

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE PSICOLOGIA NAS ETECS

Contributions made by Psychology teaching in São Paulo state technical schools

Angelina Pandita-Pereira¹ e Marie Claire Sekkel^{II}

¹Universidade de São Paulo. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). *pandita.pereira@gmail.com*

^{II}Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia em Psicologia Escolar (USP). *Claire@sekkel.com*

Recebido: 05 de maio de 2012. Aceito: 18 de julho de 2012.

RESUMO

O artigo discute os resultados de pesquisa sobre as contribuições do ensino de Psicologia nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (Etecs). Orientada teórica e metodologicamente pelo materialismo histórico dialético, a pesquisa foi realizada em uma Etec e envolveu: observação das aulas de Psicologia Organizacional e Psicologia Social, análise documental, conversas informais e entrevista com o docente das disciplinas. Discute-se que o ensino de Psicologia nessa Etec em alguns momentos levou ao desenvolvimento de processos potencialmente emancipatórios e, em grande medida, contribuiu para processos potencialmente alienantes. A subordinação da educação profissional às demandas ideológicas do mercado, às condições de trabalho docente nas Etecs e às especificidades do campo de conhecimento da Psicologia é analisada como condicionante às contribuições desse ensino. Conclui-se apontando os desafios a serem enfrentados a fim de que o ensino de Psicologia possa contribuir com uma formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino da Psicologia; Ensino profissionalizante; Formação de professores; Ensino médio.*

ABSTRACT

The article discusses the results of research into the contributions made by psychology teaching in courses offered by state technical schools in São Paulo. With historical, dialectical materialism as its theoretical and methodological references, the research was conducted in a state technical school and involved: live observation of classes in Organizational Psychology and Social Psychology; documental analysis; informal conversations and interviews with the teacher of those study subjects. The discussion suggests that while the teaching of Psychology at this school in some moments involved potentially emancipating processes, in great measure it contributed to potentially alienating processes. The subordination of professional teaching to the demands of market ideology, to the working conditions of teaching in state technical schools and the specificities of psychology as a field of knowledge are analyzed as being conditioning factors for the contributions of psychology teaching. In conclusion, the article identifies the challenges to be faced in order that the teaching of psychology may contribute towards a more humane qualification.

KEYWORDS: *Psychology teaching; Technical school teaching; Teacher training; Senior high school teaching.*

Este trabalho é orientado teórica e metodologicamente pelo materialismo histórico dialético. Para essa concepção, a educação deve ter por fim a emancipação dos indivíduos, proporcionando-lhes a apropriação crítica dos conhecimentos histórico-socialmente construídos, objetivada para a melhoria de qualidade de vida para todos.

No entanto, Duarte (2004) nos lembra que alienação e emancipação caminham juntas, perpassam todos os processos sociais, inclusive a educação, isso porque a alienação, conforme esclarece Marx (2008), é determinada pela atual forma de organização social, na qual há divisão entre trabalho social e propriedade privada, os quais se interpõem entre o indivíduo e a apropriação dos frutos do seu trabalho e também de toda riqueza (material ou intelectual) produzida pelo gênero humano. Nesse processo, o trabalho humano se volta para a produção de mais valia, e nada há que fique imune à alienação. Assim, mesmo conhecimentos que poderiam levar à emancipação humana, libertando os indivíduos, por exemplo, das forças da natureza, acabam por não atender a todos, e hoje, com todo conhecimento e tecnologia disponível, ainda há parcela significativa da população que passa fome. O mesmo processo ocorre para conhecimentos das ciências humanas, que muitas vezes servem à justificação e não à superação das desigualdades sociais, conforme discutiremos em relação à própria Psicologia mais adiante.

Diante das limitações existentes na sociedade atual, a educação não pode proporcionar a emancipação plena, uma vez que, segundo Duarte, esta implicaria a superação dos processos sociais alienados e a libertação das imposições relacionadas à sobrevivência, a fim de que o homem pudesse dedicar-se a questões para além da subsistência física. Em outras palavras, a emancipação plena requereria outra sociedade, na qual, conforme Tonet (2005), todos os homens pudessem desfrutar de igualdade de condições.

De acordo com Tonet, o que é possível fazer na atualidade no âmbito da educação são atividades que apontem no sentido da emancipação. Os processos educativos poderiam então auxiliar os indivíduos a compreenderem-se alienados e a reconhecerem as estruturas que impõem a alienação como sociais e produzidas pelos próprios homens. A escola seria ainda um local para apropriação das objetivações humano-genéricas, em especial dos conhecimentos histórico-socialmente construídos, fazendo assim com que o indivíduo se relacionasse com o gênero humano.

No entanto, conforme nos lembra Saviani (2000), apropriar-se dos conhecimentos não é suficiente, é preciso que os mesmos sejam historicizados, resgatados em sua objetividade, universalidade e movimento contraditório, e não tomados em sua pretensa autonomia e neutralidade. Para Tonet, seria preciso ainda que os conhecimentos ensinados tivessem em seu horizonte “uma ordem social qualitativamente diferente” (2007, p. 71).

Todas essas considerações a respeito da função da educação na sociedade atual balizam nosso trabalho. Porém, elas falam da educação de uma forma ampla, geral, e o campo do nível médio profissional, em nossa compreensão, tem especificidades que precisam ser consideradas. Historicamente, a educação de nível médio no Brasil constituiu-se cindida nas modalidades propedêutica e profissional. Característica da educação destinada à elite, era uma formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais (a educação propedêutica). Próprias da educação destinada aos pobres, eram primeiramente ações assistencialistas e uma formação que visava, a partir do ensino de formas de fazer, ao desenvolvimento de habilidades psicofísicas e à moralização por meio do trabalho (a educação profissional) (CURY, 1998).

Gradualmente, com as transformações do mundo do trabalho, com o desenvolvimento do País e a necessidade de mão de obra, a educação profissional – com grande influência do setor privado, em especial das indústrias em expansão no País – vai adquirindo características de uma educação para o ensino do fazer, o ensino dos saberes práticos requeridos para o exercício de uma dada profissão, ou seja, das habilidades imediatamente aplicáveis em uma esfera da produção, deslocando a ênfase das ações assistenciais (CASTANHO, 2007; KUENZER, 2005).

À existência desses dois percursos educacionais, que destinam para classes distintas uma educação diferenciada, Kuenzer (2005) nomeia dualidade estrutural, assinalando que essa cisão no âmbito educacional expressa a divisão de classes existente em nossa sociedade, na qual uma dada classe é preparada para as funções de planejamento, comando, visto que detém os meios de produção, e a outra é preparada para obedecer e executar ações instrumentais, visto ser a força de trabalho.

Para Marx, como mencionado anteriormente, seria tal divisão entre proprietários dos meios de produção e força de trabalho – e a decorrente cisão entre trabalho intelectual e manual – a estrutura que imporia a todos a alienação. Pela

forma como o ensino foi organizado, essa cisão é produzida e reproduzida na estrutura escolar, expressando-se na dissociação entre saberes acadêmicos e saberes práticos, valorizando-se os primeiros em detrimento dos segundos, como apontam Baudelot e Establet (1971). Ao se dissociarem os saberes próprios do campo do trabalho dos saberes intelectuais, em especial pela marcante dualidade de modalidades de educação de nível médio, aprofunda-se na educação escolar a alienação humana.

Essa dualidade no Estado de São Paulo é formalizada pela destinação da responsabilidade – pedagógica e administrativa – pelas modalidades a órgãos distintos. O ensino médio propedêutico fica a cargo da secretaria historicamente responsável pela educação básica, a Secretaria da Educação, e as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs)¹ desvinculam-se do âmbito da educação e passam à responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Para Pandita-Pereira (2011), essa separação expressa a existência de objetivos distintos, o que culminou, no ensino técnico, com um distanciamento das funções da educação como formação de indivíduos críticos, subordinando-se a mesma aos interesses do mercado de trabalho.

Autores como Ferreti e Silva Júnior (2000), Frigotto e Ciavatta (2006) e Moraes (2002) destacam que, mais recentemente, têm havido mudanças na educação profissional, que deixa de se ater somente ao ensino do como fazer para incluir conteúdos característicos de uma formação geral. Os autores atribuem tais mudanças a uma conjunção de fatores: transformações tecnológicas, rápidas modificações em curso no mundo do trabalho, substituição – em algumas áreas – do modelo taylorista-fordista para o modelo toyotista de produção e uma ideologia que associa possibilidade de emprego a formação acadêmica e a características de personalidade. Os autores revelam que, diante desse contexto, os conteúdos característicos de uma formação geral passam a ser direcionados para a produção de uma subjetividade que se amolde a um contexto profissional de instabilidade e fluidez, que inclui e exclui trabalhadores das mais diversas formações, contexto no qual a formação acadêmica fica em segundo plano e a importância recai no quão bem o indivíduo se adapta às condições de trabalho.

E como o ensino de Psicologia se insere nesse complexo e contraditório campo da educação de nível médio?

Sabemos que os conhecimentos psicológicos estão presentes na educação de nível médio, tanto propedêutica quanto profissional, desde que foram instituídas (MASSIMI, 1993; SOLIGO; AZZI, 2009). Pandita-Pereira (2011) analisa comparativamente a história do ensino de Psicologia na educação média propedêutica e profissional, problematizando as características desse ensino em ambas as modalidades, e entende que tais características são resultado de uma conjunção de fatores políticos, ideológicos e das funções atribuídas a cada um na construção da sociedade brasileira. Contextualiza ainda tais características com as vinculações ideológicas da própria ciência psicológica predominante, que, segundo Patto (1984), nasce atrelada aos ideais de uma ciência positivista, e suas aplicações na educação serviram à previsão, ao controle e ao ajustamento de estudantes bem como à naturalização da desigualdade social e à normatização de comportamentos entendidos como desviantes.

Durante a ditadura militar, período de endurecimento do controle estatal que deixa expostas as contradições sociais, autores da Psicologia se juntam a um movimento amplo para questionar a ciência e a sociedade, e descortinam o viés ideológico que envolvia teorias e práticas. É também durante a ditadura militar que o ensino de Psicologia é excluído do ensino médio propedêutico, retornando ao mesmo, no Estado de São Paulo, como disciplina optativa no início do período de democratização da sociedade brasileira. Nos idos da década de 80, é construída coletivamente uma proposta de ensino de Psicologia para essa modalidade (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 1986), a qual visava a contribuir para uma formação humana e crítica dos estudantes. Porém, na década de 90, segundo Leite (2007), as discussões em torno do ensino de Psicologia perdem importância frente a outras discussões da categoria profissional da área, o que, para o autor, ocorre devido a uma conjunção de fatores, quais sejam: mudança do governo estadual, que promove uma descontinuidade das políticas educacionais para a área de ciências humanas; no plano federal, a omissão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em relação às disciplinas dessa mesma área, e a ampliação de mercado de trabalho para psicólogos na área da saúde e sua diminuição na área da educação. Tais fatores, aliados à aprovação do Parecer nº 38/06, que previa um ano de prazo para a inclusão obrigatória do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, culminam com a exclusão dessa disciplina do

currículo do ensino médio propedêutico em São Paulo por meio da Res. SE nº 92/2007.

Ainda que, de fato, a atenção conferida ao ensino de Psicologia tenha sido pouca, e como ressalta Mrech (2001), os profissionais de Psicologia tenham historicamente negligenciado a pesquisa e a discussão sobre o tema, há algumas produções sistematizadas que o discutem e o defendem na modalidade propedêutica. Soligo e Azzi listam uma série de conhecimentos que necessitam ser ensinados aos jovens, dos quais destacamos os relativos à subjetividade humana, as experiências de humilhação e sofrimento, o trabalho e a alienação humana. Leite (2007) aborda a importância de conhecimentos que proporcionem aos discentes a compreensão das condições sociais geradoras de conflito e possibilitem o resgate do Homem em suas dimensões estéticas, éticas, afetivas, etc. Barros (2007) coloca a relevância de contribuir para que os discentes compreendam as disposições subjetivas internalizadas pelos sujeitos frente à barbárie. Em suma, os autores citam algumas das contribuições que poderiam ser trazidas pelo ensino de Psicologia, todas comprometidas com uma perspectiva de formação de cidadãos críticos e transformadores, e salientam que é necessário um movimento conjunto com outros profissionais e com a sociedade, no sentido de contribuir para a construção de um sistema educativo que possibilite essa formação.

Enfim, como podemos ver, há algumas produções que discutem o ensino de Psicologia no ensino médio propedêutico, porém, atualmente, essa disciplina não compõe a matriz curricular no Estado de São Paulo. Por outro lado, os conhecimentos psicológicos se mantêm em grande variedade de cursos na modalidade técnica, em especial nas Etecs, e, no entanto, há escassez de pesquisas que nos auxiliem a compreender como e por que a Psicologia é apropriada a esse campo (PANDITA-PEREIRA, 2011). Poderia o ensino de Psicologia trazer, no âmbito do ensino médio profissional, as contribuições que a ele são propostas na modalidade propedêutica? As características específicas do ensino médio profissional trariam limites às possibilidades do ensino de Psicologia? Diante desses questionamentos, a pesquisa desenvolvida teve por objetivo conhecer e discutir as expressões e as contribuições do ensino de Psicologia nas Etecs.

MÉTODO

A pesquisa foi orientada pelos pressupostos epistêmico-metodológicos do materialismo histórico dialético, os quais têm por fundamento a aproximação ao fenômeno, sua reflexão por meio de abstrações teóricas e o retorno ao fenômeno, agora ressignificado, buscando-se sua concretude (KOSIK, 1976).

Segundo Martins (2005), o materialismo histórico dialético fundamenta a produção do conhecimento a partir da singularidade, entendendo que esta revela processos universais mediados pela particularidade. Ainda que tais categorias não existam para realizar uma classificação estanque em agrupamentos, nós os faremos aqui para explicitar níveis diferenciados de análise e seu movimento, buscando a compreensão de nossa problemática. Assim, em nosso caso, a forma única com a qual se expressa o ensino de Psicologia na escola técnica estudada foi tomada como a singularidade que se relaciona com a universalidade das políticas globais de educação por meio da particularidade da concretização específica dessas políticas nas Etecs. Nesse movimento, foi revelada a universalidade contida na expressão singular expressada, mostrando os limites e as possibilidades do ensino de Psicologia nas Etecs.

Também no que diz respeito a essa pesquisa, a aproximação ao fenômeno foi feita mediante: observação de aulas e espaços comuns de uma Etec da Zona Leste da cidade de São Paulo, com periodicidade semanal ao longo de um semestre, conversas informais com estudantes e professores da escola, análise dos documentos que embasam a prática pedagógica dos docentes nas Etecs (planos de curso e planos de trabalho docente dos cursos técnicos de Administração e Marketing, Plano Plurianual de Gestão da Etec, o qual contém seu Projeto Político Pedagógico), e entrevista com o docente das disciplinas observadas (com duração de uma hora, áudio gravado e posteriormente transcrito). Foram adotados procedimentos éticos junto à instituição e ao professor das disciplinas observadas, e assinados os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

No que diz respeito à entrevista com o docente, esta foi realizada com um roteiro que versava sobre as contribuições do ensino de Psicologia em cursos técnicos, sobre os critérios de seleção em relação aos conteúdos e estratégias didáticas utilizadas, sobre questões institucionais das Etecs e a influência da formação em licenciatura na prática profissional docente.

Dada a variedade de disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia (PANDITA-PEREIRA, 2011), elegemos como campo privilegiado de estudo as que explicitam o ensino de conhecimentos psicológicos em seu nome, quais sejam: Psicologia Organizacional (curso de técnico em Administração) e Psicologia Social e Psicologia Comportamental (curso de técnico em Marketing). Foram realizadas observações nas aulas das disciplinas de Psicologia Organizacional e Psicologia Social, ministradas pelo mesmo professor; não foi possível observar a disciplina Psicologia Comportamental devido a circunstâncias além de nosso alcance.

A postura adotada durante os períodos de permanência na Etec foi investigativa e de disposição colaborativa. O registro seguiu as problematizações de Rockwell (2009), e, durante os períodos em que se estava na escola, buscou-se registrar o observado com o máximo de detalhes juntamente às impressões e aos sentimentos despertados na pesquisadora diante dos mesmos. As notas realizadas durante a permanência na Etec eram ampliadas, e esse conjunto compôs o diário de campo.

O material do diário de campo, da análise documental e da entrevista foi significado em seu conjunto, procedendo-se à exegese analítica do mesmo, o que ultrapassou a expressão fenomênica do observado, tendo o significado sido dado por meio das abstrações teóricas, retornando-se à realidade em busca de sua expressão concreta, conforme sistematizado por Martins (2006).

No que diz respeito ao contexto de realização da pesquisa, cabe esclarecer que a Etec na qual a mesma foi realizada localiza-se na zona leste da cidade de São Paulo, em uma região próxima a estações de metrô e que atualmente concentra empresas de comércio e de prestação de serviços. Foi criada na década de 60, originalmente com cursos ligados ao setor de Mecânica Industrial, e passou a oferecer cursos na área de serviços a partir de 2003.

Como todas as escolas técnicas estaduais de São Paulo, essa Etec é subordinada ao Centro Paula Souza. Este é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo criada em 1969 e assim denominada em 1971, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Essa autarquia é responsável pela gestão pedagógica e administrativa das escolas técnicas estaduais (Etecs) e das Faculdades de Tecnologia (Fatecs), e tem por missão promover a educação profissional pública (SÃO PAULO, 2012).

Os planos de curso (utilizados na análise documental e aos quais daremos ênfase na discussão dos resultados) são documentos elaborados por equipe do Centro Paula Souza para cada curso oferecido nas Etecs, e seguem uma estrutura comum, da qual destacamos: justificativa (em que há uma introdução sobre a importância do oferecimento do curso relacionada às demandas do mercado de trabalho), objetivos (nos quais se discriminam as competências e as habilidades a serem adquiridas pelos discentes) e organização curricular. Nesta última, apresenta-se a estrutura modular do curso, sendo discriminadas as disciplinas e sua carga horária. Para cada disciplina do curso, há uma tabela, com três colunas, a primeira de competências, a segunda, de habilidades, e a terceira, de bases tecnológicas, nas quais há itens que discriminam o que precisa ser contemplado na disciplina. A distinção entre competências e habilidades por vezes fica obscura, visto que frequentemente o que aparece como competência também aparece como habilidade. As bases tecnológicas, grosso modo, correspondem a itens de conteúdos a serem desenvolvidos, sempre subordinados às competências e às habilidades discriminadas nas colunas anteriores da tabela.

O docente das disciplinas observadas, que chamaremos de Vinícius², é do sexo masculino, tem em torno de 45 anos de idade e graduou-se em licenciatura e formação de psicólogo. É professor nas Etecs desde 2000, e suas atividades vinculam-se exclusivamente ao ensino técnico como docente e coordenador de área. Conhece sua função de educador e não a confunde com o que poderia ser atribuído a um psicólogo, âmbitos de atuação que, segundo Mrech (2001, 2007), muitas vezes aparecem invertidos na prática dos professores de Psicologia no ensino médio propedêutico (aparecendo atuações de cunho clínico, escolar ou de orientação profissional). No caso de Vinícius, sua atuação em sala esteve focada no ensino aos discentes, e, em suas falas, também demonstra conhecer a distinção entre essas duas atuações.

EXPRESSÕES E CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE PSICOLOGIA NAS ETECS: PROCESSOS POTENCIALMENTE ALIENANTES E EMANCIPATÓRIOS

A partir da pesquisa de campo e do processo de elaboração teórica, pudemos compreender que as expressões do ensino de Psicologia conhecidas e analisadas podiam ser agrupadas, em sua contribuição, como *processos potencialmente*

alienantes e processos potencialmente emancipatórios. Enfatizamos a questão da potência dos processos, compreendidos como uma tendência em direção a, assim não pressupomos que processos potencialmente alienantes ou emancipatórios acarretem inevitavelmente alienação e emancipação, respectivamente.

Para contextualizar a análise, compreendemos como necessário primeiro destacar algumas das condições de trabalho docente nas Etecs que influem grandemente nos processos analisados.

Assim, por um lado, as condições de trabalho nas Etecs poderiam ser consideradas privilegiadas quando comparadas à rede estadual de escolas propedêuticas, por usufruir de uma estrutura física e de recursos diferenciados (escola ampla, limpa, com recursos multimídia em todas as salas de aula, com grande número de funcionários de apoio), remuneração docente, ainda que baixa, melhor do que a base salarial na rede estadual propedêutica, e em que os docentes dizem “estar no céu” quando se referem ao relacionamento com os discentes, que em geral se mostram interessados nas aulas e têm um mínimo de repertório de leitura, escrita e cálculo de base que contribui para o processo de ensino.

No entanto, outras condições de trabalho impõem limites às possibilidades de uma educação crítica e emancipatória nos cursos técnicos das Etecs. Um delas é a naturalização com que se propaga e se aceita que sua finalidade seja tão somente formar profissionais adaptados ao mercado de trabalho. Isso aparece nos documentos, nas falas dos professores, nas regras sobre os cursos que podem ou não ser oferecidos em cada Etec e na direta vinculação da qualidade do ensino oferecido ao índice de empregabilidade dos egressos por curso e escola.

Outro limite é que a liberdade dos docentes nas Etecs para planejar seu trabalho é restringida pela imposição de que, em seus planos de trabalho docente, apenas reproduzam as competências, habilidades e bases tecnológicas existentes nos planos de curso. Os docentes podem apenas acrescentar bases tecnológicas (grosso modo equivalentes aos conteúdos) desde que estas se subordinem às competências já elencadas nos planos de curso e sobre as quais não há mecanismos institucionais que lhes permitam elaborar conjuntamente ou sugerir modificações. Assim, restringe-se a possibilidade de os docentes poderem refletir e decidir sobre os temas a serem desenvolvidos em suas aulas, buscando-se reduzi-los a técnicos que devem se limitar a reproduzir o que foi planejado centralizadamente.

Tendo essas condições de trabalho esclarecidas, passemos propriamente à análise referente ao ensino de Psicologia.

1. PROCESSOS POTENCIALMENTE ALIENANTES

Para a identificação de quais processos seriam potencialmente alienantes, partimos da compreensão de Marx acerca da alienação³ como algo que se impõe a todos em nossa sociedade e que se expressa: 1) no estranhamento do homem em relação à natureza ao serem negados ao trabalhador os meios de subsistência e o produto de seu trabalho, 2) no estranhamento do homem diante de si mesmo no ato da produção, quando é extirpado de seu processo de trabalho, 3) no estranhamento do homem em relação ao gênero, ao ser negado que se aproprie das objetivações que outros homens produziram ao longo da História, 4) no estranhamento do homem em relação ao próprio homem, de sua natureza humana social e histórica. Essas expressões se condicionam mutuamente, e, tendo em vista que na sociedade em que vivemos a restauração da posse do produto e do processo de trabalho não são realizáveis, a alienação não é superável. Porém, a fim de produzir fissuras nesse processo, a educação poderia intervir nas dimensões 3 e 4, sendo essas as dimensões que consideramos para categorizar os processos como potencialmente alienantes.

Para Leontiev (1978), a alienação se expressa no âmbito da consciência na dissociação entre significado (compartilhado socialmente e referente às finalidades humanas de cada atividade) e sentido (pessoal, construído a partir das condições objetivas do indivíduo e dependente do motivo que o impulsiona à atividade). A partir de nosso referencial teórico, o significado da educação seria humanizar os indivíduos a partir da apropriação crítica dos conhecimentos histórico-socialmente construídos, objetivados para a melhoria da qualidade de vida para todos. No entanto, o sentido que a educação assume nas Etecs está muitas vezes subordinado à preparação da mão de obra mais adequada possível às demandas do capital, e, para os discentes, ao sentido de vantagem individual na concorrência por um emprego.

Considerando essas questões, compreendemos como processos potencialmente alienantes aqueles nos quais o ensino de Psicologia dificultou a posse dos conhecimentos histórico-socialmente construídos, aprofundando o

estranhamento na relação com o gênero, dificultou o relacionamento do homem com outros homens e consigo mesmo como seres histórico-sociais, e subordinou os conhecimentos psicológicos ao interesse do capital, aprofundando a dissociação entre significado e sentido. Estes se expressaram: 1) na redução do conhecimento a seu uso instrumental, 2) na marginalidade dos conteúdos, 3) na ênfase em prescrições de formas de ser e agir e 4) nos equívocos no ensino de conteúdos.

1.1. REDUÇÃO DOS CONHECIMENTOS PSICOLÓGICOS AO USO INSTRUMENTAL

Em um curso profissional, há a preocupação de que os formandos dominem os conhecimentos técnicos requeridos ao exercício de sua profissão, porém é a redução do conhecimento apenas à dimensão de sua aplicabilidade técnica imediata que chamaremos de uso instrumental.

Observamos que o ensino de Psicologia foi reduzido ao uso instrumental na disciplina Psicologia Social, na qual os conteúdos abrangiam apenas conhecimentos tradicionalmente vinculados à área da Psicologia organizacional e visando à sua aplicabilidade imediata.

Ao apresentar o tema da seleção, por exemplo, Vinícius disse que o objetivo desta era “*achar o homem certo para o cargo certo*”, tendo ele se limitado ao discurso organizacional, ocultando todo um contexto de desemprego estrutural e a discussão das questões psicológicas envolvidas.

Ao abordar os conteúdos planejados, as definições eram tratadas de forma superficial e descontextualizada, o que tornava invisíveis suas determinações históricas. O professor passava diretamente à apresentação das técnicas sobre como realizar procedimentos de recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento, tudo dentro do padrão *correto* e *universal* que deve ser obedecido, o que justifica e naturaliza, por exemplo, o uso das redes sociais para pesquisa sobre os candidatos em processos seletivos.

A redução ao uso instrumental da Psicologia na disciplina Psicologia Social pode ser compreendida ao relacioná-la ao plano de curso de técnico em Marketing, no qual as bases tecnológicas estão estritamente subordinadas ao perfil do profissional, que prevê que o mesmo participe de ações de selecionar, integrar e

treinar novos funcionários, impondo um limite ao que pode ser abordado pelo docente.

Outro fator que dificulta a abrangência dos conteúdos psicológicos no curso de técnico em Marketing é que as bibliografias recomendadas aos docentes não se referem explicitamente à Psicologia, nem contemplam os autores clássicos na área. Cabe notar que nenhum dos formuladores do plano de curso tem formação em Psicologia, dando margem à hipótese de que têm uma aproximação da Psicologia também restrita à sua aplicação instrumental.

Essa redução do conhecimento à dimensão instrumental pode indicar a persistência nas Etecs, especialmente no curso de técnico em Marketing, de características das primeiras regulamentações da educação técnica, nas quais prevaleceu a ênfase na técnica com vistas a suprir a aplicabilidade imediata (CASTANHO, 2007; KUENZER, 2005). Essa ênfase pode ainda estar fortalecida na Etec pesquisada, dada sua tradição na formação em cursos da área da indústria, em que essa característica é muito presente.

Tal domínio da técnica é consoante ainda a um clima cultural no qual prevalece, segundo Horkheimer e Adorno (1985), a razão instrumental, atribuindo-se valor ao conhecimento à medida que deste se pode extrair vantagem ou lucro, excluindo-se a possibilidade de o mesmo ter qualidades próprias e servir às finalidades humanas. No caso da ciência psicológica, há um agravante que em muito possibilita sua redução à dimensão instrumental. Como discute Leopoldo-Silva, essa ciência, ao se adaptar ao paradigma científico dominante e ter por fim o conhecimento aprofundado do homem, se vê diante de um problema insolúvel, que é: “Como fazer do sujeito um objeto?” Ao responder a esse problema a partir de um paradigma de ciência que privilegia a racionalidade instrumental, a Psicologia, como ciência, acaba sendo consumida e esvaziada, pois identifica meios e fins, conhecimento relativo ao domínio sobre outros homens. Nas palavras do autor, “quando esse conhecimento instrumental se volta para a dimensão do humano, só pode tratá-la em termos de objeto manipulável (...); o próprio conhecimento se dá como negação do sujeito, e a atividade da razão produz a passividade do sujeito racional como objeto de conhecimento” (2007, p. 26-27). Sendo assim, as características próprias à ciência psicológica no bojo do paradigma de ciência dominante acabam por favorecer a redução ao seu uso instrumental.

Entendemos o processo de redução dos conhecimentos psicológicos ao uso instrumental como potencialmente alienante porque, ao restringir o conhecimento a sua aplicabilidade, constrói-se uma barreira ao entendimento dos conteúdos abordados, ocultando o seu processo histórico de desenvolvimento, naturalizando as formas de aplicabilidade a sua expressão atual, o que dificulta, assim, ainda mais, a relação do indivíduo com o gênero humano. O conhecimento, reduzido à dimensão de sua aplicabilidade, vincula-se unicamente ao sentido que lhe é atribuído na sociedade capitalista, cujo objetivo é o lucro, perdendo-se de vista o compromisso com as finalidades humanas, o que contribui para o aprofundamento da alienação.

1.2. MARGINALIDADE DO CONTEÚDO

Observamos que havia momentos em que o fato de o conteúdo ministrado estar ou não presente não alteraria o objetivo principal da aula, e a esse espaço secundário que ocupava nomeamos marginalidade do conteúdo, que pode ser observada em todas as aulas de Psicologia Social e inferida nos dias dos seminários realizados pelos discentes nas aulas de Psicologia Organizacional. A diferença entre as disciplinas é explicitada ao utilizar-se o mesmo recurso – um vídeo sobre trabalho –, sendo que, na aula de Psicologia Organizacional, o vídeo foi exibido integralmente, enquanto na aula de Psicologia Social, apenas a última parte, que se atém a um passo a passo sobre o que fazer para conseguir um emprego.

Em relação aos seminários, nas duas disciplinas, a marginalidade do conteúdo pode ser inferida a partir de diversos indicativos. Um deles é que o *feedback* de Vinícius aos discentes só incidiu sobre o conteúdo quando se considerou que seu excesso havia prejudicado a dinâmica do seminário. Outro indicativo é a não solicitação de explicitação das referências utilizadas pelos discentes nos seminários, indicando que as questões conceituais e o embasamento teórico não tinham relevância para sua realização.

Outro fator que indica a marginalidade dos conteúdos é a inexistência de textos originais dos teóricos abordados e a escassez de referências bibliográficas utilizadas durante as aulas, questões que acabam por reduzir a visão dos discentes ao ministrado e não proporcionam o acesso a textos embasados cientificamente.

Observamos que, nos momentos em que o conteúdo é relegado a segundo plano, ele cede lugar privilegiado a prescrições de formas de ser e agir, por isso os determinantes desses dois processos serão analisados em conjunto no item a

seguir. Contudo, antes de fazê-lo, cabe enfatizar que, ao relegar o conteúdo ao segundo plano, nega-se ao discente a sua apropriação, legitima-se o fato de que os conhecimentos nada lhe acrescentam, indica-se que a relação dos discentes com os conhecimentos é descartável, e assim, a relação com o gênero torna-se também descartável, constituindo esse um processo potencialmente alienante.

1.3. PRESCRIÇÕES DE FORMAS DE SER E AGIR

Entenderemos como prescrição de formas de ser e agir a explicitação verbal ou escrita de condutas a serem adotadas ou evitadas por discentes e docentes.

Observamos que a ênfase na prescrição de formas de ser e agir se expressava acentuadamente na disciplina Psicologia Social, na qual as falas abordaram recorrentemente a forma como os discentes deveriam agir. Propagava-se que o tipo de funcionário que a empresa quer é alguém polivalente, pró-ativo. Ao desenvolver os temas da disciplina, apesar de, como visto, terem sido abordadas técnicas para a realização de procedimentos, a ênfase na fala do docente recaía sobre a maneira de os discentes se portarem, reforçando-se que não é adequado usar *piercing*, a importância de trajar-se socialmente, e, em situações de seleção, “*se não se gosta de algo, como dinâmica de grupo, no dia da seleção deve-se adorar*”. Também nos exercícios solicitados, por exemplo, para que alguns discentes desenvolvessem processos de seleção, embora, para os *recrutadores*, houvesse a aplicabilidade dos conteúdos ministrados em aula, a ênfase nas colocações de Vinícius estava em como os *candidatos* deveriam se comportar em um processo seletivo.

Nos seminários, tanto na disciplina Psicologia Social quanto na Psicologia Organizacional, os discentes partiam de conceitos que em geral eram transmitidos de forma superficial, e passavam a enfatizar uma sequência de prescrições do que se deve ou não fazer. No seminário sobre conflito (aula de Psicologia Organizacional), por exemplo, a ênfase recaiu em formas de evitar conflitos no trabalho (“*mostre-se superior, tenha sempre alguém ao seu lado*”) e nas formas de resolver esses conflitos (“*esclareça percepções, olhe para o futuro*”), entre muitas outras.

Na aula de Psicologia Organizacional, Vinícius dá *feedback* aos ministrantes dos seminários, abordando predominantemente questões relativas à linguagem verbal, à não verbal e à utilização dos recursos. Nas duas disciplinas, exigia que os

ministrantes viessem vestidos formalmente, tudo isso com o objetivo de que praticassem como se portar em um contexto profissional.

Embora as prescrições tenham sido mais frequentes na disciplina Psicologia Social, boa parte dos discentes resistiam e questionavam as mesmas, ao que Vinícius reafirmava as prescrições, o que, ao longo do semestre, provocou um alheamento dos discentes em relação à disciplina.

A marginalidade do conteúdo e a ênfase na prescrição de formas de ser e agir podem ser compreendidas a partir dos planos de curso nas Etecs, os quais estabelecem a precedência das competências em relação às bases tecnológicas, sendo as últimas estritamente subordinadas às primeiras, o que, para Ramos, desloca a importância do domínio de conceitos e de conhecimentos, ratificando o papel da educação mais de “conformação da personalidade e da consciência do que dos conhecimentos técnicos e científicos” (2006, p. 275).

Essa prescrição de formas de ser e agir não se restringe aos discentes, pois, aos docentes, prescreve-se que devem, em seu plano de trabalho, tão somente reproduzir o que está previsto no plano de curso, obedecer e executar aquilo que foi planejado centralizadamente. Essa tecnificação do trabalho docente acarreta um estranhamento do professor em relação ao seu trabalho. Isso é explicitado na entrevista, quando Vinícius afirma que segue o que está previsto e que, se fosse intervir, priorizaria conteúdos mais técnicos, legitimando a educação profissional como o lugar da técnica, negando sua dimensão de formação humana, assimilando e reproduzindo acriticamente a dualidade histórica que compõe o nível médio.

Assim como a prescrição de formas de ser e agir está mais presente na disciplina Psicologia Social, o estranhamento do professor em relação a sua prática profissional também é mais acentuado nessa disciplina, na qual se ausenta da sala com frequência e considera menos as intervenções dos discentes.

Entendemos que a maior incidência de prescrição de formas de ser e agir e o maior estranhamento de Vinícius em relação às suas ações na aula de Psicologia Social estejam relacionados às possibilidades previstas no plano de curso de técnico em Marketing para essa disciplina que, como vimos anteriormente, prevê temas mais restritos a uma área da Psicologia.

Consideramos que a prescrição de formas de ser e agir ao docente, que aprofunda a sua alienação em relação ao seu processo de trabalho, se reflete no aprofundamento de processos potencialmente alienantes dos discentes, aos quais

se ensina como conhecimento as ideologias e as prescrições produzidas pelo Centro Paula Souza. Fica evidente, nesse modo de proceder, a questão ética da preponderância do sucesso pessoal sobre valores que revertam em benefícios para a coletividade. As prescrições de formas de ser e agir confirmam ainda a hipótese de Ferreti e Silva-Junior de que a educação profissional objetiva mais a produção de um tipo de homem que internalize responsabilidades individuais por um possível desemprego, do que efetivamente um ensino de conhecimentos técnicos aplicáveis a uma profissão específica, conformando os discentes à aceitação passiva das condições atuais do trabalho estranhado.

1.4. EQUÍVOCOS NO ENSINO DE CONTEÚDOS

Entendemos como equívocos no ensino de conteúdos os momentos em que estes foram desvinculados do escopo da teoria ensinada e relacionados a terminologias e conceitos estranhos a ela. Essas características puderam ser observadas na aula de Psicologia Organizacional.

Exemplo disso é que, ao serem abordados conteúdos referentes ao behaviorismo radical, Vinícius apresentou como equivalentes conceitos como *resposta e desejo; estímulo e causa e reforço e objetivo*. Outro exemplo pode ser observado quando, após explicada com precisão conceitual a dinâmica da personalidade na visão de Freud, exemplificou os conceitos dizendo que “*um funcionário que [...] faz só aquilo que quer teria por instância predominante da personalidade o Id*”. A exemplificação do conceito, apartado de seu arcabouço teórico, individualiza o que está imerso em uma dinâmica social, separa o indivíduo do gênero, aliena-o.

Essas expressões do ensino de Psicologia podem ser compreendidas frente à diversidade dos conhecimentos psicológicos, nos quais coexistem múltiplas tradições de pensamento, o que dificulta o aprofundamento necessário para se ensinar com propriedade e rigor conceitual os conhecimentos psicológicos, especialmente quando a atividade implica uma abordagem a ser realizada a partir de uma diversidade de temas e de autores.

Observamos que Vinícius reconhecia essa dificuldade, porém superá-la também se tornava difícil pela jornada de trabalho à qual se submetia (aproximadamente 40 horas semanais) para garantir uma remuneração que lhe proporcionasse o mínimo de dignidade.

Outro fator que influía no equívoco no ensino de conteúdos era a crença de Vinícius que os discentes não compreenderiam os conteúdos em sua complexidade, e por isso era preciso “*batê-los no liquidificador*”, justificando a maneira como reduzia e simplificava os conteúdos. Observações como essa são recorrentes em ambientes escolares e demonstram pouca reflexão sobre o papel da mediação docente, que precisa propiciar o acesso ao conhecimento. Conforme afirmado por Saviani (2008), na relação de ensino, é esperado que exista uma distância entre o domínio do conhecimento sistematizado do professor e aquilo que é conhecido pelo aluno, cabendo ao professor, como mediador que possui compromisso político e competência técnica, levar à apropriação de conteúdos complexos, e não, com o argumento de encurtar essa distância, apresentar conteúdos de forma equivocada e simplista.

Diante desse quadro, é preciso refletir sobre o papel da formação inicial e contínua de professores e compreender a expressão do ensino de conteúdos equivocados dentro da histórica marginalidade dos processos de formação de professores nos cursos de graduação em Psicologia (MRECH, 2001, 2007), do aspecto complementar relegado à licenciatura nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (CIRINO et al, 2007; SOLIGO, 2011), da escassez de espaços dentro das licenciaturas para discutir as contribuições do ensino de Psicologia para a educação profissional (PIRES, 2009; MACIEL, 2009), da escassez de pesquisas, de reflexões e de materiais que possam servir de referência aos docentes de Psicologia nas escolas técnicas, e da inexistência, no âmbito do Centro Paula Souza e de processos de formação contínua para que os docentes dessas disciplinas possam refletir coletivamente sobre os conteúdos ministrados e as práticas realizadas.

Entendemos que o ensino de conteúdos equivocados contribui para a produção de obstáculos na relação do indivíduo com o conhecimento, e assim, com o gênero, pois, ao aprender algo de forma equivocada, as possibilidades emancipatórias dos conhecimentos ficam obscurecidas e dá-se a falsa impressão de domínio de um conhecimento fundado em bases errôneas.

2. PROCESSOS POTENCIALMENTE EMANCIPATÓRIOS

Dados os limites da divisão de classes e do processo de trabalho na sociedade em que vivemos, a emancipação plena não é possível (TONET, 2007). Consideramos assim que a escola pode somente possibilitar a crítica aos processos sociais alienados e a restituição, ainda que parcial, da posse dos conhecimentos histórico-socialmente construídos, da relação com o gênero, com outros homens e consigo mesmo. Por isso, a partir das considerações de Duarte, compreendemos como processos potencialmente emancipatórios os que produziram fissuras nas dimensões da alienação. Pudemos vislumbrar, no desenvolvimento da pesquisa, a existência de processos que potencialmente possibilitam o restabelecimento, ainda que parcial, da relação com o outro e com o gênero humano.

2.1. RELAÇÕES DE RESPEITO MÚTUO

Aqui destacamos principalmente questões relacionadas ao comportamento de Vinícius que demonstravam respeito, apreço, atenção e acolhimento para com os discentes, e as compreendemos dentro do clima institucional e das relações que se estabeleciam na Etec, as quais possibilitaram compreender que os comportamentos aqui explicitados aconteciam com a aceitação dos discentes, constituindo-se em relações de respeito mútuo.

Um exemplo é a afirmação de Vinícius de que se tornou professor na relação com os discentes, na qual foi adquirindo domínio sobre sua atividade pedagógica, desde o planejamento da aula às suas posturas, que facilitavam aos discentes a apropriação de conteúdos como: entonação de voz, uso de gestos, sinalização verbal e escrita aos discentes das questões que julgava mais centrais, utilização de recursos lúdicos, uso de perguntas e construção de respostas a partir dos questionamentos dos discentes, acolhimento às dúvidas dos discentes e abertura para incorporá-las ao tema da aula e forma de solicitar que os discentes interrompam comportamentos impróprios durante a aula, sem expô-los e mantendo a sequência do tema, entre outros.

Com tais comportamentos, constrói-se um ambiente não punitivo, encorajador, consoante ao que Leite (2006) e Falcin (2006) apontam como comportamentos docentes que favorecem uma relação afetivamente positiva dos

discentes com o conhecimento, e que possibilitam a sua apropriação dos conteúdos e incentiva-os a querer conhecer mais.

Entendemos que tal abertura aos discentes é proporcionada pelo espaço de liberdade que Vinícius tem quanto à forma de ministrar a aula, demonstrada também pela postura da coordenadora da Etec de possibilitar aos docentes a escolha sobre se aceitariam nossa presença em suas aulas.

Dos comportamentos de Vinícius, destacamos a abertura às perguntas dos discentes, e citamos como exemplo o dia em que, na aula de Psicologia Organizacional, enquanto ensinava sobre mecanismos de defesa, os discentes questionaram se casos de homicídios em massa relacionados ao *bullying* seriam um tipo de deslocamento, e Vinícius leva-os a pensar se estariam relacionados a uma cultura onde se incentiva a frieza e a competição. Nesses momentos não planejados, possibilitados pela abertura aos questionamentos dos discentes, é que entendemos que indícios de crítica social se faziam presentes.

As expressões de respeito aos discentes, ainda que ocorressem marginalmente nas aulas de Psicologia Social, eram frequentes nas aulas de Psicologia Organizacional. E, se a postura de Vinícius era diferenciada, a postura dos discentes também o era; nas aulas de Psicologia Organizacional, os discentes estavam interessados na aula, verbalizavam o quanto gostavam da mesma e demonstravam interesse em continuar a aprender seus conteúdos. Entendemos que isso se relaciona às possibilidades contidas nos planos de curso, pois, enquanto na disciplina Psicologia Organizacional os conteúdos se referem a uma psicologia mais geral, são restritos em Psicologia Social.

É importante destacar que entendemos que o respeito que se deve aos discentes não pode se restringir às condutas que puderam ser observadas, pois envolve muitas outras, em especial no que se refere ao compromisso com o ensino de conhecimentos críticos e embasados cientificamente, porém as destacamos aqui por compreendermos que criavam um ambiente no qual os discentes se comprometiam com seu processo de aprendizagem e estavam interessados em aprender mais, o que se tornava potencialmente emancipatório quando conhecimentos histórico-socialmente construídos eram ministrados. Também as destacamos porque possibilitavam momentos preciosos, nos quais o que ficava em foco eram as relações entre Vinícius e os discentes e as destes com os conhecimentos, em que nenhum era reduzido à utilidade imediata ou ao meio de

produção. Compreendemos que isso possibilitava que Vinícius e os discentes se relacionassem em suas dimensões humanas, o que constituía um processo potencialmente emancipatório.

2.2. ENSINO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICO-SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS

Em alguns momentos das aulas da disciplina Psicologia Organizacional, ensinaram-se conhecimentos clássicos, com precisão conceitual, tendo sido apresentados as discordâncias entre teorias e também diferentes métodos de construção do conhecimento psicológico. É ao ensino de conteúdos com tais características que nomearemos ensino de conhecimentos histórico-socialmente construídos.

Abordamos anteriormente a utilização do recurso de um mesmo filme e a forma como este foi abordado na aula de Psicologia Social. Em contraste, na disciplina Psicologia Organizacional, o vídeo, que versava sobre o processo de desenvolvimento histórico do trabalho no mundo e no Brasil, foi apresentado na íntegra, de forma problematizada e crítica.

Houve momentos em que os temas em aula foram tratados com rigor conceitual, como quando Vinícius trabalhou o tema do desenvolvimento da personalidade segundo Freud ou quando apresentou elementos das teorias de Freud e Skinner e o processo pelo qual cada autor fundamentou suas colocações, sinalizando como cada um parte de um método diverso da construção do conhecimento. Vinícius ressaltou que essa diversidade se faz presente dentro do escopo da ciência psicológica, o que proporcionou aos discentes uma aproximação com a complexidade da Psicologia, e não conferindo a esta uma unidade artificial, o que se aproxima do encontrado na proposta do Conselho Regional de Psicologia, 6ª região (1986).

Consideramos que os exemplos destacados demonstram as possibilidades encontradas de que conhecimentos histórico-socialmente construídos podem ser ensinados no campo das Etecs, em especial em disciplinas e cursos que prevejam temas mais gerais e não tão subordinados à aplicabilidade dos conteúdos e a uma ênfase na empregabilidade de seus concluintes, como era o caso da disciplina Psicologia Organizacional no curso técnico de Administração.

Cabe ponderar que, ainda que tais conhecimentos sejam ensinados, estão distantes de ter o objetivo de constituição de indivíduos críticos, estão distantes das características de um ensino de Psicologia como o proposto por Leite (2007) e Barros (2007), discutido na introdução. Ainda assim, entendemos que o ensino dos conhecimentos histórico-socialmente construídos possibilitou a relação dos discentes com o gênero humano (ao menos com algumas de suas objetivações), constituindo-se em um processo potencialmente emancipatório, que produz fissuras na alienação em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde ver, houve expressões diferenciadas do ensino de Psicologia entre as disciplinas observadas, sendo maior ou menor o predomínio de processos potencialmente alienantes ou potencialmente emancipatórios compreendidos a partir das complexas relações estabelecidas entre os indivíduos envolvidos, do campo de conhecimento da Psicologia e da formação de seus professores, da carga horária de trabalho docente, das políticas públicas para educação profissional, do modo de produção vigente e da ideologia correspondente.

Ao desvendar tais mecanismos, com o auxílio de conhecimentos historicamente produzidos sobre Psicologia e educação, pudemos sair das práticas individuais e dos processos presentes apenas nas aulas observadas, e compreendê-los como expressões do ensino de Psicologia que poderiam ocorrer em quaisquer salas de aula das disciplinas da área no campo das Etecs diante dos determinantes desvendados, saindo da expressão singular, tomando-a como reveladora da universalidade dos processos analisados.

No entanto, o que os discentes aprendem e quais os efeitos subjetivos do ensino de Psicologia nas Etecs? A pesquisa não abarcou esse aspecto, que seria um possível e necessário desdobramento do assunto. Pela pesquisa, é possível apenas dizer que o ensino de Psicologia nas Etecs tem contribuído pouco para que discentes se apropriem de conhecimentos que os auxiliem na elaboração teórica, na radicalização de questionamentos e na reflexão sobre o contexto em que vivem.

Outro desdobramento necessário à pesquisa é o estudo do ensino de Psicologia em outras redes de ensino municipais, estaduais e federal. Como o ensino médio profissional é organizado nesses outros âmbitos? Há ensino de

Psicologia nos mesmos? Quais as contribuições do ensino de Psicologia nesses contextos? As discussões aqui contidas podem auxiliar, mas de maneira nenhuma esgotam tais questões.

No que se refere aos resultados desta pesquisa, vimos que há inúmeros fatores que constituem o quadro discutido de um ensino potencialmente alienante e emancipatório, os quais ultrapassam a questão específica do ensino de Psicologia, relacionando-se à própria função da educação, em especial da educação técnica na sociedade atual. Sendo assim, compreendemos que um ensino de Psicologia com características outras passa pela luta e pelo debate político que vise à construção de uma educação média profissional não subordinada às demandas do mercado de trabalho, que tenha em primeiro plano a formação humana, sem negligenciar as características de cada profissão, mas não meramente adequando-se a elas.

Mas, mesmo diante dos inúmeros limites existentes, pensamos ser possível construir subversões, e destacamos o papel de um projeto da categoria profissional da Psicologia nesse sentido, em especial no que se refere a uma formação de professores que possibilite conhecer e refletir sobre a educação média profissional e que proporcione uma atitude de distanciamento crítico em relação ao que está prescrito e naturalizado no campo das Etecs, buscando as brechas possíveis para efetivar práticas emancipatórias. Consideramos que vivemos um momento ímpar para que isso se construa, tendo em vista que todos os cursos de Psicologia serão instigados a pensar sobre a formação de professores na área, dada a obrigatoriedade de oferecerem a licenciatura, conforme dispõem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011).

Por fim, consideramos que os resultados auxiliam na compreensão das potências e limitações do ensino de Psicologia no campo das Etecs, instigam a categoria profissional a debater e a construir referências que auxiliem os atuais e futuros docentes nas escolas técnicas para o ensino de conhecimentos psicológicos que contemplem seu potencial emancipatório consoantes à formação de indivíduos críticos.

AGRADECIMENTO

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Bolsa de Mestrado concedida a Angelina Pandita-Pereira.

NOTAS

1 Etecs: Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo

2 Nome fictício

3 Segundo Ranieri (2008), há, na obra de Marx, uma distinção entre os termos Entäusserung e Entfremdung, os quais significariam alienação e estranhamento, respectivamente. Nas apropriações feitas de tais termos e nas primeiras traduções das obras de Marx para o português, os termos foram tomados como sinônimos e traduzidos como alienação, uma vez que no capitalismo ambos estariam identificados com as formas de apropriação do excedente de trabalho e da consequente desigualdade social, adotando-se alienação como categoria universal que serviria à crítica do sistema capitalista. O autor não considera que Marx tenha utilizado os termos como sinônimos, e por isso os distingue. Porém, ainda que nos utilizemos de sua tradução dos Manifestos Econômico-filosóficos, neste trabalho, utilizaremos os dois termos seguindo a denominação que consta nas obras referenciadas, mas os consideraremos sinônimos, pois, em nosso entendimento, os demais autores utilizados o fizeram.”

REFERÊNCIAS

- BARROS, C. C. Reflexões sobre a formação de professores de psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 33-39, 2007.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES no 5**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866>. Acesso em 02 abr. 2011.
- CASTANHO, S. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados e HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 39-57.
- CIRINO, S. D. et al. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 23-32, 2007.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (São Paulo). **Psicologia no ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora**. Conselho Regional de Psicologia, 6º região, Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo. São Paulo: EDICON, 1986.
- CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, n. 27, p. 73-84, 1998.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.
- FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 75-96.
- FERRETI, C. J.; SILVA-JUNIOR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. In: _____. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 55-70.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, S. A. da S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: _____. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-45.

_____. Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 11-21, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEOPOLDO-SILVA, F. Conhecimento e razão instrumental. In: PATTO, M. H. S., PEREIRA, J. A. F. (Orgs.). **Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas**: há lugar para a psicologia? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 17-36.

MACIEL, M. S. **Cursos técnicos**: um campo de atuação para o licenciado em Psicologia na cidade de Belo Horizonte. 113f. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 118-138.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Minas Gerais, 2006. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em 8 jun. 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MASSIMI, M. Projetos de lei prevendo a inserção da psicologia nos currículos do ensino superior e secundário no Brasil do século XIX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 9, n. 2, p. 261-269, maio/ago. 1993.

MORAES, C. S. V. O ensino técnico, a formação profissional e o mundo do trabalho: algumas questões de método. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 201-224.

MRECH, L. M. Casa de ferreiro, espeto de pau: o campo da psicologia no ensino médio: dilemas e perspectivas. In: Severino, A. J.; Fazenda, I. C. A. (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001. p. 143-160.

_____. Um breve histórico a respeito do ensino de psicologia no ensino médio. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 225-237, jun. 2007.

PANDITA-PEREIRA, A. **Reflexões sobre o ensino de psicologia em Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. 170f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PIRES, F. H. (2009). **O ensino de psicologia na educação profissional: (des) compromissos docentes com a saúde**. 214f. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RANIERI, J. Apresentação. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. p. 11-18.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SÃO PAULO. **Centro Paula Souza**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/>>. Acesso em 22 jul. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOLIGO, A.; AZZI, R. Psicologia no ensino médio. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Seminário nacional do ano da educação psicologia: profissão na construção da educação para todos**. Brasília: CFP, 2009. p. 56-64.

SOLIGO, A. **Psicologia no ensino médio: reflexões em torno da formação**. Ensino de psicologia no nível médio: impasses e alternativas. Disponível em: <www.crpsp.org.br>. Acesso em: 29 jan. 2011.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.