revisão bibliográfica que teve como objetivo identificar a produção científica nacional acerca do tema “terceirização e sua relação com a precarização do trabalho e saúde do trabalhador”, permitindo uma análise de tal processo. A delimitação para a literatura nacional se justifica pelo fato de ser, aos proponentes da pesquisa, importante saber sobre o fenômeno da terceirização dentro do contexto brasileiro, a partir de suas especificidades, tanto no âmbito legal quanto no âmbito das culturas organizacionais e seu respectivo processo de desenvolvimento. Por meio da utilização destes principais descritores “terceirização”, “precarização do trabalho” e “saúde do trabalhador”, além de suas possíveis combinações e derivações, foram selecionados artigos científicos produzidos por pesquisadores brasileiros e que lidaram com dados da realidade nacional para estudo do fenômeno. O ambiente de busca se constituiu a partir dos principais indexadores eletrônicos [Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), LILACS, Banco de Teses da CAPES, Periódicos CAPES e *Google Scholar*] e a pertinência temática em relação ao objeto de estudo escolhido foi o principal critério para a seleção dos 25 artigos considerados. Os resultados apontam para uma relação de interdependência entre os fenômenos estudados e de, portanto, uma retroalimentação do ciclo assim possível de ser sintetizada: “terceirização gera precarização do trabalho, que por sua vez reduz as condições de qualidade de vida no trabalho, o que, conseqüentemente, vulnerabiliza a saúde dos trabalhadores, física e psiquicamente”.

PALAVRAS-CHAVE: Terceirização; Precarização do trabalho; Saúde do trabalhador.

ABSTRACT

This article presents the result of a bibliographical review that aimed to identify the national scientific production about the topic "outsourcing and its relationship with labor precarization and worker health", allowing an analysis of this process. The delimitation for the national literature is justified by the fact that it is important for the proponents of the research to know about the phenomenon of outsourcing within the brazilian context, based on their specificities, both within the legal framework and within the scope of organizational cultures and their

¹ Psicóloga pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Bauru e Mestranda no Programa de Pós Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP de Bauru.

² Professor assistente doutor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp. Doutor em Psicologia pela PUCCamp. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq-Unesp "Psicologia Organizacional e do Trabalho".

³ Professor assistente doutor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp. Doutor em Psicologia (USP), Mestre em Psicologia e Sociedade (Unesp). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq-Unesp "Psicologia Organizacional e do Trabalho".

respective process of development. Through the use of these main descriptors "outsourcing", "precariousness of work" and "worker health", in addition to their possible combinations and derivations, scientific articles produced by Brazilian researchers were selected and dealing with national reality data for the study of phenomenon. The search environment consisted of the main electronic indexes (Electronic Periodicals in Psychology (PePSIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Latin American and Caribbean Center for Health Sciences Information (BIREME), LILACS, Banco de Theses of CAPES, CAPES Periods and Google Scholar and the thematic pertinence in relation to the object of study chosen was the main criterion for the selection of the 25 articles considered. The results point to a relationship of interdependence between the phenomena studied and, therefore, a feedback of the cycle thus possible to be synthesized: "outsourcing generates precariousness of work, which in turn reduces conditions of quality of life at work, which, consequently, it makes the health of workers physically and psychically vulnerable".

KEYWORDS: Outsourcing; Precariousness of work; Worker's health.

INTRODUÇÃO

O Plenário da Câmara dos Deputados aprovou, em 22 de março de 2017, com 232 votos a favor, 188 contra e oito abstenções, o Projeto de Lei 4.302/98, que permite o uso da terceirização em todas as áreas das empresas. Até o momento, a terceirização era permitida apenas para as chamadas “atividades-meio” das organizações de trabalho e, com a nova lei, a atividade principal, ou “atividade-fim”, também poderá ser terceirizada. Segundo Aquino et al. (2018), Guimarães Jr. e Assunção-Matos (2018) e Lourenço (2015), essa demanda pela ampliação das áreas terceirizáveis, a tempos pleiteada pela classe empresarial, é fruto do seu reposicionamento frente as mudanças do mercado, difundido desde as décadas de 1980 e 1990, e promove destruição dos direitos trabalhistas e sociais no Brasil, potencializando, conseqüentemente, o fenômeno da precarização do trabalho e colocando em risco a saúde dos trabalhadores.

Carvalho e Bridi (2015) afirmam que a terceirização, tal qual conhecemos hoje, nasceu nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, quando a indústria bélica passou a delegar parte de suas atividades a outras empresas por falta de capacidade de lidar com a demanda de armamentos daquele período. No entanto, ela só tomou uma proporção mundial após as crises econômicas da década de 1970.

Ainda dentro de um contexto histórico referente às relações de trabalho, Miranda (2006) explica que foi adotado em grande parte do mundo, e posteriormente no Brasil, um modelo japonês mais competitivo de produção, o toyotismo, que preza por redução de custos e maior qualidade produtiva com o intuito de superar a crise do padrão de desenvolvimento capitalista baseado no fordismo, paradigma até então vigente, sobretudo no contexto industrial.

Segundo o autor, a partir disso, com o argumento de enfrentamento à crise econômica e modernização da produção, os países mais desenvolvidos e, posteriormente, o Brasil, foram passando pelo processo de reestruturação produtiva pautado em medidas neoliberais de abertura da economia, redução do Estado (privatizações, reformas tributária, previdenciária e trabalhista, desregulação dos mercados, liberalização financeira e comercial), desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho. Nas palavras de Lourenço (2015, p. 451), a

terceirização é um fenômeno muito objetivo, por meio do qual o capitalismo se livra dos ‘excessos’ dos gastos direcionados à força de trabalho, portanto, é uma das medidas estratégicas de reestruturação do capital. Ela indica claramente o alargamento da subproletarização da classe trabalhadora e, no oposto, a concentração de renda nas mãos do capital, cada vez mais internacionalizado e financeirizado.

Em complemento a isso, e referindo-se ao Brasil, Lourenço (2015) afirma que, a partir da década de 1990 com o governo de Collor de Mello, os direitos dos trabalhadores foram taxados como riscos empresariais e custos, as políticas sociais como impeditivas ao desenvolvimento econômico do país e, nesses quase trinta anos de políticas neoliberais e de reestruturação produtiva, a terceirização ganhou papel importante na economia brasileira.

No cenário de crise e abertura da economia brasileira, associado às mudanças resultantes do processo de globalização, as empresas nacionais definiram estratégias que lhes permitiram ganhos de produtividade e diferenciais de competitividade. Algumas delas optaram pela redução de custos por meio do enxugamento dos quadros funcionais; outras escolheram focalizar os esforços em seu produto final, terceirizando as atividades-meio; outras, ainda, combinaram essas duas estratégias. Segundo relatório técnico do DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2003) em todos esses casos, o resultado para os trabalhadores foi a piora das condições de vida e de trabalho, com significativo aumento dos agravos a sua saúde (AQUINO et al., 2016; DRUCK, 2016; MANDARINI; ALVES; STICCA, 2016).

Neste mesmo sentido, Lourenço (2015) ainda explica que a terceirização representa os esforços do capital para atingir a maximização da produtividade do trabalho sem efetivar investimentos nas inovações tecnológicas e de infraestrutura dos empreendimentos. Ela vem sendo defendida como o requinte ou estratégia de gestão organizacional necessários para a modernização empresarial do país e a partir desse quadro, empresas e trabalhadores passaram a se relacionar em condições econômicas, políticas e sociais significativamente distintas.

Através de inúmeros estudos empíricos e bibliográficos sobre os efeitos da terceirização em organizações brasileiras (BRIDI, 2015; CARVALHO, 2015; DIEESE, 1994,

2008, 2017; DRUCK, 2013, 2016; GIL, 2000; MANDARINI; ALVES; STICCA, 2016; MIRANDA, 2006; RABELO; CASTO; SILVA, 2016), é possível notar um rebaixamento geral das condições de trabalho e emprego das categorias terceirizadas, uma tendência de precarização das condições de trabalho evidenciada em perdas salariais e de direitos, aumento da intensidade do trabalho e riscos à saúde do trabalhador, aumento de acidentes de trabalho, além de dificuldades dos sindicatos para unificar as lutas comuns.

A partir desse quadro, surge-nos a necessidade de analisar com mais cuidado os impactos causados pelo crescimento da terceirização no Brasil e esse ambiente de consequente modificação estrutural que, a princípio e hipoteticamente, parece promover reflexos negativos sobre as relações de trabalho e a saúde dos trabalhadores.

Este artigo é, portanto, resultado de uma revisão bibliográfica que teve como objetivo identificar a produção científica nacional acerca do tema “terceirização e sua relação com a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador”, permitindo uma análise de tal processo. A delimitação para a literatura nacional se justifica pelo fato de ser, para os proponentes da pesquisa, importante saber sobre o fenômeno da terceirização dentro do contexto brasileiro, a partir de suas especificidades, tanto no âmbito legal – jurídico-trabalhista – quanto no âmbito das culturas organizacionais e seu respectivo processo de desenvolvimento.

Por meio da utilização destes principais descritores “terceirização”, “precarização do trabalho” e “saúde do trabalhador”, além de suas possíveis combinações e derivações (exemplo: terceirização *and* precarização; terceirização *and* saúde dos trabalhadores; terceirização *and* acidentes no trabalho; precarização *and* saúde do trabalhador; etc.), foram selecionados artigos científicos produzidos por pesquisadores brasileiros e que lidaram com dados da realidade nacional para estudo do fenômeno. O ambiente de busca se constituiu pelos principais indexadores eletrônicos disponíveis que, para além da possível generalização temática, concentra publicações nas áreas da saúde, a saber: Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), LILACS, Banco de Teses da CAPES, Periódicos CAPES e *Google Scholar*.

A pertinência temática em relação ao objeto de estudo escolhido foi o principal critério para a seleção dos 25 artigos aqui considerados, dentre os mais de 60 textos encontrados na literatura (entre artigos, teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias, além de capítulos de livros e boletins institucionais, como os do DIEESE e da Previdência Social). Ainda sobre este tema importa informar que também está disponível na literatura nacional uma vasta quantidade de relatos de pesquisas discutindo um outro aspecto da terceirização que,

devido ao nosso objetivo com este estudo, foram desconsiderados, mas que revelam a existência de um significativo movimento ou tendência entre pesquisadores brasileiros e de determinadas áreas do conhecimento (em especial, economia e administração de empresas), ou seja, tentam provar ou demonstrar a relevância da prática da terceirização como alternativa para a redução de custos com mão-de-obra e a maximização de resultados, em termos de produtividade e lucratividade por parte das organizações, desconsiderando a abordagem dos reflexos desta prática ou política de gestão para a qualidade de vida no trabalho e saúde dos trabalhadores.

Em oposição a este conjunto de pesquisas acima mencionadas, os resultados de nosso levantamento apontam para uma relação de interdependência entre os fenômenos estudados e de, portanto, uma retroalimentação do ciclo assim possível de ser sintetizada: “terceirização gera precarização do trabalho, que por sua vez reduz as condições de qualidade de vida no trabalho, o que, conseqüentemente, vulnerabiliza a saúde dos trabalhadores, física e psiquicamente”. Assim sendo, e à guisa de demonstrar nossas considerações, faz-se necessário, primeiramente, um aprofundamento dos conceitos e pressupostos constituintes do processo de terceirização, o que passamos a fazer adiante.

TERCEIRIZAÇÃO: COMPREENDENDO CONCEITOS

De acordo com a visão etimológica de Carvalho e Bridi (2015), a expressão terceirização deriva do latim *tertius*, que seria o sujeito estranho em uma relação entre outros dois sujeitos, um tércio ou terceiro. Significa que o terceiro não é essencial para a existência desta relação. Complementar a isso, Marcelino e Cavalcante (2012) definem terceirização como sendo todo processo de contratação de trabalhadores por empresa interposta, cujo objetivo último é a redução de custos com a força de trabalho e/ou a externalização dos conflitos trabalhistas, e indicam que apenas no Brasil o termo é usado dessa forma. Segundo os autores, na França, na Itália, Espanha, Estados Unidos e em Portugal, o termo usado é uma tradução da palavra subcontratação referindo-se à relação entre duas empresas. No Brasil, a opção pelo uso da palavra terceirização, ao invés de subcontratação, se dá por ser o termo consagrado no nosso país; por ser sobre ele que se constroem as ações públicas; por toda a bibliografia sobre o tema estar assentada nesse termo; e por expressar com exatidão a ênfase na condição de terceiro do trabalhador no contratado entre duas empresas.

Atualmente ainda existe uma divisão aparente de opiniões e posicionamento sobre esse tema. Durante a década de 1990, surgia a ideia de que as empresas deveriam focar em suas “atividades-fim” e delegar suas tarefas secundárias a outras empresas especializadas. Nesse pano de fundo, era defendida a ideia de que a terceirização seria a melhor forma de incrementar

a produtividade e qualidade de produtos e serviços, além disso, seria uma forma de cooperação simétrica entre empresas. Em muitas publicações de época, quando surgia alguma crítica à terceirização, estas se dirigiam apenas às formas distorcidas de aplicação da prática. Criou-se, portanto, uma polarização entre a “boa terceirização” e a “má terceirização”, ao passo que uma surgiria da necessidade de aumentar os níveis de qualidade, produtividade e especialização, enquanto que a outra seria a utilização desse mecanismo apenas para reduzir os custos da produção e burlar a legislação trabalhista. No entanto, Druck (1999), enfatiza que não há como se contrapor “redução de custos” *versus* “qualidade, produtividade e competitividade”, pois, segundo o autor, para se atingir os padrões de competitividade exigidos pelo mercado internacional, o tripé custos-qualidade-produtividade é o principal sustentáculo não somente da terceirização, mas também da melhoria da qualidade para redução de custos.

PRINCIPAIS FORMAS DE TERCEIRIZAÇÃO

Nos estudos promovidos pelo DIEESE (2017), são consideradas atividades tipicamente terceirizadas aquelas codificadas pela Classificação Nacional de Atividades Econômicas como: atividades de apoio; manutenção e reparação; atividades relacionadas à recuperação; serviços de preparação; serviços especializados; representantes comerciais; atividades auxiliares; suporte técnico; outras atividades de prestação de serviços; fornecimento e gestão de recursos humanos para terceiros; atividades de monitoramento; serviços combinados; atividades de cobranças; entre outras.

De acordo com Marcelino e Cavalcante (2012), as principais formas de terceirização no Brasil são: (a) empresas de serviços internos à contratante - forma mais clássica e mais difundida de terceirização, estando presente nos serviços de limpeza, manutenção, montagem, jardinagem, segurança, logística, recursos humanos etc.; (b) cooperativas que geralmente são formadas por trabalhadores demitidos e que são incentivados a criarem uma cooperativa de forma que consigam juridicamente um *status* de empresa e possam ser contratados pela empresa principal através de um vínculo regido pelo Direito Civil; (c) empresas externas de tarefas específicas como é o caso de empresas de teleatendimento e construtoras; (d) empresas externas de fornecimento de material e, nesses casos, os mais comuns são as empresas fornecedoras de autopeças para as montadoras (é uma forma menos precária de terceirização e têm grande importância para o mercado brasileiro); (e) personalidades jurídicas, ou seja, empreendimentos com apenas um empregado, porém, tendo uma empresa interposta a ele, diminuem-se as cargas tributárias para a contratante e o custo de sua própria força de trabalho (no Brasil essa forma de terceirização vem crescendo

significativamente e é chamada popularmente por “pejotização” dos trabalhadores, no sentido de que são ex-funcionários ou prestadores de serviços incentivados a se tornarem pessoas jurídicas, ou seja, com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ); (f) terceirização em cascata, caracterizada pela subcontratação por empresas já subcontratadas; (g) terceirização por contratos mercantis, como por exemplo os contratos de fornecimento, *engineering*, concessão mercantil, consórcio, assistência técnica, representação comercial autônoma e as franquias.

TERCEIRIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Segundo Lourenço (2015), a terceirização promove a precarização do trabalho e o alargamento dos índices de vulnerabilidade social, pois, no geral, os trabalhadores terceirizados são os que têm menos segurança e garantias trabalhistas. Para o autor, essa precarização resulta em altos índices de acidentes e processos de adoecimento por combinar elementos de más condições de trabalho, baixos salários, aumento da jornada e, portando, significativa redução nos níveis de qualidade de vida no trabalho, fator considerado como importante variável de vulnerabilização da saúde física e mental dos trabalhadores segundo Camargo (2017) e Cardoso, Feijó e Camargo (2018). A partir desse quadro, muitos estudos (AEPS 2013, 2015; DIEESE 2008, 2017; REPULLO, 1997) têm utilizado de análises comparativas das estatísticas de acidentes de trabalho e doenças profissionais para provar os efeitos negativos da terceirização e sua consequente precarização das relações de trabalho.

Segundo pesquisa da Organização Internacional do Trabalho (OIT), divulgada em 2013 pelo Ministério da Previdência Social, as mortes e acidentes laborais ainda atingem cerca de 2,02 milhões de trabalhadores por ano no mundo. O levantamento também apontou cerca de 160 milhões de pessoas com doenças não letais relacionadas ao trabalho, indicando que a cada 15 segundos um trabalhador morre por acidente laboral ou doenças ocupacionais, enquanto outros 115 se acidentam no ambiente de trabalho. Nos países onde há registro de baixo investimento em inovações e tecnologia, e onde a legislação de trabalho é mais permissiva ou flexível, as relações contratuais são mais agressivas e os riscos laborais são os maiores para os trabalhadores. De acordo com o Portal da Câmara dos Deputados, o Brasil ocupa o quarto lugar no *ranking* mundial de acidentes de trabalho fatais.

Em um panorama geral do país, o Anuário Estatístico da Previdência Social (2015), o mais recente até então, explica que dentre os 50 códigos de CID com maior incidência nos acidentes de trabalho, os de maior participação foram ferimento do punho e da mão, fratura ao nível do punho ou da mão e traumatismo superficial do punho e da mão. Nas doenças do trabalho, os códigos mais incidentes foram lesões no ombro, sinovite, tenossinovite e dorsalgia.

Segundo este documento, do total de acidentes registrados com Comunicação de Acidentes de Trabalho (CAT), os acidentes típicos representaram 76,28%; os de trajeto 21,08% e as doenças do trabalho 2,63%. As pessoas do sexo masculino participaram com 70,32% e as pessoas do sexo feminino 29,67% nos acidentes típicos; 60,01% e 39,99% nos de trajeto; e 56,08% e 43,92% nas doenças do trabalho. Nos acidentes típicos e nos de trajeto, a faixa etária decenal com maior incidência de acidentes foi à constituída por pessoas de 25 a 34 anos com, respectivamente, 34,35% e 36,71% do total de acidentes registrados. Nas doenças de trabalho a faixa de maior incidência foi a de 30 a 39 anos, com 34,23% do total de acidentes registrados. Ainda sobre dados do Anuário Estatístico da Previdência Social, de 2015, este afirma que durante o ano de 2015, no Brasil, foram registrados no INSS cerca de 610 mil acidentes do trabalho e apresenta um decréscimo de 13,99% quando comparado com 2014. Conforme apresenta a Tabela 1:

Tabela 1 – Comparação do Total de Acidentes Registrados no Brasil

Ano	Total de Acidentes*	Acidentes com CAT	Sem CAT registrada
2011	720.629	543.889	176.740
2012	713.984	546.222	167.762
2013	725.664	563.704	161.960
2014	712.302	564.283	148.019
2015	612.632	502.942	109.690

Fonte: Anuário Estatístico da Previdência Social, edições de 2013 e 2015.

* Total de acidentes inclui os acidentes propriamente ditos e as doenças relacionadas ao trabalho.

Estudar empiricamente os processos de saúde e doença no trabalho tem sido um problema de ordem técnica e metodológica por conta de alguns obstáculos que pretendemos aqui descrever e discutir. O primeiro desses obstáculos pode ser verificado a partir de uma leitura mais atenta à Tabela 1 e refere-se à subnotificação dos acidentes de trabalho no Brasil. Essa subnotificação é notada como sinal de resistência das organizações de trabalho brasileiras em emitir a CAT, somente vindo a fazê-la quando os agravos à saúde do trabalhador já são irreversíveis e o trabalhador não pode mais se reabilitar para o exercício de alguma outra atividade profissional que lhe garanta subsistência e dignidade laboral. Essa resistência muitas vezes é observada a partir adoção de estratégias organizacionais, em especial difundidas por setores de Recursos Humanos (RH) ou Gestão de Pessoas (GP), que promovem políticas de atribuição de bonificações relativas a desempenho (quantitativo e qualitativo, em nível individual ou por equipes), frequência e assiduidade do trabalhador em seu posto de trabalho,

com o objetivo de aumentar produtividade e reduzir o absenteísmo (FLORES et al, 2016). Assim, e como apontam Camargo (2017) e Cardoso, Feijó e Camargo (2018), sob a aparente intenção de construir princípios laborais que objetivam a melhoria de *performance* organizacional e individual, que incluem o “não se ausentar”, o “não se machucar” e o “não adoecer”, como *slogan* e variável de métrica, essas organizações potencializam o desenvolvimento de outro fenômeno organizacional: o presenteísmo. Por presenteísmo entende-se a presença física do indivíduo no trabalho, porém com má *performance* e baixa produtividade (PASCHOALIN, 2012). Camargo (2017) explica o presenteísmo como uma condição de presença física do trabalhador em seu posto de trabalho, mas não necessariamente uma presença integral, ou seja, o trabalhador se encontra total ou parcialmente desconectado do sentido do trabalho, tanto quanto envolvido por outros fatores, que podem ser de ordem física ou psicológica, e que, portanto, desviam sua atenção, concentração e criatividade do trabalho para as questões pessoais.

Ainda sobre esse sub-registro, que dificulta a criação de estudos comparativos, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) afirma que desde o ano 2000, o Brasil não mais envia à sua sede em Genebra, os seus números de acidentes de trabalho. Segundo a OIT:

outros dados continuam sendo enviados pelo governo brasileiro e divulgados no Anuário Estatístico do Trabalho da OIT (*Yearbook of Labor Statistics*), tais como nível de emprego e desemprego, remuneração, horas de trabalho, greves, entre outros. Porém, os registros de accidentalidade não foram mais fornecidos e, por isso, foram mantidos desatualizados por falta de informações. Essa atitude demonstra descaso com as questões de Saúde e Segurança do Trabalho (OIT, 2010, p. 84-85).

Para Silva (2017), outra barreira metodológica para estudar empiricamente os processos de saúde e doença no trabalho advém do fato de que as informações sobre os acidentes de trabalho e doenças laborais são fornecidas pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e, portanto, só incluem os profissionais com carteira assinada, excluindo mais da metade da população economicamente ativa, que são os trabalhadores ditos “informais”, os trabalhadores rurais (RUMIN, 2015) e a mão de obra infantil que ainda é alta no Brasil. Um terceiro empecilho infere-se sobre a dificuldade em evidenciar e provar a estreita relação entre o adoecimento do trabalhador e as suas condições de trabalho, principalmente quando o adoecimento está relacionado à sua saúde mental (AQUINO et al., 2016; GUIMARÃES Jr.; FERREIRA, 2018; LOURENÇO, 2015; MANDARINI; ALVES; STICCA, 2016). Mesmo diante desses problemas, essas análises comparativas das estatísticas de acidentes de trabalho e

doenças profissionais têm sido a forma mais utilizada para se provar os efeitos nocivos da terceirização.

Já com mais de vinte anos passados, portanto, consideramos alerta antigo, uma pesquisa feita pelo DIEESE (1994) envolvendo 40 empresas usuárias de terceirização apontou que o risco de um empregado terceirizado morrer de acidente de trabalho é 5,5 vezes maior do que nos demais segmentos produtivos e que os grupos mais vulneráveis são: motoristas, agentes de segurança, trabalhadores da construção civil e trabalhadores rurais. Esta mesma pesquisa apontou também alguns problemas, em ordem decrescente de frequência, causados diretamente pela utilização da estratégia terceirização, a saber: a diminuição dos benefícios sociais; salários mais baixos; ausência de equipamentos de segurança no trabalho; baixa qualificação dos trabalhadores terceirizados que não recebem treinamentos de maneira adequada; ausência de registro do empregado terceirizado; perda da representação sindical pela diluição dos trabalhadores terceirizados em diversas categorias; além de indicar a degradação salarial, a perda de garantias sociais, como assistência à saúde, transporte e alimentação; o estudo também indicou uma ameaça maior de desemprego nas empresas terceirizadas. Nosso levantamento bibliográfico na literatura nacional, e mesmo se considerássemos somente as pesquisas mais recentes, ou seja, aquelas datadas de 2018, 2017, 2016 e 2015, demonstram que essa realidade apontada pelo DIEESE, em 1994, não mudou qualitativamente, sendo, lamentavelmente, agravada, como afirma Lourenço (2015).

Um estudo realizado por Gil (2000) com o objetivo de explorar as percepções dos trabalhadores petroleiros em relação às questões de saúde e segurança em refinarias de Cubatão, São José dos Campos e Paulínia, registrou avaliações dos trabalhadores em relação às consequências à saúde e à segurança nas organizações contratantes, no contexto da reestruturação produtiva, e indicou efeitos deste processo nos acidentes que atingem especialmente os trabalhadores terceirizados. Com a entrada de trabalhadores terceirizados nas atividades fins do refino de petróleo, verificou-se maior probabilidade de ocorrências anormais (vazamentos/incêndios/explosões) e os acidentes de trabalho passaram a envolver mais os terceirizados. Quanto à condição profissional dos terceirizados para desempenhar os serviços, o estudo demonstrou que o treinamento dirigido a eles é mais restrito, tanto em relação ao conteúdo quanto ao período de tempo dedicado. Somado a isso ainda há o problema da rotatividade deste contingente de trabalhadores nas áreas de produção, inviabilizando o acúmulo de experiências que são fundamentais para tomada de decisões neste tipo de atividade, em especial diante das possibilidades identificadas como de risco à saúde e vida do trabalhador. Além disso, constatou-se que fica a cargo dos contratados diretos supervisionarem e

acompanharem os trabalhadores terceirizados o que gera uma sobrecarga de trabalho e responsabilidades acarretando em consequências a saúde mental desses.

Ainda sobre os estudos de Gil (2000), alguns relatos de Cipeiros – nome atribuído aos integrantes da CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – participantes comprovam esta situação:

Agora, a questão dos acidentes desse pessoal terceirizado, falta treinamento, eles trabalham direto e mais tempo trabalhando, falta de equipamento de segurança certo, falta de instrução, muitas vezes pra usar EPI, é um trabalho mais de força física, então envolve mais riscos.

Tem um caso, uma moça – terceirizada – que estava recolhendo amostras na área industrial, e ‘tomou um banho’ de tolueno, ela foi colocar um tambor de tolueno na *pick-up*, e não estava bem vedado, já faz quase um ano, e até hoje a empresa não fez a CAT [...] (p. 68).

O estudo de Gil (2000) também apresenta dados (Tabela 2) comparando as taxas de frequência de acidentes com afastamento do trabalho⁴, nas refinarias pesquisadas, distribuídas por ano, a partir de 1994.

Tabela 2 – Taxas de Frequência de Acidentes nas Refinarias

Refinarias /Ano	RPBC		REVAP		REPLAN	
	Efetivos	Terceirizados	Efetivos	Terceirizados	Efetivos	Terceirizados
1994	4.82	nd ⁴	2.42	nd	8.47	nd
1995	1.26	nd	0	nd	8.93	nd
1996	3.96	18.80	3.90	14.43	3.67	20.97
1997	3.20	13.27	4.41	8.28	10.13	11.28
1998	3.38	10.28	2.05	3.24	3.30	17.08
1999	2.94	1.19 (jan-jun)	0	nd	4.36	10.31 (jan-jun)

Fonte dos dados: Estatísticas de Acidentes/Petrobras-Sisin (Sistema de Segurança Industrial)

Estes dados demonstram a quantidade muito mais alta de acidentes com os trabalhadores terceirizados e comprovam a hipótese de que existe precariedade de condições de trabalho e vulnerabilidade consequente maior para estes trabalhadores das refinarias. O estudo afirma que, atrelado a esses acidentes, existe uma inexpressiva vigilância à saúde e até problemas na forma de contratação, praticada ilegalmente.

Druck (2014) afirma que a terceirização é um fenômeno que incorpora e sintetiza a precarização social do trabalho no país, pois coincide com posições mais precárias de inserção no mercado de trabalho, com piores condições de trabalho e salário, com altos índices de acidentes de trabalho, com aumento da heterogeneidade e fragmentação da classe trabalhadora

⁴Essa taxa exprime o número de acidentados vítimas de morte, incapacidade permanente total, permanente parcial e temporária total por milhão de horas-homem de exposição ao risco. Deve ser expressa com aproximação de centésimos e calculada pela fórmula: FL (taxa) = Número de acidentes x 1.000.000 / Horas-homem de exposição ao risco. Esta é a definição da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

e pulverização dos sindicatos, com a insegurança, isolamento e a perda de enraizamento e de vínculos resultantes da descartabilidade e da desvalorização.

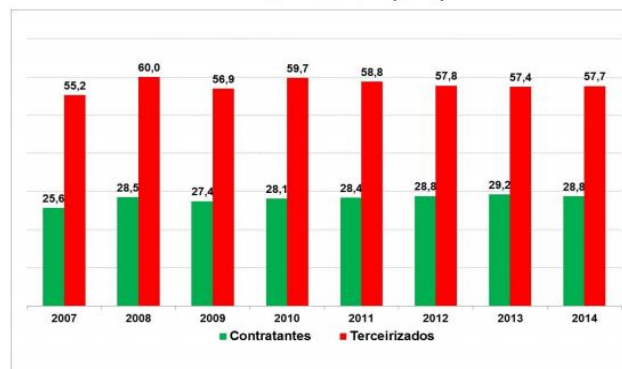
Um estudo empírico realizado por Carvalho e Bridi (2015) com 240 trabalhadores terceirizados de uma instituição pública do Paraná (UFPR), realizou uma comparação dos trabalhadores terceirizados com os contratados diretos e identificou que os diretos recebem média salarial em torno de 2,8 vezes maior que a dos terceirizados. A grande diferença entre as duas realidades salariais pode ser explicada, principalmente, pela posse, pelos contratados diretos, de dois direitos trabalhistas específicos: estabilidade no emprego e progressão na carreira. Esses dois direitos estão diretamente ligados ao futuro e possuí-los ou não é a chave para explicar a desigualdade existente entre os dois tipos de trabalhadores. O estudo conclui que a terceirização não promove a mobilidade social e tende, ao contrário, a promover a estagnação social e a reprodução do modo de vida precário da classe trabalhadora brasileira, sendo tal afirmação corroborada pelos estudos de Aquino et al. (2016), Guimarães Jr. e Ferreira (2018), Lourenço (2015) e Mandarini, Alves e Sticca (2016).

Em outro estudo, Druck (2016) explica em linhas gerais, que a experiência da terceirização no serviço público de saúde nos últimos 15 anos tem apresentado um crescimento desmedido, tornando-se preponderante e deixando de ser complementar, sem qualquer fiscalização da administração pública. Além disso, a autora pontua que se trata de um claro processo de precarização desse serviço, por causar a diminuição do número de servidores públicos com a sua substituição crescente por trabalhadores terceirizados e não estatutários – também chamados de celetistas, a subordinação dos funcionários públicos que ainda permanecem à gestão privada a piores condições de trabalho e o aumento do número de trabalhadores terceirizados com contratos precários, sem vínculo permanente ou tendo seus direitos sistematicamente desrespeitados.

Em nota técnica divulgada pelo DIEESE (2017), a mais recente até então, foi realizada uma comparação entre a taxa de rotatividade nas atividades tipicamente terceirizadas, e nas atividades tipicamente contratantes, o que constatou que a terceirização responde em grande medida pelas elevadas taxas de rotatividade do mercado de trabalho brasileiro, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1

Taxa de rotatividade descontada em atividades tipicamente terceirizadas e tipicamente contratantes
Brasil - 2007-2014 (em %)



Fonte: MTb. Rais
Elaboração: DIEESE. Subseção CUT Nacional
Obs.: Exceto desligamentos a pedido do trabalhador, falecimentos, transferências e aposentadorias

Além da taxa de rotatividade ser mais alta nas atividades terceirizadas, o tempo médio de duração do vínculo de emprego é significativamente menor nas atividades tipicamente terceirizadas, ou seja, em 2014, os vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas duravam, em média, 34,1 meses, enquanto nas atividades tipicamente contratantes, a duração média dos vínculos era de 70,3 meses, mais que o dobro. Quanto à diferença na remuneração nominal média, o estudo aponta que nas atividades tipicamente terceirizadas, ela é inferior à praticada nas atividades tipicamente contratantes. De 2007 a 2014, essa diferença se manteve, em média, entre 23% e 27%. Em dezembro de 2014, a remuneração média nas atividades tipicamente contratantes era de R\$ 2.639,00, enquanto nas atividades tipicamente terceirizadas era de R\$ 2.021,00. Nota-se, ainda, que os homens empregados em atividades tipicamente terceirizadas concentram-se em estratos intermediários de remuneração e as mulheres nos estratos com os menores rendimentos. Em relação à jornada de trabalho, observa-se que 85,9% dos vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas possuem jornada contratada na faixa de 41 a 44 horas semanais contra 61,6% nas atividades tipicamente contratantes. Em relação aos afastamentos, a pesquisa do DIEESE (2017) comprova a hipótese de que a participação dos afastamentos por acidentes de trabalho típicos é mais elevada nas atividades terceirizadas do que nas contratantes sendo 9,6% contra 6,1%. Visto isso, o estudo conclui que caso haja uma regulamentação irrestrita da terceirização, permitindo-se que ocorra em qualquer etapa da atividade produtiva das empresas é provável que essas diferenças identificadas se aprofundem, com aumento da precarização das condições de trabalho e de remuneração, além do consequente aumento dos agravos à saúde física e mental dos trabalhadores.

TERCEIRIZAÇÃO E SAÚDE DO TRABALHADOR

A partir dos dados alcançados e explorados em nosso estudo da literatura (AEPS, 2013, 2015; AQUINO et al., 2016; BRIDI, 2015; DIEESE, 2008, 2017; DRUCK, 2001; CAVALCANTE, 2012; GIL, 2000; GUIMARÃES Jr.; FERREIRA, 2018; LOURENÇO, 2015; MANDARINI; ALVES; STICCA, 2016; MARCELINO, 2008, 2012; REPULLO, 1997;) é possível afirmar que as políticas de flexibilização do trabalho vão no caminho inverso ao dos direitos sociais e da saúde do trabalhador. Os determinantes da saúde do trabalhador envolvem condicionantes sociais, tecnológicos, econômicos e organizacionais relacionados às condições de vida e aos fatores de risco ocupacionais, sendo que a saúde do trabalhador se garante com melhor qualidade de vida e de trabalho, situações essas que não são encontradas nos processos de terceirizações, conforme os estudos apresentados.

Os agravos à saúde mental, que são tão pouco mencionados nas análises estatísticas, representam a dificuldade em mensurar e quantificar, além de correlacionar, a existência do sofrimento psíquico com a organização de trabalho. Quadros de ansiedade, depressão, síndrome do pânico, síndrome de *burnout* e suicídio no trabalho expressam a violência da organização e relações de trabalho cada vez mais competitivas e precarizadas. Heloani e Capitão (2013) apontam que, atualmente, observa-se uma ameaça constante sobre os trabalhadores, pois a única ferramenta de que dispõem, sua força de trabalho, pode ser dispensada a qualquer momento. Esse tipo de insegurança traz consequências drásticas para todos os que tem, no seu trabalho, sua única forma de sobrevivência. Além disso, para os autores, junto aos avanços tecnológicos e exigências competitivas das organizações, é cobrado do trabalhador possuir mais habilidades e competência técnica, que ele seja cada vez mais qualificado – mesmo que seja para ocupar um cargo mais simples do que aquele relativo a sua formação acadêmica e profissional. Este fenômeno ou dualidade, de extremas exigências competitivas e ao mesmo tempo desvalorização, adentra e fere o psiquismo humano, levando as pessoas mais vulneráveis a degenerar-se rapidamente. Nesse cenário, os trabalhadores terceirizados são os mais atingidos, considerando que são eles que têm maior dificuldade de se autodesenvolver, considerando os poucos investimentos em educação para o trabalho que são destinados a esse grupo de pessoas.

Considerando que nas atuais circunstâncias o trabalhador passa longos períodos de tempo no trabalho, seria importante que suas relações com seus colegas fossem, no mínimo, satisfatórias. No entanto, as relações de companheirismo e de amizade no trabalho não se concretizam, pois, com a alta rotatividade, sobretudo entre os trabalhadores terceirizados, elas se tornam passageiras, imediatas, superficiais, dificultando o estabelecimento de vínculos, já que, frequentemente, os laços são rompidos. Fica cada vez mais difícil estabelecer confiança e

comprometimento mútuo entre a equipe, principalmente quando há excessiva substituição de trabalhadores na empresa e um processo de gestão que incentiva a concorrência e competitividade interna (CARDOSO; FEIJÓ; CAMARGO, 2018).

Franco et al. (2010) apontam que o trabalho na modernidade é marcado pela flexibilização das relações empregatícias e pela precarização social, e que ambos repercutem negativamente na subjetividade do trabalhador. Segundo as autoras, a precarização no mundo do trabalho é caracterizada por ritmos intensos e aumento da competitividade, falta de reconhecimento e valorização social, fragilização dos vínculos, falhas na prevenção e diluição das responsabilidades em relação a acidentes de trabalho, rupturas de trajetórias profissionais, banalização da injustiça social, dentre outras características que degradam as condições de trabalho e podem levar o trabalhador ao adoecimento físico e mental. As autoras também ressaltam que o contexto de precarização e flexibilização favorece com que os trabalhadores vivenciem seu trabalho de forma insegura, altamente competitiva, individualizado e em “tensão permanente” e que essas condições de trabalho podem conduzir a sérios problemas relacionados à saúde mental como doenças psicossomáticas, síndrome de *burnout*, depressão, suicídios, abuso de álcool e drogas, fadigas, entre outros. Na mesma linha de pensamento e com base nas mesmas críticas ao fenômeno da precarização do trabalho, acentuada pela forte tendência das organizações em aderirem à prática da terceirização, os autores Almeida, Goulart Jr. e Camargo (2018) chamam atenção para o fato de que este contexto, precarizado e competitivo, torna-se terreno fértil para o acirramento das tensões nas relações interpessoais, para o surgimento de práticas relacionais violentas, como o assédio moral e sexual, e, conseqüentemente, para o empobrecimento da condição de qualidade de vida no trabalho que tanto vulnerabiliza a saúde do trabalhador.

Dados do Ministério da Previdência Social (2016) mostram que os afastamentos por problemas de saúde mental cresceram muito nos últimos anos e que já são a terceira maior causa de afastamentos do trabalho no país. Embora não haja dados específicos relacionados aos terceirizados, esses apontam a relevância em compreender como ocorre o desgaste mental do trabalhador e quais ações podem ser realizadas para mudar esse quadro. Diante da possibilidade dos trabalhadores adoecerem e até mesmo morrerem devido a causas relacionadas ao trabalho, são necessários maiores e melhores investimentos em políticas e práticas de gestão de pessoas, voltadas à prevenção do adoecimento, promoção e proteção da saúde do trabalhador através de

ações que monitorem os fatores psicossociais de riscos⁵ (CARDOSO; FEIJÓ; CAMARGO, 2018), identifiquem as condições de afecção negativa da qualidade de vida no trabalho e que, através de um atento controle dos indicadores gerados, subsidiem projetos de intervenção eficazes, além de assistência e suporte social aos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar o tema abordado, este texto buscou tecer considerações sobre o processo da terceirização, fomentando reflexões sobre os riscos e possíveis impactos à saúde do trabalhador. Trata-se de um tema complexo e que deve ser enfrentado a partir de suas múltiplas dimensões interdependentes, porém, e em linhas gerais, os resultados de diversas pesquisas confirmam a precariedade que marca as condições de trabalho, segurança e saúde dos trabalhadores terceirizados. Além disso, os estudos também sinalizam para o fato de que a terceirização de atividades estratégicas acaba por comprometer a segurança industrial/organizacional, ampliando, consideravelmente, os riscos de acidente e agravos à saúde não só de trabalhadores, mas de comunidades onde as organizações se encontram inseridas e até ao meio ambiente.

Em síntese que podemos representar esquematicamente, como se vê na Figura 1, consideramos, a partir dos resultados obtidos com este estudo, a terceirização como sendo um dos elementos significativamente responsáveis pela ampliação dos riscos de redução dos níveis de qualidade de vida no trabalho, em especial por meio da desatenção aos fatores psicossociais integrantes da relação trabalhador-organização-trabalho, num processo cíclico que se retroalimenta e que culmina com a ampliação do risco de adoecimento físico e mental do trabalhador.

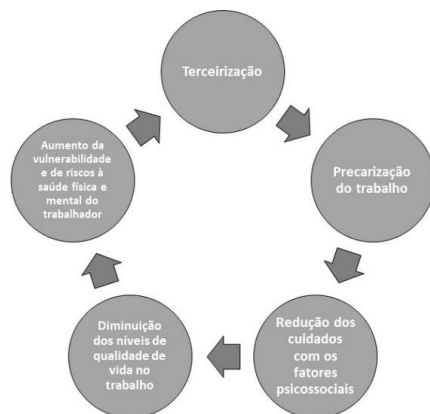


Figura 1 – Processo cíclico de retroalimentação. Fonte: *in loco*.

⁵Consideramos como os principais fatores psicossociais de risco a saúde dos trabalhadores: a intensidade do trabalho e o tempo de trabalho; as exigências emocionais; a falta/insuficiência de autonomia; a má qualidade das relações sociais no trabalho; os conflitos de valores; a insegurança na situação de trabalho/emprego; o baixo ou inadequado suporte organizacional.

Assim sendo, a organização, quando opta por uma política de redução de custos com mão-de-obra via adesão a processos de terceirização, reduz conseqüentemente seus investimentos nos processos que fomentam uma gestão mais saudável dos fatores psicossociais de risco à saúde física e mental do trabalhador, e, como efeito colateral, promove uma gradativa precarização das condições de trabalho.

Tornar precário o trabalho significa retirar do contexto onde o mesmo acontece, aqueles recursos ou suporte organizacional (técnico, operacional, material ou imaterial) antes suficientes para sua realização com uma boa margem de segurança para o trabalhador, o que pode, na prática, aumentar desde o risco de acidentes no trabalho até a ocorrência de outros processos como, por exemplo: exposição do trabalhador a produtos contaminantes, radioativos, infectantes e alérgicos; exacerbação de conflitos relacionais e estresse laboral; violência organizacional, geralmente representada pelas práticas de assédio moral e sexual; aumento do consumo de substâncias psicoativas no trabalho (fenômeno já conhecido em algumas categorias profissionais que precisam ampliar o tempo de dedicação ao trabalho para o cumprimento de metas de desempenho); dada a fragilização das condições emocionais dos trabalhadores, pode-se registrar aumento no índice de depreciação do estado de humor dos trabalhadores, o que se relaciona com os chamados episódios depressivos no trabalho ou a síndrome de *burnout*; etc.

A partir desses estudos aqui explorados e apresentados, podemos concluir ser uma posição largamente aceita em nossa literatura o fato de que a terceirização, da forma como é aplicada no Brasil, tende a precarizar ou a reforçar a precariedade das condições de trabalho e de vida dos trabalhadores e que, com a nova legislação recém-aprovada, há uma tendência de potencialização dessa situação.

Certamente, a sua capacidade de reduzir custos e recompor taxas de lucratividade, transferindo para empresas terceiras (ou terceirizadoras de mão-de-obra, como são comumente conhecidas) a responsabilidade pela administração da força de trabalho e negociação com os sindicatos, fez com que a terceirização ganhasse esta grande proporção no mercado e cenário nacional. Transformando os contratos trabalhistas em contratos comerciais com uma empresa terceira, a empresa contratante dos trabalhadores terceirizados se livra das regras impostas pela área do Direito Trabalhista, que tendem a ser mais restritivas e que visam mais a proteção dos trabalhadores, e passa a reger suas relações com outras esferas do Direito, em especial a Civil. Isto torna as leis trabalhistas mais flexíveis e facilita o processo de precarização das relações de trabalho.

Os efeitos negativos da terceirização sobre a segurança do trabalho e a saúde dos trabalhadores têm sido apontados principalmente em estudos que valorizam a análise

comparativa das estatísticas sobre acidentes de trabalho e doenças profissionais. Na maioria destes estudos, supracitados, foi possível evidenciar um importante aumento da ocorrência destes eventos entre os trabalhadores terceirizados. Em relação à frequência dos acidentes de trabalho, segundo a OIT, a maioria das análises estatísticas revela uma incidência muito maior entre os trabalhadores terceirizados. Dentre as causas para isto é citado o fato de estes trabalhadores realizarem a maioria das atividades mais perigosas ao mesmo tempo em que possuem tanto menor capacitação e treinamento, como desfrutam de menos direitos quando comparados com os trabalhadores diretos das empresas. A regulamentação irrestrita da terceirização, baseada somente numa visão de curto prazo, não apenas penaliza o trabalhador, como também pode comprometer o desempenho das organizações, no médio e longo prazos.

Por outro lado, diversos estudos sobre as novas formas de organização do trabalho têm evidenciado também as repercussões da terceirização sobre a vida psíquica e social dos trabalhadores. As manifestações se expressam, em geral, no campo das enfermidades psicossomáticas, afetando tanto a saúde e a vida individual, como também a vida familiar e social dos trabalhadores. Neste sentido, são apontados impactos psicológicos provocados pela terceirização predatória como tensão emocional excessiva, fadiga mental, problemas de humor e do sono, irritação, ansiedade, entre outros efeitos nocivos.

Finalmente, para acompanhar e controlar adequadamente a terceirização predatória em nosso país, parece evidente a necessidade de ampliar a cobertura da fiscalização trabalhista, estimular o controle social através de uma maior participação dos trabalhadores nos locais de trabalho e, desenvolver e aprimorar condutas, procedimentos e instrumentos de inspeção na área de segurança e saúde no trabalho. Neste sentido, vale destacar algumas propostas que vem sendo implementadas ao longo dos últimos anos, tais como a implantação de comissões de saúde e segurança nos locais de trabalho, inclusão de cláusulas de segurança e saúde nos acordos e convenções coletivas, criação de departamentos de segurança e saúde nos sindicatos, campanhas educativas, entre outras iniciativas.

Sem ações que permitam um maior controle das práticas de terceirização por parte das organizações de trabalho, as quais aqui denominamos de predatórias, não teremos um cenário que nos distancie da precarização do trabalho, posto que o avançar das mesmas continuará representando um processo prejudicial à saúde dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, H. P.; SOUZA, K. R.; PINA, J. A. Trabalho e saúde nas lutas dos operários da construção civil do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro. **Rev. bras. saúde ocup.**, São

Paulo, v. 43, e7, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572018000100202&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000011317>.

ALMEIDA, N. S.; GOULART JUNIOR, E.; CAMARGO, M. L. Considerações sobre o assédio moral como fator contribuinte para os episódios depressivos no trabalho: a violência velada e o adoecimento mental do trabalhador. **Semina, Ciênc. Soc. Hum.**, 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/34170>>. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2018v39n2p129>.

ANTUNES, R.; DRUCK, G. A terceirização como regra. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 79, p. 214-231, 2013. Disponível em: <<https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/55995>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

AQUINO, C. A. B. et al. Terceirização e saúde do trabalhador: uma revisão da literatura nacional. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 130-142, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572016000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.2.660>.

BORGES, L. O. et al. Impactos da terceirização em empregados efetivos: um caso na construção de edificações. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 176-189, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572016000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.2.672>.

BRASIL. **Anuário Estatístico da Previdência Social 2013**. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/dados-abertos/aeaps-2013-anuario-estatistico-da-previdencia-social-2013/>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. **Anuário Estatístico da Previdência Social 2015**. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/AEPS-2015-FINAL.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CAMARGO, M. L. Presenteísmo: denúncia do mal-estar nos contextos organizacionais de trabalho e de riscos à saúde do trabalhador. **R. Laborativa**, v. 6, n. 1 (especial), p. 125-146, abr./2017. Disponível em: <<http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/1601>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CARDOSO, H. F.; FEIJÓ, M. R.; CAMARGO, M. L. O papel do Psicólogo Organizacional e do Trabalho (POT) na prevenção dos fatores psicossociais de risco. In: Maria Luiza Gava Schmidt; Matheus Fernandes de Castro; Marcos Mariani Casadore. (Org.). **Fatores psicossociais e processo saúde/doença no trabalho: aspectos teóricos, metodológicos, interventivos e preventivos**. São Paulo: FiloCzar, 2018, p. 111-136.

DE CARVALHO, L. V.; BRIDI, M. A. Trabalho e desigualdade: a terceirização e seus efeitos sobre os trabalhadores. **Revista da ABET**, v. 14, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/view/25703>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Boletim DIEESE**. São Paulo: DIEESE, n. 158, maio 1994. Mensal.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). O processo de terceirização e seus efeitos sobre os trabalhadores. In: **Relações e Condições de Trabalho no Brasil**. São Paulo: DIEESE, 2008, p. 73-147.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE); DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTUDOS DE SAÚDE E DOS AMBIENTES DE TRABALHO (DIESAT). **Saúde do Trabalhador**: Reestruturação produtiva. São Paulo: Mimeo, 1994.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE). **Nota técnica DIEESE – n. 172**: Terceirização e precarização das condições de trabalho: condições de trabalho e remuneração em atividades tipicamente terceirizadas e contratantes. Mar., 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec172Terceirizacao.html>. Acesso em: 08 jan. 2019.

DRUCK, G. A terceirização na saúde pública: formas diversas de precarização do trabalho. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 15-43, nov. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000400015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00023>.

FLORES, L. I. et al. O absenteísmo enquanto indicador para o processo de gestão de pessoas nas organizações e de atenção à saúde do trabalhador. **R. Laborativa**, v. 5, p. 47-65, 2016. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/1484>. Acesso em: 08 jan. 2019.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572010000200006>.

GEMMA, S. F. B.; FUENTES-ROJAS, M.; SOARES, M. J. B. Agentes de limpeza terceirizados: entre o ressentimento e o reconhecimento. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 42, e4, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572017000100203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000006016>.

GIL, T. F. B. Impactos da reestruturação produtiva à saúde e à segurança – percepções de petroleiros em São Paulo. Dissertação de mestrado. IFCH/UNICAMP, Campinas-SP, 2000. Disponível em: <https://www.sindipetronf.org.br/estudos/147-impactos-da-reestruturacao-productiva-a-saude-e-a-seguranca-percepcoes-de-petroleiros-em-sao-paulo>. Acesso em: 08 jan. 2019.

GUIMARÃES JUNIOR, S. D.; ASSUNÇÃO-MATOS, A. Embarços Contemporâneos do Processo de Terceirização: Um Horizonte de Retrocessos já Anunciado. **R. Laborativa**, v. 7, n. 2, p. 21-39, out./2018. Disponível em:

<<http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/1961/pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

GUIMARAES JUNIOR, S. D.; FERREIRA, J. B. O. Sujeito em terceiro plano: uma reflexão crítica acerca da articulação entre a dinâmica da terceirização e processos de subjetivação.

Rev. Psicol., Organ. Trab., Brasília, v. 18, n. 2, p. 381-389, jun. 2018. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572018000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019.
<http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2018.2.14177>.

HELOANI, J. R.; CAPITÃO, C. G. Saúde mental e psicologia do trabalho. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 17, n.2, p. 102-108, jun., 2003. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019.
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000200011>>

LIMA, M. E. A. Novas políticas de recursos humanos: seus impactos na subjetividade e nas relações de trabalho. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 115-124, jun., 1994.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901994000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901994000300010>.

LOURENCO, E. A. S. Terceirização: a destruição de direitos e a destruição da saúde dos trabalhadores. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 447-475, set., 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000300447&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.032>.

MANDARINI, M. B.; ALVES, A. M.; STICCA, M. G. Terceirização e impactos para a saúde e trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 143-152, jun. 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572016000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 08 jan. 2019.
<http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.2.661>.

MARCELINO, P. R. Afinal, o que é terceirização? Em busca de ferramentas de análise e de ação política. **Revista Pegada**, v. 8, n. 2, 2012. Disponível m:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1640>>. Acesso em: 08 jan. 2019.
<https://doi.org/10.33026/peg.v8i2.1640>.

MARCELINO, P.; CAVALCANTE, S. Por uma definição de terceirização. **Cad. CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 331-346, ago., 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792012000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792012000200010>.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. Cai número de acidentes de trabalho e aumenta afastamentos por transtornos mentais. **Previdência em questão**, n. 59, fev., 2012. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/arquivos/ofce/4_120326-105114-231.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MIRANDA, C. R. Ataque ao mundo do trabalho: terceirização e seus reflexos na segurança e saúde do trabalhador. **Portal Saúde e Trabalho Online**, 2006. Disponível em: <<https://www.toxnet.com.br/download/ataque-miranda.doc>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PASCHOALIN, H. C. **Presente no trabalho, mesmo doente: o presenteísmo na enfermagem**. 169 f. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Enfermagem Anna Nery. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/51/teses/EEAN_D_HeloisaCamposPaschoalin.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

RABELO, L. D. B. C.; CASTRO, M. L. G. L.; SILVA, J. M. A. Dublês do setor elétrico: reflexões sobre identidade e trabalho terceirizado. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 166-175, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572016000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.2.647>.

REPULLO JUNIOR, R. Os sindicatos, a terceirização e a saúde dos trabalhadores. **Rev. bras. saúde ocup.**, v. 23, n. 85/86, p. 79-82, 1997.

RIOS, M. C.; GONDIM, S. M. G. Contratos psicológicos e terceirização: um estudo das relações entre vínculos e as práticas de gestão de pessoas. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 17, n. 55, p. 689-703, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302010000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302010000400006>.

RUMIN, C. R. Acidentes do trabalho entre trabalhadores rurais canavieiros: análise de informações previdenciárias. **Estudos do Trabalho**, v. 8, p. 1-31, 2015. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/RRET%2015%2002.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SILVA, A. E. Pinheiro. **Trabalho infantil no Brasil: sua história e os instrumentos de proteção**. 2017. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Direito. Centro Universitário Tabosa de Almeida - ASCES/ UNITA, Caruaru, 2017.

SILVA, M. P.; BERNARDO, M. H.; SOUZA, H. A. Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 41, e 23, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572016000100214&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000003416>.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES

THE POLICIES OF PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL AND THE QUALIFICATION OF WORKERS

Tássia Pinheiro de Sousa¹

Francisco José Lima Sales²

RESUMO

Neste estudo, faremos um resgate histórico das políticas de educação profissional no Brasil, visando identificar a concepção de qualificação proposta pelas políticas de educação profissional. Partiremos da história da educação profissional desde o Brasil Colônia até os anos 2000, vislumbrando o processo de qualificação em cada década até chegarmos ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec). Tais discussões serão subsidiadas por Manfredi (2002), Libâneo (2001), Cunha (2000a) e Ferreti (1997). É possível perceber que a perspectiva tecnicista persiste atualmente, principalmente através dos programas de qualificação, a exemplo do Pronatec, tendo em vista que a qualificação, de modo geral, é rápida e focada nos processos produtivos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas. Educação Profissional. Qualificação. Trabalhadores.

ABSTRACT

In this study, we will make a historical rescue of the policies of professional education in Brazil, aiming to identify the conception of qualification proposed by the policies of professional education. We will start from the history of professional education from Brazil Colônia until the year 2000, glimpsing the qualification process in each decade until we reach national program of access to technical education (Pronatec). Such discussions will be subsidized by Manfredi (2002), Libâneo (2001), Cunha (2000a) and Ferreti (1997). It is possible to perceive that the technicist perspective persists today, mainly through the qualification programs, like the Pronatec, since the qualification, in general, is fast and focused on the productive processes.

KEYWORDS: Policies. Professional education. Qualification. Workers.

INTRODUÇÃO

As buscas das disciplinas escolares identificadas no conjunto dos saberes não estavam definidas no estatuto educacional brasileiro. A participação dos jesuítas na educação, séculos XVII e XVIII, não significava haver essa referida definição.

Desta forma, as disciplinas escolares correspondiam a instituições e agrupamentos profissionais, científicos e técnicos. Os saberes provenientes estavam ligados a profissões

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, professora de Educação Básica da Rede Pública Estadual do Ceará – UECE.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, professor do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

específicas, como mercadores, banqueiros, artesãos; saberes úteis ao processo de escolarização e construção das disciplinas escolares estavam ligados às demandas exigidas por determinadas províncias brasileiras. (FONSECA, 2006).

Não obstante, os grandes debates que se tratavam em torno da questão das desigualdades educacionais criaram, a partir dos anos 60, condições para o desenvolvimento do chamado “paradigma da reprodução”, que teve significativa influência nas pesquisas em educação. Essas teorias da reprodução, fortemente influenciadas pelo estruturalismo das décadas de 60 e 70 do século XX, negavam à escola o papel de corretora das desigualdades, reconhecendo nela a função de perpetuadora das mesmas. (FONSECA, 2006, p. 17).

Os elementos da análise educacional pouco ou quase nada correspondiam aos aspectos sociais ou críticos, formulavam-se nas concepções políticas e ideológicas que dizia respeito ao espaço escolar. Valores essenciais do cotidiano, como cultura, eram negligenciados não puderam ser desenvolvidos, deixando de lado o enriquecimento histórico do nosso país. Afinal, a mão de obra que buscavam desde o período Pré-Colonial, não necessitava pensar, e, sim, trabalhar. O desejo exploratório sobre as terras brasileiras estavam além de enriquecer os tronos dos grandes impérios europeus.

Existe uma lacuna no comportamento historiográfico brasileiro, marcada por uma acentuada ideologização, em conjunturas políticas de grande importância, sem dúvida, para o debate sobre educação em geral e sobre escola em particular

[...] Não deixa também, de haver uma coincidência com o movimento mais geral da historiografia brasileira, que só começou a repensar seus objetivos e perspectivas interpretativas em meados da década de 80, sob influência dos movimentos historiográficos internacionais, principalmente da História cultural [...] (FONSECA, 2006, p. 37).

É importante ressaltar as etapas educacionais no Brasil para chegarmos ao século XXI, com todos os seus avanços educacionais, as incorporações de ofícios, programas como Pronatec, escolas tecnicistas. Existe todo um percurso histórico abrangente dentro dos fatos aqui apresentados.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: um resgate histórico

Em relação ao Período Colonial no Brasil, correspondente aos séculos XVI ao XIX – sobretudo no século XVIII que representou para o Brasil a consolidação colonial e as novas transições econômicas, como o ouro, o gado, o mercantilismo e as novas manufaturas – permaneceu o trabalho livre, escravocrata e manufatureira, uma vez que o trabalho manual era degradante e indigno para o escravo e alguns homens livres e brancos. Entretanto, o

preconceito, nesse período, não era propriamente do trabalho manual, mas da representação social estabelecida na vinculação ao trabalho vil, ou seja, reles, ordinário, miserável, insignificante e infame.

Entretanto, o atraso econômico e outros fatores não permitiram a modernização da economia, na época, conforme Wehling (1999, p. 153):

[...] ocorreu alguma renovação na burocracia estatal com funcionários profissionais em alguns setores. Faltou, entretanto, uma autêntica burguesia nacional que dotasse o país de atividade empresarial verdadeiramente moderna [...].

Os traços do nosso atraso econômico e educacional sempre estiveram submetidos aos interesses externos. Pensar em um país moderno, independente, republicano e democrático nos sugou muito ouro, vidas, suor, sangue. Acarretou ao Brasil exploração das riquezas, ouro; exploração de mão de obra barata, escravos e imigrantes; e exploração do espaço, através das disputas por territórios.

Ainda em relação à educação no Período Colonial é de extrema importância abordar a educação jesuítica. No transcorrer de dois séculos, estes implantaram escolas, fundaram missões e confrarias, construíram igrejas, coordenaram aldeamentos indígenas, organizaram “entradas” aos sertões, visitaram cidades, vilas e povoados, desbravaram regiões jamais pisadas pelo colonizador lusitano, catequizaram índios, negros e brancos, interferindo direta e indiretamente na organização sócio-político-econômica da vida brasileira, levando a mensagem da “civilização” do litoral ao interior da colônia.

Desta maneira, a Companhia de Jesus foi

(...) a mais poderosa influência externa que se registra na formação da sociedade brasileira. Na sua forma inflexível e ao seu gosto clássico-humanista plasmou gerações de letrados que iriam de início engrossar a superestrutura da incipiente vida brasileira e, pouco a pouco, sob o influxo de fatores endógenos e exógenos, definir o estilo e a linha de comportamento que estão na base de muito do que viemos a ser até agora (CORDEIRO, 2005, p. 47).

Em resumo, sob o plano pedagógico, até a chegada dos jesuítas, estávamos diante de uma sociedade em que as instituições escolares eram ainda desconhecidas, respondendo por um analfabetismo quase absoluto no meio colonial. Onde o que prevalecia para a coroa portuguesa não era a construção de escolas ou universidades, mas sim o controle ideológico da futura nação ali encontrada.

Paralelamente a essa formação educacional veio à elitização. No desenrolar do programa educativo dos jesuítas no Brasil, percebemos que a partir do século XVI este programa já não guarda mais aquele caráter preferencial pelo indígena, conferido pelo padre

Manuel de Nóbrega. Pelo contrário, o sistema educativo da Companhia se afasta desta linha e passa a se preocupar com uma clientela da elite, oriunda da aristocracia dos engenhos, da pequena burguesia do século XVI e dos donos da mineração do século XVIII. Os colégios são, então, construídos para atender à elite e preparar o quadro dirigente da vida pública colonial.

No entanto, a convergência de interesses estagnava e as divergências foram agravando-se com o passar do tempo, chegando ao seu ponto máximo durante o governo do Marquês de Pombal (1750-1777), quando a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e de todos os domínios ultramar.

Após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, o Estado foi obrigado a montar um aparato escolar para substituir o sistema jesuítico de educação³. Segundo Manfredi (2002), as primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, voltadas para a formação de pessoas no desempenho de funções qualificadas no exército e na administração do Estado, sendo os demais níveis – o primário e o secundário – voltados para a formação propedêutica, com destinação final à universidade.

Com Pombal, as novas tendências culturais, antes dispersas, foram cristalizadas num movimento único, dirigido pelo Estado, nos moldes do despotismo esclarecido, já que a Europa respirava o Iluminismo.

Com a renovação do Estatuto da Universidade de Coimbra, já como novo espírito: foi permitida a dissecação de cadáveres, valorizado o método científico e possibilitava a observação e experimentação, com a instalação de laboratórios, um jardim botânico e um observatório astronômico. Foram também fundadas a imprensa régia e as escolas de náutica, comércio e desenho, com convites a professores técnicos estrangeiros, o que acelerou a entrada das concepções fisiocráticas e liberais em Portugal e Brasil (WEHLING, 1999, P. 154).

Diante desse quadro as reformas Pombalinas na área da educação e cultura tiveram grande dificuldade em se manter. Cabia a Coroa portuguesa a tarefa de decidir o que era inovação útil, e o que correspondia risco ao poder absoluto. No Brasil, mais propriamente, essa censura desorganizou ainda mais o ensino após o desmantelamento das escolas jesuíticas. Paralelamente a esse sistema escolar, o Estado desenvolveu um ensino voltado para a formação de artífices diretamente ligada à produção (atividades nas oficinas, fábricas e arsenais).

Sendo assim, as iniciativas de educação profissional, no Brasil Império (1822-1889), foram resultado da participação de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), da participação do Estado e, muitas vezes, do entrecruzamento de ambos, mediante a transferência

³ Em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, com utilização de pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios. (CUNHA 2000a).

de recursos estatais para instituições privadas. As instituições nas quais se ministrava o ensino voltado para os ofícios manufatureiros foram: as academias militares (exército e marinha), as entidades filantrópicas e os liceus de artes e ofícios.

Com origem no Brasil Colônia e atendendo a uma dupla finalidade, a educação profissional, de um lado, esteve vinculado à filantropia e à benemerência como forma de prevenção da desordem e regeneração moral, e de outro, buscou a formação da força de trabalho para atividades que não estavam diretamente ligadas ao setor produtivo escravista, mas de apoio a este por contribuir para preservação do *status* e dos privilégios da classe aristocrática agrária brasileira. A educação profissional surge no intuito de combater os altos índices de criminalidade que impediam o progresso do país, além de estar associada ao cumprimento da responsabilidade do governo na formação dos “cidadãos desprovidos ou desfavorecidos da fortuna”, tornando-os úteis à Nação⁴ (BRASIL, 1909).

De acordo com Manfredi (2002), dentre as instituições sob-responsabilidade do Estado destacaram-se as Casas de Educandos e Artífices, criada entre 1840 e 1856, por dez governos provinciais, com adoção de um modelo de aprendizagem pautado na hierarquia e na disciplina. Um dos exemplos mais emblemáticos desse tipo de instituição foi o Asilo dos Meninos Desvalidos⁵ (Rio de Janeiro).

No final da década de 1870, foram feitas reformulações dos currículos das escolas primárias brasileiras, visando criar, entre outros aspectos, um programa de História Profana mais extensa e eliminar a História Sagrada. Tal fato traduzia a atmosfera das discussões sobre o fim da escravidão, a transformação do regime político do Império para a República e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando, dessa vez, a separação entre o Estado e a Igreja Católica.

Assim, não havendo no Brasil pesquisas históricas que pudessem orientar programas de ensino mais consistentes, o ensino da História do país manteve, ao longo do Império, um caráter elitista e ideológico. Nas palavras de Nadai:

(...) a história pátria surgia como apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI *apud* CAIMI, 2001, p. 29).

⁴ BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendiziz Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 28 maio 2017.

⁵ Esta Instituição acolhia um público entre 6 a 12 anos em situação de mendicância, os quais recebiam instrução primária, seguido da aprendizagem de algum ofício. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, a fim de pagar sua aprendizagem e acumular reservas sob a forma de pecúnia que seria entregue ao fim do triênio.

Diferentemente dessas instituições, os Liceus de Artes e Ofícios foram criados e mantidos por iniciativas da sociedade civil, cujos sócios e benfeitores eram, em sua maioria, membros da burocracia estatal. Isso permitia que essas sociedades se beneficiassem de dotações governamentais, garantindo a manutenção de seus cursos. Os Liceus eram destinados ao ensino de belas-artes e sua aplicação era necessária aos ofícios e às indústrias, sendo vedados apenas para escravos. Segundo Cunha (2000), até o fim do Império o Liceu não disponibilizava de oficinas, mas somente salas de aula, tendo em vista a insuficiência de recursos.

Apesar disso, os Liceus de Artes e Ofícios foram criados e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Essa rede foi instituída durante o período Republicano (1889-1930), mais especificamente no governo de Nilo Peçanha (CUNHA, 2000b).

Desde sua criação até meados dos anos de 1930, observam-se uma busca pela racionalização das relações de trabalho que atrelado ao processo migratório, acarretou em novos desafios políticos. Nesse contexto, ganharam forças as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do país. O tipo de educação proposta diferenciando-se em termos de conteúdo e significado, dependendo da classe social e/ou divisão social no trabalho.

Percebe-se que a bifurcação da educação já existia como um reflexo do processo de hierarquização e divisão social do trabalho que designa aos índios, aos escravos e aos desafortunados o trabalho pesado. Assim, ficando as funções de chefia restritas aos senhores ou homens livres.

Manfredi (2002) considera que as práticas educativas, no Império, vão refletir duas distintas, mas complementares, concepções. A primeira delas será de natureza assistencialista e compensatória, destinada a órfãos, pobres e desvalidos, visando dignificar a pobreza mediante o trabalho. A segunda concepção diz respeito a uma educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado socialmente útil, desviando as pessoas do ócio e da vadiagem, por meio da aprendizagem de um ofício.

Tendo em vista estas considerações, podemos destacar que a educação profissional alicerçada no Brasil Império esteve profundamente vinculada a uma concepção assistencialista, voltada para o ensino, prioritariamente no âmbito artesanal, com metodologia voltada para a hierarquia e a disciplina, visando à manutenção da ordem vigente. A criação e manutenção destas importantes instituições voltadas para a aprendizagem de ofícios foram mediante o

entrecruzamento entre as esferas públicas e privadas. Contudo, as demandas por uma formação mais técnica e racionalizada somente se consolidará nos anos vindouros, estando este tipo de formação vinculada ao desenvolvimento da industrialização no país.

O período marcado pelo Governo Republicano permeou sucessivas reformas políticas e sociais, no entanto, pouco fez para alterar a situação da escola pública. Nessas primeiras décadas do século XX, várias propostas surgiram em torno dos problemas educacionais. Um exemplo eram as escolas anarquistas que tinham como características seus próprios métodos de ensino, baseada em lutas sociais. A recente implantação da República só se consolidaria na mentalidade dos brasileiros se apoiada por um sistema de educação que alcançasse os quatro cantos do país, com a proposta de difundir o sentimento nacional patriótico. Nesse sentido, o ensino de História teria um importante papel: o de garantir “o sentimento do passado, a possessão de um rico legado de tradições, o desejo de viver juntos e a incessante vontade de manter e continuar a fazer valer indivisa a herança recebida” (CAIMI, 2001, p. 30-31).

No plano do currículo, os embates e disputas sobre a reelaboração de determinados conteúdos foram essenciais para a definição das disciplinas escolares, dividindo aqueles que desejavam disciplinas mais científicas (técnicas e práticas, adequadas à modernização) e aqueles que defendiam as disciplinas literárias (entendidas como formadoras do espírito).

Com a chegada de Getúlio Vargas em 1930 ao poder, marcado pela Revolução de 30 ou governo provisório, rompendo com o antigo Regime Republicano, a emergência por novas reformas educacionais e profissionais tornam-se cruciais ao governo Vargasista. A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do seu controle sobre as escolas. Nessa conjuntura, Francisco Campos designou medidas destinadas à educação, ficando “os marcos de uma política educacional autoritária, que teve, então, no fascismo italiano uma fonte fértil de inspiração” (CUNHA, 2005, p. 20). Ao mesmo tempo envolvia propostas inspiradas na pedagogia norte-americana.

Com o novo plano urbanístico e o desejo do desenvolvimento industrial, se repensou a inclusão do povo brasileiro, onde alguns identificavam o atraso econômico no país por haver forte mestiçagem. Com a preocupação da integração da sociedade brasileira à civilização ocidental buscou-se reconhecer uma nova identidade nacional (BRASIL, 1997). Exposta em livros e cartilhas, estava o domínio do Estado e a busca da formação moral e cívica dentro das escolas. A formação de fieis trabalhadores estava em pauta no Governo de Vargas, por se tratar de um presidente nacionalista e populista. A criação do Ministério do Trabalho e

o controle sindical impuseram barreiras às greves e manifestos operários. No entanto, havia uma necessidade de industrializar o Brasil, para isso contou também com o apoio norte-americano.

O processo de industrialização no Brasil ganhou destaque no governo de Getúlio Vargas. Neste, a educação profissional no Brasil ganha novo destaque com o início da Política Nacional de Desenvolvimento. O contexto histórico vivenciado na época envolvia a queda da bolsa de Nova York, em 1929, afetando o mercado do café, e a Revolução de 30, por meio de um golpe de estado liderado pelo próprio Getúlio Vargas.

Ao assumir o poder, Getúlio Vargas impôs várias reformas a fim de garantir as condições políticas necessárias para o desenvolvimento industrial e urbano do país. Com isso, as cidades ganharam impulso e as atividades econômicas passaram a demandar mais força de trabalho e maior nível de escolarização.

Diante do desenvolvimento econômico e das expressivas manifestações a favor dos direitos trabalhistas dos estrangeiros que adentraram no país, a partir de 1920, o Governo Getulista propala a necessidade de qualificação do trabalhador brasileiro para atender as demandas do setor industrial que se instalava no país.

Destacou-se, nesse período, o ensino profissional ofertado pelo sistema privado de ensino profissional. É na década de 1940 que surgem importantes instituições, com destaque ao SENAI, criado em 1942, que instalou algumas escolas técnicas, a fim de garantir a viabilização de seus cursos de aprendizagem sistemática.

Outro marco da educação profissional está associado às instalações de empresas multinacionais no Brasil, nos anos de 1950, com a abertura do capital estrangeiro, que demandou a necessidade de qualificar a força de trabalho nacional, advindo de um projeto educacional implantado com fundamento na Teoria do Capital Humano. A transição do Governo Dutra para Vargas, que volta ao poder por meio de eleições diretas, reforça a economia criando a Petrobras. Nesse último governo, aperfeiçoa a implantação de indústrias internas favorecendo os produtos brasileiros. O que força a população a buscar qualificação a fim de superar a força econômica europeia que se fazia distante do governo nacionalista de Vargas.

Segundo Theodore Schultz (1973)⁶, principal expoente da Teoria do Capital Humano, o trabalho humano quando qualificado por meio da educação é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital, sendo, assim, necessário um direcionamento da educação para que esta pudesse apontar os caminhos certos e exitosos do trabalho de forma a garantir retorno certo.

Disseminando e influenciando a educação brasileira a ideia central da Teoria do Capital Humano está centrada no indivíduo que se capacita para adquirir habilidades. Estas adquiridas mediante a educação, que forma um capital de propriedade do sujeito que a recebe e não pode ser expropriado por ninguém. Esse conhecimento incorporado em seu trabalho de forma sistemática aumenta a produtividade dos trabalhadores, os lucros dos capitalistas e superam as dificuldades regionais, alavancando o crescimento econômico de um país.

É nesse sentido e imbuído do ideário neoliberal nascente que o Estado passou a orientar a aproximação das instituições do ensino técnico ao mundo empresarial, sobretudo pela recomendação de que “tais instituições deveriam adotar o modelo de gestão da iniciativa privada, dotado de flexibilidade e operacionalidade no âmbito da lógica mercantil” (LIMA FILHO; GARCIA, 2004. p.17)⁷.

A década de 1960 foi marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, lei nº 4.024/61, a qual visou garantir maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, estabelecendo equivalência entre os cursos técnicos (industrial, agrícola, comercial e ensino normal) e demais cursos do 2º ciclo do secundário, permitindo a possibilidade de inserção ao ensino superior por aqueles que finalizaram os cursos dos ramos profissionais.

Embora a LDB/61 tenha garantido a flexibilidade entre o ensino médio e o ensino superior, ainda persistia o forte dualismo escolar, com fortalecimento da dicotomia entre a educação propedêutica e a educação profissional, reforçando um modelo de formação profissional pautada numa perspectiva tecnicista e fragmentada, visando atender aos interesses do mercado de trabalho.

Libâneo (2001) aponta que na década de 1970 a educação profissional objetivava preparar as pessoas para ganhar sua própria subsistência e, conseqüentemente, alcançar a dignidade, o autorrespeito e o reconhecimento social como seres produtivos.

⁶ SCHULTZ, T. W.. O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

⁷ LIMA FILHO, D. L.; GARCIA, N. M. D. Politécnica ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à Educação Profissional. In: 27a. Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. 27a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004. v. único. p. 01-34.

Dessa forma, o indivíduo visualizava nos novos mercados econômicos um objetivo a mais para se profissionalizar, muitas vezes almejando uma maior renumeração financeira. Observa-se, atualmente, um mercado extremamente competitivo, partindo até das próprias instituições de ensino que ofertam cursos com formação em curto prazo.

Na transição dos anos 60 aos 80 do século passado, atravessamos uma ditadura que viria a modificar completamente com a economia brasileira, conseqüentemente, com as novas formações técnicas e educacionais, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Com a nova Constituição de 1967, viveu-se um novo momento na educação, uma abertura do ensino para a iniciativa privada. A falta de investimento nas escolas e na formação docente ocasionou um baixo desenvolvimento educacional no país, como também agravou os quadros de desigualdades. Um período marcado pela ausência da democracia e ampla participação externa na política brasileira. Afinal, aquele que não obedecia aos parâmetros ditatórios daquela época não era digno de ser um brasileiro, na educação deixou marcas profundas, o lema era expandir sem qualificar.

Melhorar as condições de vida da população, na década de 1980, se tornou um dos maiores desafios enfrentados pelos governos do período democrático. A estabilidade econômica e o ritmo de crescimento conquistado pelo Brasil nos últimos anos vêm ajudando nesta tarefa. Porém, essas transformações só começam a ser atingidas após o Brasil restabelecer o Estado de direito. Desde o fim dos governos militares e o retorno da democracia, o país vem atravessando grandes mudanças políticas, econômicas e sociais. (BRAICK, 2013, p. 215). Na década de 1980, pensava-se mais em estabilizar a economia no Brasil para somente depois pensar em educação, que vem a entrar em pauta com a nova Constituição de 1988.

Já década de 1990, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso submeteu a política de educação profissional ao descaso, ensejando, de um lado, a contenção da oferta nas instituições públicas, e, de outro, promovendo o incentivo financeiro à ampliação da oferta da educação profissional no setor privado.

Nesse mesmo período, ocorreu o desenvolvimento acelerado da robótica, da automação, da informática, dos meios de comunicação, reestruturando o mundo do trabalho de forma, até então, nunca vista. A velocidade com que ocorrem as transformações na esfera produtiva e financeira exige dos governantes um novo olhar na formação/qualificação da classe trabalhadora (ARRAIS NETO; CRUZ, 2016).

Na década de 1990 o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, na lógica da empregabilidade em função do desemprego estrutural, com recursos específicos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Ocorreu no momento da diminuição do número de indústrias e postos de trabalho, no ajuste da automação e de novas formas de produção, privatização indiscriminada e diminuição dos empregos inclusive no setor público. Desde sua criação foi vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego. Os cursos do PLANFOR eram ofertados de setembro a janeiro, variando alguns desses meses, apresentando oferta descontínua, com exceções para módulos de recuperação de escolaridade que ocorriam durante o ano.

Apresentava cursos de duração variável com investimento em recuperação de escolaridade dos anos finais do Ensino Fundamental, associando uma parte da carga horária à formação profissional. Em 2002 teve um corte considerável dos recursos em todos os Estados da União. Tais políticas vêm favorecendo a descontinuidade e o desprestígio da Educação Profissional para trabalhadores adultos, pouco escolarizados, segmento social numericamente representativo no país. (SANTOS, 2006).

Segundo Sales (2012b) o PLANFOR tinha como objetivos “a redução do desemprego e do subemprego, o combate à pobreza e à desigualdade social e a elevação da produtividade, da qualidade e competitividade do setor produtivo”. (SALES, 2012b, p. 25) O autor constatou que o programa “não conseguiu promover condições que possibilitassem aos egressos romper com a inserção marginal em que se encontravam em relação ao mercado de trabalho” (SALES, 2012b, p. 177).

Portanto, o programa vinculado à qualificação do trabalhador PLANFOR estava sintonizado com uma formação pautada na empregabilidade, cujo modelo se aproxima de uma formação pautada no modelo de competências. A seguir breve explanação sobre a diferença entre qualificação e formação pela competência.

Ferretti (1997, p. 228)⁸ esclarece o conceito de competência que muitas vezes é usado como sinônimo de qualificação, contudo apresenta conotações diferentes à medida que

[..] enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. Por outro lado, embora seu desenvolvimento dependa da correlação de forças entre os envolvidos, tende, por sua

⁸ FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVIII, n° 61, p.225-269, agosto/1997.

ênfase na individualização e nos resultados, a privilegiar a negociação ao embate, o envolvimento à postura crítica.

O conceito de competência associa-se intrinsecamente ao conceito de empregabilidade. Nesse sentido, ressalta Machado (1996, p. 4)⁹ que os trabalhadores estão sendo “interpelados a rever e reavaliar suas capacidades e vantagens competitivas e se familiarizar com os novos receituários, que definem o que é ser, hoje, no âmbito do capitalismo mundializado, alguém competente, alguém integrável ao mercado.”

Em meio a essa conjuntura, em 1996, foi aprovada a LDB, promulgada pela Lei Federal nº 9394. No art. 39, a LDB apresenta a desvinculação do ensino técnico do ensino médio para “integrar-se” às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Aprofundando a divisão, em 1997, o governo Fernando Henrique Cardoso aprovou o Decreto nº 2.208/97 ratificando a separação do ensino médio do ensino técnico profissionalizante, materializando uma política profissional técnica separada da educação básica, propiciando uma formação de natureza precária e aligeirada, em sistemas paralelos públicos e privados.

O mencionado Decreto resultou de uma política de educação profissional que articulava ações do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação, com foco na demanda do mercado, orientado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e por outros órgãos governamentais.

Ante esse contexto em que se constatam rápidas mudanças e exigências para a aquisição de competências profissionais, a fim de que os trabalhadores se tornem “aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (BRASIL, 1996), a educação tem sido considerada ferramenta indispensável, assumindo um lugar central tanto para o capitalista como para a classe trabalhadora, nesse ponto atingindo um consenso.

Enquanto no governo de FHC a educação profissional foi relegada em segundo plano, culminando numa reforma que aprofundou a dualidade escolar, no governo Lula, tal política tornou-se principal, culminando na aprovação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual regulamentou o artigo 36 do § 2º da LDB 9.394/96, em que estabelece: “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões

⁹ MACHADO, L.R.S. Educação básica, empregabilidade e competência. Caxambu, 1996 (mimeo.) [Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da [ANPED]].

técnicas.” E os artigos 39 a 42 da LDB 9.394/96 que, conseqüentemente, revogaram o Decreto nº 2.208/97 definiram “novas” orientações para a educação profissional no país.

Conforme o Decreto 5.154/04, a educação profissional passou a configurar-se da seguinte forma: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

A partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, pelo governo Lula, a educação profissional tem contado com diversas iniciativas, entre elas o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), criado em 2005, com a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante; Sistema Rede e-Tec Brasil, criado em 2007, visando à oferta de educação profissional e tecnológica à distância e com o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios ministrados. Participam as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as unidades de ensino dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) e as instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino. (BRASIL, 2016).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado no em 26 de outubro de 2011, com a sanção da Lei nº 12.513/2011, pela Presidenta Dilma Rousseff, tem como objetivo principal “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” e tem se disseminado nacionalmente como âncora do processo de formação da força de trabalho no país (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011)¹⁰. Os destaques do Pronatec são:

A criação da bolsa-formação que permite a oferta de vagas em cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), também conhecidos como cursos de qualificação. Oferecidos gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social esses cursos presenciais eram realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem como o SENAC e o SENAI.

A criação do FIES Técnico.

A consolidação da Rede e-Tec Brasil.

¹⁰ BRASIL. MEC. PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Lei nº 12.513 de 26/10/2011. Institui o PRONATEC. Disponível em: <http://PRONATECportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

O fomento às redes estaduais de EPT por intermédio do Brasil Profissionalizado.
A expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (EPT).

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PRONATEC

No governo Lula, a Educação Profissional e Tecnológica se destacou por meio de ações voltadas à expansão da rede já instituída. Os Institutos Federais (IF's), integrantes da Rede Federal de Educação, foram criados através da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, formados da fusão dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e parte das escolas técnicas vinculadas às universidades, organizados em estrutura com vários campi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e reitoria, equiparando-se às universidades federais (BRASIL, 2011).

Historicamente, a educação profissional brasileira tem seu marco histórico a partir de 1909, deste período até 2002 foram construídas 140 escolas técnicas e, nos últimos sete anos, esse número aumentou para 354 unidades, estando presente em 322 municípios em todo o país. Especificamente no Ceará a rede, composta até 2008 por 4 unidades foi ampliada para 22, em 2011, com proposta de abertura de mais campi até 2014 (BRASIL, 2011).

As ações e programas criados nos últimos anos contribuíram para o incremento da Rede Federal de Educação Profissional que no período de 2006 a 2010 apresentou 107% de aumento nas matrículas, considerando apenas as ofertas articuladas ao ensino médio e 75% de crescimento no número de estabelecimentos. Se a análise for ampliada, envolvendo todas as redes públicas (federal, estadual e municipal) os resultados demonstram um aumento de 80,97% nas matrículas durante este mesmo período. (SANTOS; RODRIGUES, 2012).

Ressalta-se que entre 2003 e 2014 foram construídas 422 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, somadas às 140 unidades construídas entre 1909 e 2002. Desta data em diante a Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica; 24 Escolas Técnicas Vinculas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, totalizando 562 *campi* em funcionamento. (BRASIL, 2016).

O IFCE é uma instituição federal de Educação Profissional e tecnológica que atua com a função social de promoção do ser humano, traduzida na democratização do acesso, na permanente busca da qualidade da educação pública e no desenvolvimento científico-tecnológico como vetor de atendimento a demandas sociais. Consolidado no Ceará pela

reconhecida excelência na formação técnica e tecnológica, seus benefícios estendem-se à comunidade sob a forma de cursos e serviços. (IFCE, 2013a).

Sua função primeira é ministrar Educação Profissional, técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (EJA); cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica.

Como parte dos direitos humanos, a Educação Profissional prepara os trabalhadores para ganharem sua própria subsistência e, conseqüentemente, alcançar a dignidade, o autorrespeito e o reconhecimento social como seres produtivos (LIBÂNEO, 2001). Trata-se, pois, de um direito que a instituição elegeu como o principal eixo da política de igualdade que embasa seus princípios.

Nesse sentido, o IFCE compreende que a preparação para o trabalho pressupõe o reconhecimento e o acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; além do levantamento de interesses, trajetórias e projetos de vida, entre outros fatores como sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes socio-regionais próprios de um país muito diverso. (IFCE, 2013a). Para realizar seu projeto educacional, a instituição federal atua em todas as regiões do estado do Ceará e atende cerca de 25.000 (vinte e cinco mil) estudantes em 29 *campi*, conforme informações constantes na diretoria de ensino.

Dentre os programas e ações voltados para a educação profissional de jovens e adultos no Governo Dilma, destacamos o Pronatec. Este programa se insere num contexto político da necessidade de se intensificar políticas públicas voltadas ao público jovem no Governo de Dilma (2011-2016)¹¹.

Sendo assim, foi anunciada, em 2011, a criação do Pronatec, promulgado por meio da Lei nº 12.513. Esse programa visa à interiorização e à democratização do ensino profissional através do ensino médio técnico presencial e a distância, de cursos e programas de qualificação profissionalizante de curta duração. (BRASIL, 2011).

¹¹A despeito da elevação de matrículas nos governos Lula e Dilma, pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – IBGE/PNAD (2010) mostra que havia, em 2009, 135 milhões de pessoas com 18 anos ou mais; e destas, 101.247.340 não havia concluído o ensino médio, o que evidencia a necessidade de democratização e oferta de ensino para jovens e adultos. (BRASIL, 2010).

Por meio do Pronatec, o Governo Federal financiou a oferta de cursos presenciais gratuitos de Educação Profissional e Tecnológica, através da Bolsa Formação do estudante, que abrange cursos técnicos com carga horária, a partir de 800 horas-aula, e a Bolsa Formação do Trabalhador que compreende os cursos de Formação Inicial ou Continuada (FIC) com carga horária a partir de 160 horas-aula. (BRASIL, 2011).

Dentre os objetivos do PRONATEC têm-se

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de Educação Profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2016)

No período de 2011 a 2014, houve mais de 8,1 milhões de matrículas ofertadas por meio do PRONATEC, entre cursos técnicos e de qualificação profissional em mais de 4.300 municípios (BRASIL, 2016). Quando analisamos a realidade do Pronatec, no IFCE, constatamos que esta instituição oferecia 24 cursos técnicos e 14 FIC em 19 *campi*. As áreas de conhecimento dos cursos foram elencadas por meio de estudos nas regiões de atuação da instituição federal. Em 2012, a matrícula foi de 1.950 alunos pelo programa, em 20 municípios. No primeiro semestre de 2013, o número subiu para 2.140 estudantes, sendo 1.245 na modalidade de cursos técnicos e 894 em cursos de curta duração. A primeira turma, com 300 alunos, foi formada em dezembro de 2012. (IFCE, 2003b).

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica, com destaque no aumento do número de matrículas no Pronatec, pode ser explicada como um elemento constituinte do processo integral de formação dos trabalhadores, devendo ser compreendida como uma política pública de nível estratégico. Por outro lado, o vertiginoso aumento de matrículas decorre da necessidade de atender às novas exigências e às competências produtivas e tecnológicas demandadas pela reestruturação produtiva do capital, como forma de ingresso do país no novo modelo de desenvolvimento e transnacionalização das bases produtivas.

Portanto, os programas implantados, especificamente o Pronatec, esbarram no investimento da qualidade de formação, uma vez que propõem como atrativo a oferta de qualificação aos milhões de jovens que estão fora da escola pública e, por conseguinte, fortalece

as entidades privadas cuja lógica de educação é a voltada ao mercado e, assim, enfraquecem a formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos considerar que a criação e operacionalização do Pronatec, no que diz respeito ao seu financiamento, estão atreladas ao repasse dos recursos públicos para a rede privada de ensino profissionalizante, consolidando a relação público - privado, historicamente presente nas relações políticas e sociais brasileiras. Portanto, no Governo de Dilma, o Pronatec configurou-se como um montante de orçamento destinado à expansão da educação profissional, cujos recursos foram destinados para a rede pública de educação profissional em nível estadual e federal, bem como para a rede privada de ensino profissional (sistema “s”), sendo os recursos bastante significativos.

A proposta do Pronatec, no discurso oficial, em 2016, para as instituições ofertantes, é que estas estruturassem seus cursos profissionalizantes por meio de itinerários formativos. A integração entre os itinerários formativos e o reconhecimento de saberes traria mais “flexibilidade” para o estudante e aumentaria a atratividade da Educação Profissional, possibilitando ao jovem e trabalhador iniciar sua formação num curso de qualificação profissional e avançar até a conclusão de um curso profissional de nível superior (BRASIL, 2016).

Tal discurso reforça um modelo de qualificação pautado nas competências, uma vez que, há a exigência, pelo mercado de trabalho, de jovens com conhecimento técnico capaz de se adaptar à flexibilidade do modelo de trabalho, ou seja, jovens que estejam em constante atualização, para tanto, buscam se inserir em cursos de menor duração dos que o de nível superior, tendo como um dos principais atrativos a possibilidade deles escolherem os itinerários formativos (exemplificando os cursos FIC, previsto no Pronatec). Contudo, há uma maior valorização em adquirir conhecimentos técnicos, como um fim em si mesmo, voltado para o exercício profissional, desvalorizando, assim, a formação integral.

Embora tenha nas diretrizes do Pronatec a ampliação de vagas na educação profissional, não podemos deixar de registrar seu viés mercadológico, tendo em vista a utilização de transferências e facilitações de recursos públicos para a rede privada. Outra crítica se refere à forma de realização, justamente por ter curto período de tempo, em comparação a outros cursos, e, também por ser voltado estritamente “às necessidades econômicas do país”, bem como à força de trabalho, tendo em vista que não dá prioridade à qualidade e à integralidade na formação profissional

Portanto, o Governo Federal, via Pronatec, ao contrair parceria com a iniciativa privada, em detrimento do fortalecimento de uma educação profissional pública, com enfoque na formação integral, enfraqueceu as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia em sua unicidade, ou seja, enquanto eixo integrador dos conhecimentos, referenciando a educação apenas para as necessidades do mercado.

AGRADECIMENTO

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos durante todo o período de realização da pesquisa de Mestrado apresentada neste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013. 3 v.

BRASIL. **Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 de fev. 2015.

BRASIL. Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Decreto n°. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleções de Leis do Brasil**. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/>>. Acesso em: 28 de maio 2017

BRASIL. Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica. *In*: SILVA, Caetana Juraci Rezende; VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas (Orgs.). **Comentário e reflexões**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei n° 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n° 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n° 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n° 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n° 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 28 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 5 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 3 ed. Brasília/DF. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07 de janeiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Esplanada dos Ministérios. **Guia Pronatec de Cursos FIC**. 4º ed. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-df&Itemid=30192>. Acesso em 07 de setembro de 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CORDEIRO, Fernando. **Apostila da disciplina Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação**. Fortaleza: Artes Gráficas Cosme D’Almeida, 2005.

CRUZ, Keyla de Souza Lima; ARRAIS NETO, Enéas. As implicações da qualificação viabilizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE no perfil profissional de seus egressos. In: SOUSA, Antônia Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes; ARRAIS NETO, Enéas (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. P. 263-284.

CUNHA, Luis Antônio. **O Ensino de Ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. Brasília: Unesp, 2000a.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, 2000b. 243 p.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. Brasília: Unesp, 2005. 270 p.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n° 61, p.225-269, agosto/1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Cursos desenvolvidos pelo PRONATEC/IFCE**. Fortaleza: 2013b. (Mimeo).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Relatório de Avaliação Institucional 2012** – IFCE: Fortaleza: 2013a. (Mimeo).

LIBÂNEO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIMA FILHO, D. L.; GARCIA, N. M. D. Politécnica ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à Educação Profissional. In: 27a. **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu. v. único. p. 01-34, 2004,

MACHADO, L.R.S. Educação básica, empregabilidade e competência. Caxambu, 1996 (mimeo.) [Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da [ANPED]].

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH, vol. 13, n° 25/26, 1992, p. 143.

SALES, Francisco José Lima. Da nova configuração do trabalho às concepções da qualificação profissional: a tese da requalificação como novo discurso educacional do capital. In: SOUSA, Antonia de Abreu; ARRAIS NETO, Enéas; ALBUQUERQUE, José de Paula; OLIVEIRA, Elenilce Gomes. [Org.]. **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012b. P. 45-56.

SALES, Francisco José Lima. **PLANFOR**: política compensatória para a “inclusão” na informalidade. Fortaleza: Edições UFC, 2012a.

SANTOS, M. I.; RODRIGUES, R. O. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012.

SANTOS, S. V. Da Educação Profissional para o emprego, no PIPMO, para a Educação Profissional para a empregabilidade no PLANFOR. In: VI Congresso Luso - Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso - Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. M. **Formação do Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E PSICOLOGIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS STUDENT ASSISTANCE AND PSYCHOLOGY IN FEDERAL INSTITUTES

Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira¹

Vicente Lima Crisóstomo²

Elenilce Gomes de Oliveira³

RESUMO

A execução da política de Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino solidificou-se e ganhou projeção com a publicação do decreto que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil em 2010. Embora o Decreto nº 7.234/2010 não apresente orientações detalhadas sobre a execução das ações, é a partir de sua publicação que se torna possível investir em áreas específicas, consideradas essenciais à garantia do direito dos estudantes de não apenas ingressar nessas instituições, como também receber o suporte necessário à vida acadêmica e concluir seus cursos em condições equitativas. Dessa forma, a presença de psicólogos e psicólogas na rede federal se amplia, e a atuação da Psicologia na Assistência Estudantil dos Institutos Federais passa a ser objetivo de estudos mais recentes. Verificam-se tendências progressistas na Assistência Estudantil dos Institutos Federais e necessidades de adequação do trabalho da Psicologia. Apresentam-se propostas voltadas para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional como alternativa para as instituições. Reflete-se sobre a importância de adequar as ações à real demanda institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Estudantil; Psicologia Escolar; Instituições Federais de Ensino.

ABSTRACT

The implementation of the Student Assistance policy in the Federal Institutions of Education solidified and gained prominence with the publication of the decree that establishes the National Program of Student Assistance in 2010. Although Decree nº 7.234 / 2010 does not present detailed guidelines on the execution of the actions, it is from the time of its publication that it becomes possible to invest in specific areas considered essential to guarantee the right of students not only to enter these institutions, but also to receive the necessary support for academic life and to complete their courses on a level playing field. Thus, the presence of psychologists and psychologists in the federal network is amplified, and the performance of Psychology in the Student Assistance of the Federal Institutes becomes the objective of more recent studies. There are progressive tendencies in the Student Assistance of the Federal Institutes and the needs of adequacy of the work of Psychology. Proposals are presented for the performance in School and Educational Psychology as an alternative for institutions. It reflects on the importance of adapting the actions to the real institutional demand.

KEY WORDS: Student Assistance. Psychology. School and Educational Psychology. Federal Institutions of Education.

¹ Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará em 2017. Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, campus Jaguaribe, Conselheira do Conselho Regional de Psicologia - Seção 11 - Gestão 2016-2019.

² Professor do Depto de Ciências Contábeis/Faculdade de Economia da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Economia Financeira pela Universidade de Valladolid/Espanha.

³ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Fórum Estadual de Educação do Ceará. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP).

INTRODUÇÃO

A execução da política de Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino – IFE solidificou-se e ganhou projeção com a publicação do decreto que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 2010. A partir desse momento, o suporte à permanência e êxito dos estudantes de instituições federais deixa de ser iniciativa individual e passa a seguir orientações estabelecidas em forma de legislação.

A publicação do decreto localiza-se historicamente em um contexto de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil, em que a criação do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, do Sistema do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Sistema de Seleção Unificada – Sisu e da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) gerava uma perspectiva de que mais estudantes oriundos de contextos diversos tivessem acesso ao Ensino Superior.

A expansão do acesso e do ingresso em Universidades Federais é acompanhada pela ampliação do público a que essas instituições atendem, gerando, assim, necessidade de pensar novas formas de garantia de condições para a permanência e êxito desse público tanto maior quanto mais diversificado em sua origem e condição socioeconômica. (FONAPRACE, 2014).

Com os objetivos de: diminuir as desigualdades entre os estudantes da Rede Federal; democratizar a permanência na educação superior; garantir melhores condições de permanência e êxito; diminuir a retenção e a evasão; e promover a inclusão pela educação (BRASIL, 2010), o Decreto nº 7.234/2010 foi inicialmente pensado para a situação dos estudantes de Ensino Superior, abrangendo os discentes dos demais níveis nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para garantir a isonomia de direitos, que nestas instituições deveria ter sua especificidade observada, conforme o decreto.

O fortalecimento das ações de Assistência Estudantil como parte integrante da política pública de educação para as IFE's é acompanhado por significativa mudança no caráter das ações, que passam de eminentemente assistencialista ao estabelecimento de programas e projetos institucionais que visem ao progresso estudantil ao longo de seu percurso acadêmico, conforme aponta Vasconcelos (2010):

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para a transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula.” (p. 11)

Embora o Decreto nº 7.234/2010 não apresente orientações detalhadas sobre a execução das ações, é a partir de sua publicação que se torna possível investir em áreas específicas, consideradas essenciais à garantia do direito dos estudantes de não apenas ingressar nessas instituições, como também receber o suporte necessário à vida acadêmica e concluir seus cursos em condições equitativas.

Dessa forma, algumas instituições iniciam e outras dão continuidade à formação de equipes destinadas à atenção ao estudante nas áreas apontadas pelo decreto. Outro fator relevante para o aumento do número de psicólogos foi a expansão e a revisão das propostas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir do início dos anos 2000. A presença de psicólogos e psicólogas nas IFE's se amplia e a atuação da Psicologia na Assistência Estudantil passa a ser objetivo de estudos mais recentes (TITON & ZANELLA, 2018).

A investigação sobre os modelos de Assistência Estudantil e Serviços de Psicologia nas IFE's, ao gerar reflexões pertinentes e respostas necessárias, contribui para a solidificação do trabalho em Psicologia nas IFE's, de modo que seja possível tanto gerar dados de investigação quanto discutir modelos de atuação orientados pela realidade institucional e pela demanda dos estudantes.

Para entender como atualmente se configura a Assistência Estudantil nas principais IFE's do país e verificar se objetivos estabelecidos no Decreto nº 7.234/2010 têm sido atendidos, realizou-se pesquisa sobre a oferta de programas, projetos e serviços relacionados à execução do PNAES, bem como à oferta de serviços de Psicologia em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para posterior reflexão sobre os pontos de interseção e diferença no que diz respeito às possibilidades da Assistência Estudantil e da Psicologia nessas Instituições Federais de Ensino.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A execução do PNAES nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem características peculiares, devido ao seu caráter diverso das universidades federais. Enquanto estas ofertam apenas cursos superiores e de pós-graduação e costumam concentrar seus campi em uma mesma cidade, aqueles abrangem diferentes níveis de ensino e caracterizam-se por serem instituições multicampi, com unidades distribuídas em várias cidades.

Os Institutos Federais ofertam educação básica (Ensino Médio), técnica e superior, além de cursos de pós-graduação, o que pode influenciar para a complexificação as demandas estudantis. É exigência que a oferta nessas instituições seja de 50% de cursos técnicos e 20% de licenciaturas, exigências não feitas às universidades federais. Os IF's foram incluídos no Decreto do PNAES de 2010, com o adendo de que, nessas instituições, o público-alvo não pode se restringir aos estudantes de nível superior, conforme ocorre nas universidades, mas deve se adaptar as especificidades dos seus estudantes.

Taufick (2014) e Bleicher e Oliveira (2016) apontam a necessidade de orientações específicas para a execução da Assistência Estudantil nos Institutos Federais, uma vez que, desde o público a que se destina, à forma de repasse e à dotação orçamentária⁴, as demandas institucionais em relação ao PNAES são diferentes.

É válido ressaltar que os recursos da Assistência Estudantil têm sido essenciais à permanência dos estudantes nessas instituições (FERRAZ, 2014), portanto, o que se propõe é uma adequação da política às demandas institucionais específicas. Enquanto isso não for possível, a continuidade e a ampliação na execução do PNAES nos IF's permanecerá como condição para que os estudantes possam dar continuidade a seu processo de formação, especialmente devido à expansão e a caracterização multicampi dos IF's.

Apenas a título de ilustração das semelhanças e diferenças entre Universidades e Institutos Federais, tomemos a forma de ingresso e as demandas dela decorrentes para as instituições. Tanto nas universidades quanto nos institutos, o ingresso no nível de graduação ocorre por intermédio de avaliação comum unificada pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU, que permite mobilidade de estudantes entre diferentes cidades e regiões do país, tornando os investimentos em moradia estudantil área importante na execução orçamentária do PNAES. Já os estudantes que se inscrevem para os cursos na modalidade médio integrado nos Instituto Federais o fazem localmente e estudam necessariamente em regime integral.

Assim, é provável que as demandas de moradia sejam mais altas nas universidades e no nível de graduação dos IF's, nos quais o ingresso pode ser pleiteado através de exame em que é possível optar por um curso em diferentes cidades, que nos cursos técnicos e médios integrados. Para estes últimos, a demanda essencial deverá se relacionar à alimentação, uma vez que esta é responsabilidade da instituição no período em que o estudante nela permanece.

4 Enquanto nas universidades a execução financeira do PNAES acontece através da Ação 4002 – Assistência ao Estudante do Ensino de Graduação, nos institutos federais esses recursos são repassados por meio da Ação Orçamentária 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional (TAUFICK, 2014, p. 184).

Costa (2010) afirma que a execução do PNAES atualmente tem sido no sentido de ampliar a garantia de direitos para além dos aspectos socioeconômicos, essa ideia é corroborada se considerarmos as propostas das instituições analisadas por Taufick (2014). Apesar da constatação de que nem todos os documentos têm objetividade na organização dos princípios e diretrizes das políticas institucionais, uma vez que quatro deles foram avaliados como mal estruturados, pode-se afirmar que a política de Assistência Estudantil nos IF's não tem se limitado à preocupação com o aspecto socioeconômico, mas tem sido elaborada a partir de perspectiva de garantia ampla de direitos, pelo menos no que concerne à concepção de seus documentos. Tal fato pode ser confirmado partindo da informação de que, em dezenove dos trinta (63%) documentos analisados, a prioridade dos princípios é estabelecida em torno da “oposição a qualquer forma de discriminação” (TAUFICK, 2014, p. 190).

É possível, ainda, afirmar que o PNAES serviu como norteador da organização dos IF's no sentido de estruturação de suas políticas institucionais de Assistência Estudantil, uma vez que 29 dos 30 documentos institucionais dos Institutos Federais que tratam desse assunto foram elaborados e aprovados depois de 2010, ano de publicação do Decreto nº 7.234.

Quanto aos termos empregados na elaboração desses documentos, apenas 8 das 30 instituições utilizam “política”, enquanto as outras empregam “programa” ou “plano”. Essa diferença pode manifestar certo grau de desinformação ou mesmo uma visão equivocada a respeito do que seja política e de sua característica perene. Para Taufick (2014), esse misto de termos indica falta de regularidade na orientação das ações.

Quanto às atividades que envolvem diretamente o trabalho do psicólogo na Assistência Estudantil dos Institutos Federais, são poucas as informações sobre os formatos e as propostas das instituições (TITON & ZANELLA, 2018). Tal ausência pode estar relacionada apenas à pouca visibilidade decorrente do período recente em que ampliou-se esse campo de trabalho e não necessariamente à inexistência das práticas em si. Ainda assim, considera-se a necessidade de superar essa irregularidade, no sentido de avançar a novos modelos de Assistência Estudantil que realmente se desenvolva em integralidade, e não com ênfase apenas no repasse de recursos.

A presença da Psicologia como serviço desenvolvido em Institutos federais apresenta-se como espaço no qual é possível um alinhamento a partir da perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional. Segundo a definição de Cassins (2007), em manual publicado em parceria com o Conselho Federal de Psicologia – CRP de São Paulo, o CRP 08, a Psicologia Escolar/Educacional se caracteriza por ter

[...] como diretriz o desenvolvimento do viver em cidadania. Busca instrumentos para apoiar o progresso acadêmico adequado do aluno, respeitando diferenças individuais. É pautado na promoção da saúde da comunidade escolar a partir de trabalhos preventivos que visem um processo de transformação pessoal e social. Para tanto, baseia-se nos conhecimentos referentes aos estágios de desenvolvimento humano, estilos de aprendizagem, aptidões e interesses individuais e a conscientização de papéis sociais. (p. 23).

Barbosa e Souza (2012) defendem que o uso do termo Psicologia Escolar ou Psicologia Educacional passa por transformações ao longo da história da Psicologia. Essas transformações são atribuídas pelas autoras ao enfoque dado a partir do objeto de interesse, das finalidades e dos métodos de investigação.

Antunes (2007), por sua vez, defende que a Psicologia Educacional é uma subárea da Psicologia, caracterizando-se, portanto, pela produção de conhecimentos científicos oriundos dos processos educacionais em diferentes lugares; enquanto a Psicologia Escolar é um campo de atuação, ou seja, é a Psicologia desenvolvida nos espaços dedicados à escolarização e pode ser baseada nos conhecimentos produzidos nas pesquisas e práticas da Psicologia Educacional. Seriam, assim, a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional intrinsecamente relacionadas, mas não idênticas. Segundo a definição publicada em Ofício Circular (MEC, 2005), as atribuições do psicólogo lotado como técnico administrativo em educação, no cargo de “Psicólogo/Área”, nas Instituições Federais de Ensino é:

Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (p. 40).

É apenas essa definição, ampla e imprecisa, o parâmetro geral para orientar as ações dos psicólogos nas IFE's brasileiras. Sob as perspectivas da Escolar e da Educacional, em relação interdisciplinar com outras áreas, a atuação do psicólogo pode contribuir para o direcionamento mais adequado das práticas cotidianas e para ultrapassar moldes do fazer em psicologia ainda persistentes em ambientes educacionais, mas que muitas vezes não são capazes de dar conta de sua realidade multideterminada.

O psicólogo que atua na Rede Federal de Ensino tem possibilidades amplas caso direcione seu trabalho a partir da perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional. Desde as práticas relacionadas desenvolvimento integral do estudante (SAMPAIO, 2010), passando pelas ações que se direcionam à prevenção e promoção de saúde mental na escola

(ESTANISLAU & BRESSA, 2014), e dedicando-se a intervenções e estudos que desvendem peculiaridades das relações no contexto educacional, há inúmeras atividades pertinentes ao trabalho do psicólogo em Institutos Federais, o que a caracterizaria, portanto, como um campo privilegiado para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

É importante salientar que diversos saberes podem contribuir para o desenvolvimento dessas ações, assim como há amplo espaço de investigação para a Psicologia Escolar e Educacional, por se tratar de práticas – tanto o conhecimento produzido quanto as ações propostas – desenvolvidas em um ambiente que tem como foco as relações educacionais. Há ainda possibilidade de trabalhar questões institucionais, acompanhamento familiar e participação em atividades de extensão voltadas para a comunidade.

Diante do exposto é importante frisar que as atividades em psicoterapia individual não devem ser a prioridade do psicólogo em Institutos Federais, caso os objetivos do PNAES realmente sejam o principal mote para atuação. É necessário pensar novas propostas e oportunidades que se relacionem às demandas institucionais como um todo, não apenas ao estudante.

Pelos dados apresentados, é possível concluir que o que faz o psicólogo nas Instituições de Ensino Superior (IES) é repetir o que ele aprendeu, ou seja, clínica. Não que ela não seja necessária, mas isso atende quanto da população universitária? Os “doentes”, os “deprimidos”, os “desorientados”? E os outros? Aqueles que são maioria e não apresentam distúrbios, não são objeto de nossa atenção? (SAMPAIO, 2010, p. 102).

A citação acima, embora os dados aqui apresentados a tornem tão atual que faria sentido ser elaborada ainda hoje, foi retirada de um estudo de 2010 o qual. Ou seja, quase dez anos se passaram entre essa produção e este estudo e parecemos não avançar nas discussões e elaborações das propostas.

A ausência de alinhamento quanto às propostas (TITON & ZANELLA, 2018) e a redução do serviço de Psicologia nos Institutos Federais ao modelo de atendimento clínico individual apontados por Sampaio (2010), desfavorecem o alcance dos objetivos do PNAES e tendem a influenciar a uma avaliação menos positiva por parte do público-alvo em relação à política de Assistência Estudantil como um todo e ao trabalho do psicólogo em específico, uma vez que reduz a parcela de pessoas alcançadas pelo serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Assistência Estudantil nos Institutos Federais tem se estruturado no sentido de garantir a permanência e o êxito dos estudantes em amplos aspectos ao longo de seu percurso

educacional. A percepção da Assistência Estudantil como mecanismo de garantia de direitos dos estudantes que integra visões institucionais progressistas é uma tendência nos documentos institucionais que versam sobre essa temática, a partir do início dos anos 2000.

Nesse contexto, propostas destinadas à prevenção e “promoção integral de saúde” (SAMPAIO, 2010), considerando questões sociais, históricas e institucionais, surgem como possibilidades de contribuição à formação de ambientes educacionais mais saudáveis, espaço de ação possível aos psicólogos que atuam nos Institutos Federais.

As propostas mais atuais de Psicologia em ambientes educacionais vão de encontro à visão clássica da psicologia da clínica individual e se direcionam à promoção de saúde integral, bem como à identificação das características institucionais estruturais que ocasionam o surgimento das queixas ou contribuem de maneira significativa para sua recorrência. A pergunta central seria: de que forma as instituições de ensino têm contribuído para ambientes mais saudáveis e que meios têm empregado para possibilitar aos diversos atores que compõem o espaço educacional melhores condições de desenvolvimento?

Tentativas de responder a essas questões representam grande contribuição à superação do modelo de clínica individual tradicional como prática de Psicologia em ambientes educacionais como possibilidade central face às demandas institucionais, seja em termos de gestão do tempo, seja no sentido das intervenções necessárias diante dos fatores que contribuem para a permanência de ambientes educacionais adoecedores, mas principalmente no enfrentamento ao cotidiano que ultrapassam a questão saúde x doença.

É essencial lembrar que o ambiente educacional não apenas prepara o estudante para a vida, mas faz parte de sua vida e influencia a sua formação por um longo período de desenvolvimento, além de ser um espaço composto por múltiplos atores cujas relações devem ser entendidas em toda a sua complexidade.

É no sentido de adequar a oferta de serviços de Assistência Estudantil e de Psicologia em Institutos Federais à perspectiva integral que se faz necessário o reconhecimento das demandas, a avaliação constante da instituição, além do estabelecimento de parâmetros que realmente atendam integralmente àquilo que se apresenta como demanda institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. C. S. **Avaliação da implementação do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFPR: impactos e resultados para graduandos com fragilidades socioeconômicas**. 156f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas). Universidade do Vale do Itajaí, 2013.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 12(2), 469-475, 2008.

ARAÚJO F. S. & BEZERRA, J. C. B. Tendências da Política de Assistência ao Estudante no Contexto da Reforma Universitária Brasileira. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas São Luís**, 7 p., 2007.

BACCHERETI, S. F. & MOLINA, R. Transitando pelo universo da escola: relações institucionais e processos de intervenção. In Molina, R. & Angelucci, C. B. (Org.), **Interfaces entre psicologia e educação: Desafios para a formação do psicólogo**, 63-80. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

BARBOSA, D. R. & SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 16(1), 163-173, 2012.

BRASIL. **Decreto no. 7.234**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm, 2010. Acesso em 02 abr 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 p. – Série legislação; n. 125, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa no. 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2007b. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 02 abr 2019.

_____. **Lei nº 11.947** de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 02 abr 2019

CARNEIRO, A. S.C., & SAMPAIO, S. M. R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 53-69. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CASSINS, A. M. **Manual de Psicologia Escolar e Educacional**. Curitiba, Gráfica e Editora Unificado, 45 p., 2007.

CISLAGHI, J.F.; SILVA, M.T. O Plano Nacional de Assistência Estudantil: Ampliação de Vagas X Garantia de Permanência. **Revista SER Social**, 14(31), 489-512, 2012.

COSTA, S. G. **A equidade na Educação Superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. 203f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DE ASSIS, A.C.L., SANABIO, M.T., MAGALDI, C.A. & MACHADO, C.S. As políticas de Assistência Estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, 06(4), 125-146, 2013.

DUTRA, N. G. R. & SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, 2017.

ESTANISLAU, G. M., & BRESSAN, R. A. (Orgs.). 2014. **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. São Paulo: Artmed

FELIPPE, J. M. S. Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão do curso. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, 14(1),145-155, 2015.

FERRAZ, E. V. C. **Análise da Gestão De Investimentos em Auxílios Estudantis no Instituto Federal Do Ceará Campus Jaguaribe**. 85f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, 2014.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, 2014.

LIMA, C. P. de. **O caminho se faz ao caminhar: propostas para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, A. O. M. N. Breve histórico da Psicologia Escolar No Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, 23(42), 17-23, 2005.

MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. Editora Casa do Psicólogo, 5ª ed, 2010.

SAMPAIO, S. M. R. A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. **In: Em Aberto, Brasília**, v. 23, n. 83, p. 95-105, 2010.

TAUFICK, A. L. O. L. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, 30(1),181-201, 2014.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em-Revista, Uberlândia**, 17(2), 599-616, 2010.

TITON, A. P. & ZANELLA, A. V. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 2, 359-368, 2018.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSTRUINDO PRÁTICAS CRÍTICAS
SCHOOL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: BUILDING CRITICAL PRACTICES

Antonio Alan Vieira Cardoso¹

Elenilce Gomes de Oliveira²

RESUMO

A atuação do psicólogo no campo ainda pouco desbravado da educação profissional e tecnológica é desafiador, visto que são poucas as experiências consolidadas na área e, portanto, os referenciais de prática profissionais são escassos. Partindo dessa realidade, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir práticas em psicologia escolar e educacional desenvolvidas no contexto do Instituto Federal do Ceará (IFCE), buscando aprofundar os estudos já realizados e ampliar o quadro de produções teórico-práticas da área. As informações e questão de análise, objeto do presente trabalho, foram levantadas em pesquisa qualitativa com dezesseis psicólogos do IFCE que participaram de entrevista semiestruturada que buscava abordar a atuação desses profissionais, os desafios da prática cotidiana e suas estratégias de superação dos entraves do contexto de trabalho. Os resultados apontam para três eixos principais de atuação: acompanhamento psicológico individual; execução de campanhas com demais profissionais da Assistência Estudantil e; desenvolvimento e elaboração de projetos com foco em discentes e comunidade acadêmica. Esse conjunto de práticas reflete os processos de transformação pelos quais passa a atuação em psicologia escolar e educacional na educação profissional, científica e tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar e Educacional. Educação Profissional e Tecnológica. Atuação do Psicólogo.

ABSTRACT

The performance of the psychologist in the field of professional and technological education, which is still a short-lived one, is challenging, since there are few consolidated experiences in the field and, therefore, professional practice references are scarce. Based on this reality, the present work aims to present and discuss practices in school and educational psychology which are developed in the context of the Federal Institute of Ceará (IFCE), seeking to deepen the studies already carried out and to expand the area of theoretical and practical productions in the field. The information and analysis question, object of the present study, were raised in qualitative research with sixteen psychologists from IFCE who participated in a semi-structured interview that sought to approach the work of these professionals, the challenges of daily practice and their strategies of overcoming the obstacles of the job context. The results point to three main lines of action: individual psychological monitoring; execution of campaigns with other professionals of the Student Assistance and; development and elaboration of projects focused on students and academic community. This set of practices reflects the processes of

¹ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Psicólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

² Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Ceará. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Membro do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR/UFC). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP/IFCE).

transformation through which the work in school and educational psychology in professional, scientific and technological education goes through.

KEYWORDS: School and Educational Psychology. Professional and Technological Education. Psychologist's performance.

INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), em 2008, inaugura uma nova fase na educação brasileira, sobretudo no campo da educação profissional. Tais instituições se espalharam pelo país trazendo em seu horizonte de atuação uma perspectiva de formação profissional ampla, baseada na articulação entre formação humanística e técnica. Além disso, contam com uma estrutura pluricurricular e multicampus, atuando na educação básica, profissional e superior.

Nesse contexto, o profissional de psicologia passa a integrar o quadro de técnicos administrativos em educação que atuam nos IFECT. A atuação de psicólogas e psicólogos nos Institutos Federais vem, na última década, sendo objeto de pesquisas e estudos em Programas de Pós-Graduação, entretanto o estado da arte sobre essa intersecção ainda é pequeno e carece de mais contribuições (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2018).

Os principais estudos realizados até o momento (PREDIGER, 2010; BERTOLLO-NARDI, 2014; FEITOSA, 2017; DAVID, 2017) evidenciam que a atuação do psicólogo no campo, ainda pouco desbravado, da educação profissional e tecnológica é desafiadora visto que são poucas as experiências já consolidadas na área e, portanto, os referenciais de práticas profissionais são escassos. Além disso, as pesquisas apontam que no contexto educacional dos IFECT a demanda ainda é, muitas vezes, por uma intervenção clínica individual, apontada pelos estudiosos da área da psicologia escolar/educacional como pouco efetiva para a prática dos psicólogos no contexto educacional. Ainda assim, novas práticas estão em estruturação e apontam para a criação de intervenções mais coletivas e voltadas para a instituição educacional como um todo, deslocando o foco do trabalho do psicólogo das questões individuais do estudante para a dimensão contextual mais ampla dos próprios Institutos e suas práticas educacionais.

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

principal atender aos objetivos estabelecidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto 7.234/2010) e também:

I - reduzir as desigualdades sociais; II - incentivar a participação da comunidade do IFCE em ações voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade social; III - ampliar as condições de participação democrática, para formação e o exercício de cidadania visando à acessibilidade, à diversidade, ao pluralismo de ideias e à inclusão social; IV - promover o acesso universal à saúde, ancorado no princípio da integralidade, reunindo ações e serviços de acordo com a realidade local, de modo a fortalecer a educação em saúde; V - contribuir para a inserção do aluno no mundo do trabalho, enquanto ser social, político e técnico (IFCE, 2015, p. 3).

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

Partindo desse contexto o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir práticas em psicologia escolar e educacional desenvolvidas no contexto do Instituto Federal do Ceará (IFCE), buscando aprofundar os estudos já realizados e ampliar o quadro de produções teórico-práticas na área e contribuir na qualificação da atuação dos atuais e futuros psicólogos no contexto da educação profissional e tecnológica.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: CONSOLIDANDO PRÁTICAS CRÍTICAS

O trabalho do psicólogo na educação tem uma herança marcada por intervenções individualizantes, de caráter curativo, em relação às questões de aprendizagem dos estudantes. Avaliação psicológica, psicodiagnóstico, atendimento clínico individual são práticas comuns no período inicial de atuação do profissional de psicologia em escolas, sobretudo de ensino básico. As psicólogas e psicólogos cumpriam assim um papel nas instituições educativas relacionado ao uso dos saberes psicológicos como fundamento de práticas pedagógicas tradicionais, que viam no “desarranjo” psicológico do estudante o motivo central de seus desafios de aprendizagem e desenvolvimento educacional (ANTUNES, 2008)

Esse uso das práticas psicológicas como fundamento da exclusão educacional começa a ser criticado por profissionais e pesquisadores que estranhavam o uso indiscriminado de técnicas de avaliação psicológica, assim como de teorias, importadas de outros países,

principalmente Estados Unidos e países da Europa Ocidental, aplicadas de forma descontextualizada em escolas brasileiras, com o intuito muitas vezes de classificar transtornos, gerando atitudes discriminatórias e culpabilização dos alunos pela não aprendizagem. O movimento de crítica dentro do campo da psicologia escolar e educacional, a partir da década de 1980, começa a pensar no contexto em que as queixas escolares são produzidas, assim como na realidade histórica, social e econômica como pano de fundo para a determinação dos fenômenos escolares. (PATTO, 1997).

Segundo Marinho-Araújo (2010) processam-se mudanças nas produções teóricas da psicologia e sua relação com a educação, que passam a adotar formas mais dialéticas para a compressão do desenvolvimento psicológico e da construção do conhecimento. Os impasses presentes na educação brasileira são analisados a partir da interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais, tendo como base teorias que privilegiam a concepção histórica e social da constituição humana. Uma dessas teorias é psicologia histórico-cultural desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. Segundo esse campo teórico a interação entre os substratos biológicos do organismo humano com a cultura, constituída pelas sociedades humanas no seu desenvolvimento histórico, cria as condições para que se construam as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007). A constituição psicológica dos sujeitos é, portanto, resultado da interação entre cultura e indivíduo mediada pela linguagem.

O movimento de crítica e ressignificação de práticas do psicólogo na educação adentra o campo científico e busca se consolidar nas últimas décadas. Entretanto, é importante observar que ainda se convivem com práticas mais tradicionais que se voltam quase exclusivamente “a porque os indivíduos não aprendem” e como apontam Tanamachi e Meira (2003) as tentativas de retorno às ações mais tradicionais podem vir revestidas de uma linguagem que se apropria de autores como o próprio Vygotsky, mas que ainda assim buscam manter o *status quo* da realidade educacional, que apesar dos avanços, ainda relega a alguns uma formação deficitária e alienante.

A partir da análise de produções bibliográficas e dos eventos científicos da área, Marinho-Araújo (2010, p. 25) aponta que existem no campo da psicologia escolar e educacional alguns “hiatos comunicativos” entre a pesquisa e a intervenção. A autora demonstra a necessidade de que a intervenção psicológica adote uma perspectiva preventiva, na qual o foco de compreensão e também da atuação desloca-se para uma visão institucional, coletiva e relacional, além disso, espera-se que o psicólogo se comprometa com as transformações sociais e busque evidenciar as contradições entre as práticas educativas e as demandas do sujeito.

O psicólogo escolar e educacional é compreendido assim como um mediador do desenvolvimento humano nos processos educativos, tentando facilitar processos de conscientização dos atores desses processos. Segundo Marinho-Araújo (2010, p. 27) essa proposta de atuação deve buscar

Observar esta realidade para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções e dinâmicas, desenvolver sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das “vozes da escola”, provocar a re-significação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas e discursos dos sujeitos são competências necessárias à intervenção psicológica coadunada ao desenvolvimento de uma conscientização que pode provocar mudanças significativas, consistentes e duradouras na prática pedagógica.

A criação dos Institutos Federais de Educação busca alterar quantitativa e qualitativamente os alcances e propósitos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, retomando a construção de espaços educativos vinculados à prática da cidadania e da ampla formação do sujeito. Para Feitosa e Marinho-Araújo (2018) a atuação de psicólogos escolares nessas instituições contribui para o fortalecimento de espaços formativos potencializadores do desenvolvimento humano da comunidade acadêmica e, a partir disso, corrobora com a perspectiva de uma formação qualificada que não se restringe somente à preparação de mão de obra especializada.

Em pesquisa realizada com psicólogos de um dos IFECT verificou-se que a atuação da psicologia no contexto da educação profissional, científica e tecnológica tem produzido práticas em dois eixos principais: acompanhamento da comunidade discente e participação nas políticas de assistência estudantil (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2018). O primeiro eixo de acompanhamento discente se refere ao oferecimento de espaço de escuta psicológica, participação de reuniões acadêmicas e o desenvolvimento de projetos de suporte acadêmico aos estudantes. O segundo eixo contempla a atuação do psicólogo junto a equipes de profissionais como assistentes sociais e pedagogos nos projetos e serviços da política de assistência estudantil. As autoras concluem que

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

É também importante frisar que atuações voltadas para uma dimensão mais coletiva e institucional podem encontrar entraves devido à complexidade e diversidade de demandas nos contextos da educação profissional e tecnológica, além das próprias lacunas na formação de psicólogas e psicólogos (TITO; ZANELLA, 2018). Os Institutos Federais oferecem variadas modalidades de ensino, desde cursos de formação inicial e continuada, ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciatura, além de cursos de pós-graduação impactando em diversos públicos de estudantes e consequentemente nas práticas direcionadas a cada um deles.

MÉTODO

As informações e questão de análise, objeto do presente trabalho, foram levantadas em pesquisa qualitativa com psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) que participaram de entrevista semiestruturada que buscava abordar a atuação desses profissionais, os desafios da prática cotidiana e suas estratégias de superação dos entraves do contexto de trabalho. A entrevista, segundo Gil (2008), é uma forma de interação social em que o investigador se apresenta aos sujeitos de pesquisa em busca de dados que contribuam com sua investigação. A entrevista por pautas ou semiestruturada foi o formato escolhido. Esse tipo de entrevista é guiado por um conjunto de pontos de interesse que o pesquisador vai desenvolvendo ao longo de seu curso. O grau de intervenção do pesquisador deve ser sutil e capaz de permitir a espontaneidade do processo (GIL, 2008). A entrevista semiestruturada possibilita a cobertura mais profunda das informações, visto que tem elasticidade quanto à duração e por favorecer respostas mais espontâneas devido a interação entre entrevistador e entrevistado. (BONI, QUARESMA, 2005).

As entrevistas foram desenvolvidas no IFCE, especificamente com os psicólogos escolares que atuam nos diversos *campi* da instituição presentes em todo o Estado do Ceará. Segundo dados do Sistema Unificado de Administração Pública do IFCE (SUAP-IFCE), são ao todo 27 (vinte e sete) psicólogos no IFCE, sendo que 3 (três) destes atuam na Reitoria da Instituição, em cargos de gestão ou em função não relacionada diretamente à psicologia escolar. Excetuando-se o próprio pesquisador, que também é psicólogo da instituição, o número de psicólogos escolares do IFCE é de 23 (vinte e três). Este foi, portanto, o número previsto de participantes da pesquisa. Deste quantitativo foi possível ser contemplado o número de 16 (dezesesseis) participantes. As entrevistas foram conduzidas entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Ceará tendo sido aprovada em 18 de setembro de 2018, com o parecer número 2.902.552 (CAAE: 96086918.1.0000.5589).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações e questões de análise apresentadas a seguir buscam apresentar as principais práticas desenvolvidas pelas psicólogas e psicólogos que atuam no IFCE. As perguntas que permitiram a obtenção dos dados tratavam das atividades cotidianas desenvolvidas no contexto da atuação do psicólogo escolar na instituição e também das ações que não puderam ainda ser colocadas em execução.

De maneira geral todos os profissionais pesquisados realizam alguma modalidade de acompanhamento psicológico individual, sobretudo de questões emocionais relacionadas à vida acadêmica. A Participante 06 relata que *“a gente faz plantão psicológico, a gente faz também atendimento individualizado focando nessas questões que tem a ver com o ensino-aprendizagem, dificuldade no estudo, uma dificuldade de relacionamento em turma que dificulta a forma como ele está aqui...”*. A forma e a estruturação desse tipo de acompanhamento apresentam algumas variações, funcionando, por exemplo, sob a forma de plantão psicológico, psicoterapia breve focal e acolhimento psicológico. Alguns profissionais dedicam dias específicos da semana para esse tipo de trabalho, é o caso do Participante 05 que separa *“dois dias e meio na semana para atendimentos individuais...”*. Em outros casos a organização é diferente como no caso da Participante 12 que fala *“existem os atendimentos individuais e eles acontecem a [sic] demanda espontânea, eles [estudantes] não marcam”*.

Ao falarem de seu trabalho mais individualizado com os discentes as psicólogas e os psicólogos geralmente apresentam a ressalva de que tal atuação não se caracteriza como uma clínica na educação ou atendimento psicoterápico. Nesse sentido a Participante 12 afirma que busca *“não priorizar ou não fazer da atuação do psicólogo uma atuação clínica dentro da escola, não transformar a escola numa clínica, mas a gente realiza alguns atendimentos, então quando é algo de orientações mais breves, algo que a gente consegue dar conta em alguns atendimentos...”*. Em muitas situações o estudante não consegue acompanhamento psicológico na rede de saúde do município e acabam recorrendo aos psicólogos do IFCE, sobre esse ponto a Participante 04 revela, *“eu tenho os meus atendimentos individuais para alguns casos que são um pouco mais difíceis de encaminhar, porque enfim não existe uma rede de saúde mental no município onde eu trabalho. Aí enfim, tem estudante que eu não posso simplesmente chegar*

e dizer: ‘olha eu não estou aqui para fazer clínica, você se vira’, então nesses casos em que é algo que é necessário um acompanhamento mesmo que mais nesse sentido individual...’. Mesmo compreendendo que a realização de acompanhamentos individualizados deve ser ressignificada no contexto escolar alguns psicólogos apontam essa necessidade, sobretudo para casos mais emergenciais, como o Participante 02 que *“acaba tendo que entrar num nível de acompanhamento que talvez não seja tão da alçada da psicologia escolar, só que a gente fica com aquele dilema ético, você fica naquela divisão de dizer eu não te atendo, porque não é o meu trabalho, eu não vou te atender, não vou te receber, não vou te escutar, dizer isso para um aluno é muito complicado”*.

Os profissionais demonstram estar cientes da perspectiva crítica de psicologia escolar que considera que o alcance de um trabalho individualizado é reduzido na dinâmica escolar e muitas vezes pode cair em práticas psicologizantes e pouco transformadoras sob o ponto de vista das práticas educacionais. Entretanto, se identifica aí o hiato comunicativo, verificado por Marinho-Araújo (2010), entre as produções teóricas e as práticas em psicologia escolar e educacional.

Os contextos de atuação dos profissionais apresentam contradições, como a baixa presença e efetividade de dispositivos de acolhimento de demandas relacionadas à saúde mental em muitos municípios, que impõem a realização de acompanhamentos mais emergenciais e individualizados pelos psicólogos. No contexto do IFCE para os psicólogos dos campi com maior número de estudantes, principalmente aqueles na casa dos milhares, os acompanhamentos psicológicos individuais ocupam a maior parte de seu tempo de trabalho e é um dos fatores que impede a realização de mais práticas coletivas.

Dentro das equipes de Assistência Estudantil do IFCE o profissional de psicologia se integra aos demais profissionais do setor na realização de campanhas relacionadas à prevenção em saúde, saúde mental e Direitos Humanos, com ações de sensibilização e orientação quanto a: prevenção do suicídio; prevenção aos cânceres de mama e próstata; HIV/AIDS; uso abusivo de álcool e outras drogas; questões de gênero; diversidade sexual; educação inclusiva; relações étnico-raciais, entre outras. A Participante 12 relata que *“... a Assistência Estudantil tem uma série de campanhas que são colocadas para a gente fazer, então... tem semana da saúde, a gente faz uma semana inteira de programação voltada para a saúde, a gente faz semana do estudante, desenvolve setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul”*. Na experiência da Participante 08 *“alguns temas a gente discutia em sala de aula, tipo gravidez na adolescência, que eu e a enfermeira, aí bullying, diversidade e assim fazer as*

campanhas, janeiro branco, setembro amarelo, falar sobre suicídio. Aí nas campanhas geralmente eu fazia alguma atuação na reunião com os professores que tinha e aí tinha as frentes com os professores, com os alunos, com os técnicos, aí a gente planejava as ações de cada eixo da campanha...". Nas campanhas os psicólogos tradicionalmente ficam como principais responsáveis pelas temáticas relacionadas à Saúde Mental e assessoram os outros profissionais nas demais temáticas.

A estruturação de campanhas temáticas é uma das formas da Política de Assistência Estudantil do IFCE tomar corporificação no contexto educacional. O trabalho interdisciplinar é privilegiado intentando-se atuar na promoção da saúde integral do estudante, no incentivo a sua participação social e na direção de uma formação humanística, ética e política. Esse tipo de prática no contexto educacional favorece a atuação do psicólogo escolar na mediação de processos de conscientização a partir da criação de espaços de diálogo importantes para a ampliação da formação técnica e específica dos estudantes da educação profissional e tecnológica.

Outro conjunto de práticas significativo dentro do trabalho do psicólogo no Instituto Federal do Ceará são os projetos desenvolvidos em geral com os demais profissionais do setor de Assistência Estudantil e que abordam temas variados nos contextos educacionais sob uma perspectiva interdisciplinar e coletiva. Segundo a Participante 09 *"a gente ... tenta construir as ações com base na política de Assistência Estudantil, a gente tenta divulgar e construir principalmente essa parte de projetos, projetos psicólogo-assistente social, enfermeiro-assistente social, enfermeiro-psicólogo, nutricionista-psicólogo,"*. A participação dos psicólogos em alguns desses projetos busca atuar em questões específicas da comunidade acadêmica, como no caso apresentado pelo Participante 11 que *"percebia que havia muitos problemas de relacionamento entre eles [estudantes] e a gente criava esse projeto como sendo um pretexto para colocar eles em interação, em um espaço fora de sala e, às vezes, acontecia de a gente misturar cursos diferentes, então era uma situação supervisionada por mim e pelo professor do próprio curso,... quando a atividade terminava a gente ia conversar depois com eles como foi que eles, as dificuldades, como eles se saíram e tudo mais"*.

Assim como são amplas as temáticas desses projetos - diversidade sexual, organização para estudo, orientação profissional, cidadania, questões de gênero, saúde mental, violência - também o são os formatos metodológicos adotados, a saber: oficinas, cine debate, grupo operativo, dramatização, sarau, entre outras. O desenvolvimento desses projetos aparece como um dos dispositivos de maior inventividade na atuação de psicólogos no contexto do

IFCE, na medida em que busca criar estratégias diversas para atender demandas específicas do acompanhamento da comunidade acadêmica.

A participação de psicólogos nos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) também ocorre de forma recorrente. Sobre esse tipo de atuação o Participante 02 afirma *“Eu sou membro do NEABI, do NAPNE lá no campus, são dos núcleos que têm muita participação dos alunos e eu gosto muito de estar nesses dois núcleos porque que é onde a gente dá uma respirada e consegue se reunir com pessoas que estão preocupadas com as mesmas pautas que a gente... é onde a gente se reúne de pessoas que têm mais ou menos as mesmas diretrizes de pensamento e ético profissionais”*. Muitas vezes a participação nos referidos núcleos parece desafiar os locais onde se espera que o psicólogo esteja, o relato da Participante 04 vai nesse sentido: *“... eu faço parte do NEABI também e aí assim eu sei que algumas pessoas entendem como se isso não fosse meu trabalho na psicologia, para mim é muito, é uma perspectiva de promoção de saúde mental a uma população historicamente desassistida nesse sentido, então para mim é isso que eu estou fazendo ali...”*.

Com relação às ações que os psicólogos têm interesse de colocar em prática em sua atuação no IFCE grande parte dos profissionais entrevistados, doze dos dezesseis, tentam desenvolver intervenções em grupo, no sentido de atuar de forma coletiva com estudantes e demais membros da comunidade acadêmica, em espaços grupais, com frequência de encontros e continuidade. Os objetivos desses grupos têm motivações e conteúdos diferentes, o participante 02, por exemplo, *“gostaria muito de conseguir fazer um grupo de apoio, que tivesse uma periodicidade, quinzenal, que eu conseguisse me encontrar sempre com esses alunos e trabalhar uma série de pautas”*. A participante 06 também tem *“... vontade de trabalhar com grupos. Aqui a gente consegue fazer especialmente orientação profissional, mas assim de estar discutindo temas que tem muito a ver com o dia-a-dia daqui também, com preconceito, bullying, saúde mental, mas a gente tem dificuldade de mobilizar, não só os alunos, como também os professores, a direção de um modo geral, a gestão, é difícil o professor ceder o horário da aula para a gente estar fazendo esse tipo de intervenção”*. A questão da carga horária para desenvolver atividades em grupo junto aos estudantes, apontada no último relato, também se coaduna com as experiências de outros profissionais, soma-se a isso o número muitas vezes insuficiente de profissionais de psicologia necessário para se conduzir tais grupos, para a Participante 10, única psicóloga de sua unidade, o desenvolvimento de grupos fica barrado visto que ela relata que não se sente *“à vontade para fazer [grupos] e dar conta das*

consequências disso sozinha, eu precisaria ter uma troca”, indicando a necessidade de outro profissional de psicologia no seu campus.

A busca por trabalhos em grupo se aproxima das perspectivas mais críticas de atuação em psicologia escolar visto que os processos grupais permitem aos participantes compartilharem conhecimentos e construir novas sínteses mediatizados pela linguagem, impulsionando assim seu processo de desenvolvimento psicológico. (VYGOTSKY, 2007).

Essa aproximação rápida com as práticas de psicólogos do Instituto Federal do Ceará aponta para três eixos principais de atuação: acompanhamento psicológico individual; execução de campanhas com demais profissionais da Assistência Estudantil e; desenvolvimento e elaboração de projetos com foco em discentes e comunidade acadêmica. Esse conjunto de práticas reflete os processos de transformação pelos quais passa a atuação em psicologia escolar e educacional na educação profissional, científica e tecnológica. Ao mesmo tempo em que ainda dão ênfase aos atendimentos individualizados com foco em questões de aprendizagem e/ou de desempenho acadêmico, os psicólogos do IFCE também endereçam seus fazeres a temáticas mais contextualizadas, que problematizam as práticas institucionais, e à busca de metodologias coletivas de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de educação encampada pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia busca qualificar a profissionalização dos seus estudantes a partir da perspectiva da necessidade de uma formação crítica e ampla, enraizada no entrelaçamento do conhecimento dos fundamentos científicos das técnicas e da sua determinação histórico-cultural. O objetivo é desatrelar da educação profissional o signo de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho unicamente, caminhando no horizonte de uma formação integral do trabalhador. Além disso, a Rede Federal de Educação Profissional busca se interiorizar pelo país oferecendo educação pública de qualidade em municípios de médio e pequeno porte, por meio de cursos em várias modalidades.

Esse contexto é desafiador para a prática do psicólogo na medida em que se configura como um campo novo de atuação, com múltiplos públicos e com uma proposta educativa também complexa. O próprio campo teórico e prático da psicologia escolar e educacional, mesmo consolidado, ainda apresenta algumas lacunas acerca de uma perspectiva crítica e institucional. As expectativas em relação ao trabalho do psicólogo na educação ainda estão vinculadas a uma prática psicoterápica individual e isso se manifesta também nos atores

da educação profissional. A própria ausência de profissionais de psicologia nos dispositivos de saúde pública de muitos municípios do país pode ser um dos fatores que contribui para que demandas de atendimento psicológico individual sejam encaminhadas para os psicólogos escolares e educacionais das instituições da Rede Federal de Educação Profissional.

Os estudos recuperados na discussão teórica e as práticas apresentadas na seção anterior demonstram um processo de transformação na atuação do psicólogo, que ainda tem o acompanhamento individual como um de seus focos, mas também apresenta uma busca cada vez maior por novas formas de estar no ambiente dos IFCET, seja por meio da criação de projetos temáticos, trabalhos interdisciplinares e em núcleos com atuação voltada aos Direitos Humanos. Essa atuação demonstra um caráter de autocrítica, um desconforto quanto a executar os papéis tradicionais relegados ao psicólogo e a busca pela criação de ações novas, a partir da realidade de cada campus. Tal atuação vai ao encontro da proposta germinal da educação profissional e tecnológica pensada para os Institutos Federais, desta forma, os profissionais de psicologia tem papel importante na consolidação da formação integral.

Entretanto, é importante destacar que ainda são remotos os espaços em que os psicólogos podem atuar de forma mais direta na proposta de educação profissional oferecida nos IFECT, mediando processos de transformação de práticas educativas muitas vezes descontextualizadas e esvaziadas de sentido para o desenvolvimento psicológico e profissional dos estudantes. Assim percebe-se que o potencial da psicologia na educação profissional pode ser cada vez mais explorado, visto que quanto mais ampla é a percepção que se tem do papel desse profissional, maiores são suas as possibilidades de contribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BERTOLLO-NARDI, M. **O trabalho do psicólogo em um campus do IFES: possibilidades e desafios de uma prática**. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFES, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1588>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

DAVID, M. M. **Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas**. 2017. xiii, 125 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/24630>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior**. 2017. 299 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23050>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estud. psicol.** Campinas, v. 35, n. 2, p. 181-191, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2018000200181&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IFCE. **Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/arquivos/regulamento-da-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifce.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2019.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2249/2216>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

OLIVEIRA, R. C. N. **Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará**. 2017. 109f. - Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28432>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Revista Psicologia USP**, v.8, n1. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997. P. 47-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004>. Acesso em: 03 abr. 2019.

PREDIGER, J. **Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: querer e fazer**. 2010. 86 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77886>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M.. A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In: M. E. M. MEIRA; M. A. M. ANTUNES (Orgs.), **Psicologia escolar: Práticas Críticas**. (pp. 11-62) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TITON, A. P.; ZANELLA, A. V. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 359-368. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-359.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.