

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TENDÊNCIAS
ANALÍTICAS NA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, *STRICTO SENSU*, EM
SERVIÇO SOCIAL, SITUADOS NA REGIÃO CENTRO-OESTE.**

JANAÍNA NEVES ESTRELA DE CANTUÁRIO

Goiânia-GO

2015

JANAÍNA NEVES ESTRELA DE CANTUÁRIO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TENDÊNCIAS
ANALÍTICAS NA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, *STRICTO SENSU*, EM
SERVIÇO SOCIAL, SITUADOS NA REGIÃO CENTRO-OESTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, em Serviço Social da PUC-Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra de Faria

Goiânia-GO

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Cantuário, Janaína Neves Estrela de.

C229e Educação profissional e tecnológica [manuscrito] : tendências analíticas na produção da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste / Janaína Neves Estrela de Cantuário – Goiânia, 2015.

107 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Strito Senso* em Serviço Social, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Sandra de Faria”.

Bibliografia.

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico. 3. Serviço social – Estudo e ensino. I. Título.

CDU 364:377(043)

JANAÍNA NEVES ESTRELA DE CANTUÁRIO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TENDÊNCIAS
ANALÍTICAS NA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, *STRICTO SENSU*, EM
SERVIÇO SOCIAL, SITUADOS NA REGIÃO CENTRO-OESTE.**

FOLHA DE APROVAÇÃO

DISSERTAÇÃO do Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu*, em serviço social
defendida em 27 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. SANDRA DE FARIA – Orientadora/PUC Goiás

Dr. JOSÉ ADELSON DA CRUZ – Titular/ UFG

Dra. MAÍSA MIRALVA DA SILVA – Titular/ PUC Goiás

Dra. MARIA CONCEIÇÃO SARMENTO PADIAL MACHADO – Suplente

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Sandra de Faria, pelo compromisso ético e pela segura orientação e contribuição aos desafios de construção dessa dissertação.

Aos professores, membros das bancas examinadoras (de qualificação e de defesa), Professora Dra. Margarida Fernandes, Professor Dr. José Adelson da Cruz, Professora Dra. Máisa Miralva da Silva e Professora Dra. Maria Conceição Sarmiento Padial Machado por aceitarem o convite, pelas contribuições e sugestões que muito enriqueceram essa dissertação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) pela liberação parcial das atividades profissionais, proporcionando condições favoráveis para a conclusão do curso de mestrado.

Aos gestores e servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano CâmpusUrutaí, em especial aos colegas da Gerência de Assistência Estudantil, Carmélia Carvalho, José Antonio Cardoso, Marlene Mesquita, Priscilla Frazão e Suzany Gonçalves, sem essa valorosa ajuda à realização desse trabalho não seria possível.

A minha família, por todo incentivo, apoio e pela compreensão da minha ausência em momentos especiais.

Ao meu marido, Fernando, pelo amor, paciência e conforto emocional proporcionado no cotidiano de nossas vidas.

Aos meus colegas de turma, especialmente a Ana Paula Baganha, Cláudia Veiga, Cláudia Correia, Juliana Duarte, Míriam Rodrigues, Rosângela Garcia e Sandra Gomes, pela amizade e companheirismo.

À coordenação, professores e secretária do programa de pós-graduação mestrado em serviço social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Registro, ainda, os meus agradecimentos à FAPEG pela concessão de bolsa durante o mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	6
LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS.....	9
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS.....	22
1.1 Elementos históricos fundamentais da educação profissional e tecnológica....	22
1.2 Educação profissional e tecnológica e a dualidade estrutural.....	27
1.3 Educação profissional e tecnológica: precariado e formação precária.....	39
CAPÍTULO II – RELAÇÃO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	47
2.1 Fundamentos da educação profissional e tecnológica na ordem do capital.....	47
2.2 A educação no capitalismo monopolista.....	52
2.3 Crise do <i>taylorismo-fordismo</i> e a reestruturação produtiva do capital.....	54
2.4 Trabalho, educação e produção de conhecimento.....	61
CAPÍTULO III – PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO: A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, <i>STRICTO SENSU</i>, EM SERVIÇO SOCIAL, SITUADOS NA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	66
3.1 Perfil da pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social no Brasil.....	66
3.2 Delineamento da temática educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social, situados na região Centro-Oeste.....	70

3.3 Educação profissional e tecnológica: Tendências analíticas.....	74
3.3.1 Reestruturação produtiva e a organização do trabalho no campo da educação profissional e tecnológica.....	74
3.3.2 Educação e dualidade estrutural.....	80
3.3.3 Políticas sociais e assistência estudantil.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	99

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cfess	Conselho Federal de Serviço Social
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Emescan	Escola Superior de Ciência da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUFPI	Fundação Universidade Federal Do Piauí
FUFSE	Fundação Universidade Federal De Sergipe
IF Goiano	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano
IFB	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília
IFG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMS	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
Proeja	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PT	Partido dos Trabalhadores
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rede Certific	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sistec	Sistema de Informações da Educação Profissional
TCU	Tribunal de Contas da União
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPA	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB/JP	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura

Unesp	Universidade Estadual de São Paulo
Unesp	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicsul	Universidade Cruzeiro do Sul
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS.

Tabela 1	Quantitativo de <i>campi</i> da Rede Federal de Educação, por região e fase de expansão.....	17
Tabela 2	Cursos de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social reconhecidos pela Capes, situados na região Centro-Oeste.....	18
Tabela 3	Total de teses/dissertações da temática educação profissional e tecnológica (EPT) nos programas de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social, situados na região Centro-Oeste.....	19
Tabela 4	Distribuição por ano das dissertações acerca da temática educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social, situados na região Centro-Oeste.....	70
Quadro 1	Ano de criação dos programas de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social, situados na região Centro-Oeste.....	18
Quadro 2	Área de concentração e linhas de pesquisa da pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social, situados na região Centro-Oeste.	19
Quadro 3	Programas de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social, reconhecidos pela Capes no Brasil.....	68
Quadro 4	Objeto de estudo das dissertações com ênfase na educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social, situados na região Centro-Oeste.	71
Figura 1	Período da implantação dos programas de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social no Brasil.....	67
Figura 2	Distribuição dos programas de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em serviço social por região do Brasil	69

RESUMO

Esta dissertação compreende a investigação da produção dos cursos da pós-graduação, *stricto sensu*, de serviço social da região Centro-Oeste sobre a temática da educação profissional e tecnológica, com ênfase no exame das tendências analíticas dos vários objetos de estudo relacionados a essa modalidade de ensino. A intencionalidade da pesquisa foi de examinar o processo de construção de conhecimento em sua relação com as peculiaridades do desenvolvimento brasileiro recente, o processo de globalização financeira e as correlatas mudanças na organização do trabalho, recorrendo às referências teóricas e empíricas que permitiram apreender e nuclear as principais tendências nas análises dos vários objetos problematizados. Os procedimentos metodológicos compreenderam a pesquisa bibliográfica nas áreas de educação, serviço social, ciências sociais e de metodologia científica, que orientam a fundamentação teórica da análise do objeto de investigação. As ênfases analíticas sistematizadas evidenciam as conexões entre a *reestruturação produtiva e a organização do trabalho no campo da educação profissional e tecnológica; a educação e dualidade estrutural e as políticas sociais e assistência estudantil*. O estudo confirma que a temática educação profissional e tecnológica ganha relevância no serviço social com as transformações e recomposições do capitalismo e as correlatas mudanças na organização do trabalho, período que coincide com novas configurações nas políticas educacionais do Estado brasileiro, a expansão da pós-graduação no Brasil e o desenvolvimento de um novo campo de estudos, pesquisa e produção de conhecimento, que, de maneira mais geral, trata da relação entre o sistema produtivo e o sistema educativo, como mediações essenciais na relação trabalho e educação.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica, trabalho, produção de conhecimento, serviço social, estado do conhecimento.

ABSTRACT

This dissertation comprises the research of the production of postgraduate courses, *stricto sensu*, of Social Service in the Central-West Region of Brazil, about the professional and technological education system, with emphasis on examination of analytical trends of the various objects of study related to that modality of teaching. The objective of the research was to examine the process of building the knowledge in its relation with the peculiarities of the recent Brazilian development, the process of financial globalization and correlated changes in organizational work, using the theoretical and empirical references which allow to seize and nuclear the major trends in the analysis of the various problematized objects. The methodological procedures of the research was held as bibliographic research in the areas of education, social service, social sciences and scientific methodology, which guide the theoretical foundation of analysis of the research object. The systematic analytical emphases highlight the connections between productive restructuring and work organization in the field of vocational and technological education; education and structural duality and social and student assistance policies. The study confirms that the thematic professional and technological education becomes relevant in social work with the changes and rearrangements of capitalism and the related changes in the organization of work, a period that coincides with new settings in the Brazilian state educational policies, graduate expansion in Brazil and the development of a new field of study , research and knowledge production , which , more generally , deals with the relationship between the productive system and the education system as essential mediation in the relationship between work and education.

Keywords: Professional and technological education, work, Knowledge production, social service postgraduation, state of knowledge.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida, como exigência do curso de mestrado em serviço social da PUC Goiás compreende a investigação, de caráter inventariante, da produção dos cursos da pós-graduação, *stricto sensu*, de serviço social, situados na região Centro-Oeste, sobre a temática da educação profissional e tecnológica, com ênfase no exame das tendências analíticas dos vários objetos de estudo relacionados a essa modalidade de ensino. A intencionalidade da pesquisa foi de captar o movimento da construção de ideias em sua relação com as peculiaridades do desenvolvimento brasileiro recente, o processo de globalização financeira e as correlatas mudanças na organização do trabalho. Estudo que se faz necessário, pois, de acordo com Kuenzer (1987, p. 5) “trata-se de um campo com muitas dificuldades em sua constituição e que precisa de uma sistematização”, que “deverá ser revisto a partir das contribuições e críticas dos pesquisadores da área” (KUENZER, 1987, p. 35). Entende-se que o conteúdo analisado e a dissertação elaborada oferecem subsídios para o aprofundamento de estudos relacionados ao “estado do conhecimento” alcançado na temática educação profissional e tecnológica na produção da pós-graduação, *stricto sensu*, de serviço social da região Centro-Oeste.

Como decorrência do pressuposto adotado, para compreender o movimento de constituição de uma determinada área de investigação é preciso que se tome como referência o próprio processo de produção. Na pesquisa realizada foram priorizadas, em sua primeira etapa, as áreas de educação e de serviço social, no Brasil. Os estudos evidenciaram as particularidades das duas áreas em seus respectivos processos de criação, expansão da pós-graduação e de reconhecimento como área de conhecimento.

De acordo com Kuenzer (1987, p. 35) o desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil,

só vem a ocorrer a partir da segunda metade da década de 1960 com a criação e expansão dos programas de Pós-Graduação, com a intensificação das políticas de financiamento através do Inep, Capes, CNPq e Finep e com a organização de pesquisadores através da criação da Anped. Não obstante esse esforço, muitas dificuldades perdiam esse desenvolvimento [...] O aspecto mais grave diz respeito a qualidade dessa produção, determinada pelas suas possibilidades explicativas e transformações da situação educacional brasileira, considerada em suas articulações com o estágio de desenvolvimento político e econômico que o país atravessa.

Nesse mesmo sentido, Santos e Azevedo (2009, p. 541) afirmam que:

O surgimento da pós-graduação em educação data da década de 1960, quando foi criado o mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no ano de 1966. Sua expansão ocorreu, de fato, nos anos de 1970, quando o governo instituiu o Sistema Nacional de Pós-Graduação; a efetiva produção de teses e dissertações se iniciou apenas em 1973, no contexto do projeto da modernização conservadora do regime militar.

Segundo Santos e Azevedo (2009) na década de 1980, começaram a ocorrer mudanças na pós-graduação em educação,

houve um repensar crítico dos programas, fato evidenciado no documento elaborado pela Comissão de Avaliação da Capes relativo ao período 1985/1986. Esse documento destacava a busca, dentro dos cursos, por disciplinas mais coerentes com suas áreas de concentração/linhas de pesquisa e por um movimento de alteração de sua estrutura curricular (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 542).

Para as autoras, supracitadas, na década de 1990 e no início do século XXI “acompanhando o movimento da redemocratização brasileira e as mudanças ocorridas no campo educacional, os programas de pós-graduação em educação, ao se defrontarem com novas demandas, redefiniram seus modelos muito em função da problemática da sociedade brasileira” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 543). O atendimento a essas demandas pode ser evidenciado no surgimento de novas linhas ou grupos de pesquisa dentro dos programas de pós-graduação. Dados de 2014 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹ registram o reconhecimento de 225 cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, na área, no país, sendo 126 cursos de mestrado acadêmico, 66 doutorados e 33 mestrados profissionais.

Assim como na educação, o processo de produção acadêmico-científico da área de Serviço Social desenvolveu-se com a criação/expansão dos programas de pós-graduação e com a intensificação das políticas de financiamento da pesquisa científica. Faria (2003, p.135) afirma que a pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, no Brasil, “tem os seus primeiros atos de institucionalização universitária nos

¹ Fonte: BRASIL/ MEC CAPES. Programas reconhecidos (atualizado em 10 de outubro de 2014), disponível em: <<http://conteudoweb.Capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>>. Acesso em: 3 nov. 2014

marcos da Lei 5540/68 que alterou a estrutura do ensino superior e implantou a pós-graduação brasileira”.

Segundo Kameyama (1998, p. 3) a produção de conhecimento na área de serviço social,

iniciou-se a partir dos anos 70, quando foram criados os primeiros cursos de pós-graduação na área de ciências sociais e, especificamente, na área de serviço social, em plena vigência da ditadura militar (1964/80). No mesmo período, emergem os cursos de pós-graduação na área de Ciências Sociais e conseqüentemente na de Serviço Social. Em 1972 foi criado o primeiro curso de pós-graduação em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, ainda em 1972 o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ; 1976 na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; 1977 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, 1978 na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 1979 na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Em 1980 a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo cria o primeiro curso de doutorado. Após o período ditatorial foram criados mais dois cursos de mestrado: em 1991 na Universidade Nacional de Brasília – UnB e em 1993 na Universidade Estadual de São Paulo – UNESP-Franca, e um curso de doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. (KAMEYAMA, 1998, p. 3).

De acordo com Kameyama (1998, p. 4) a partir de 1985, a área de serviço social passa a ser reconhecida pelos órgãos de fomento à pesquisa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), passando a receber apoio financeiro e bolsas de estudos, pesquisadores, alunos dos cursos de doutorado, mestrado e graduação (KAMEYAMA, 1998, p. 4).

Para a autora a produção de conhecimentos em serviço social engloba uma vasta e variada gama de temáticas,

na medida em que, cada vez mais, ocorre uma ampla interseção com a dinâmica da sociedade, como por exemplo, a consolidação democrática, a extensão da cidadania, a mundialização e a crise econômica, a redefinição do Estado e da Sociedade Civil, a flexibilização das relações de trabalho, a ampliação do desemprego, o acirramento da pobreza, o processo de urbanização e produção do espaço construído, a violência de jovens e adultos, o planejamento, as políticas públicas, etc. Dentro deste contexto, as temáticas do Serviço Social estão intimamente imbricadas com os acontecimentos que ocorrem na sociedade e que rebatem na profissão em termos de demandas ou requisições (KAMEYAMA, 1998, p. 4).

De acordo com Mota (2013, p. 21), sobretudo, a partir dos anos 1980, quando se deflagrou o movimento de “intenção de ruptura”² com o serviço social tradicional, cujo solo histórico foi o movimento da sociedade brasileira no período posterior a 1964, com a emergência dos movimentos sociais, da luta pelo fim da ditadura e, no plano intelectual, o desenvolvimento da pós-graduação em serviço social no Brasil é que, definitivamente, o desenvolvimento da pesquisa na área do serviço social encontra o alicerce sociopolítico necessário para o seu desenvolvimento.

O vínculo entre a produção de conhecimento em Serviço Social e o processo sócio-histórico gerou, por sua vez, conforme Sposati (2007, p. 18), “a capacidade de interlocução entre pesquisadores provindos do serviço social com aqueles ligados a outros saberes. Ampliou-se a inserção e a interlocução interdisciplinar, e com elas, a construção do reconhecimento científico dessa ‘nova’ perspectiva de análise do real”. Para Mota (2013, p. 24),

em face das condições objetivas dadas pelo desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e sob o influxo do Projeto Ético-Político Profissional, o Serviço Social ampliou sua função intelectual, construindo uma massa crítica de conhecimentos, tributária da formação de uma cultura que se contrapõe à hegemonia dominante, protagonizada pela esquerda marxista no Brasil, e o faz sem perder a relação de unidade com o exercício profissional, mas expondo uma distinção entre o significado do Serviço Social enquanto área do conhecimento e profissão voltada para a intervenção direta na realidade.

Atualmente a Capes³ registra 46 cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social reconhecidos, sendo 31 mestrados acadêmicos e quinze doutorados.

Avalia-se que os estudos e levantamentos quanti-qualitativos realizados sobre a pós-graduação em educação e serviço social foram fundamentais para acolher a sugestão da banca de qualificação de priorizar o desenvolvimento de um balanço da produção do conhecimento sobre as temáticas relacionadas à educação profissional e tecnológica no serviço social na região Centro-Oeste e avançar no exame das tendências analíticas dos vários objetos de estudo relacionados a essa modalidade

² Esse movimento manifesta-se com a pretensão de romper quer com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador (a tradição positivista), quer com os seus paradigmas de intervenção social (o reformismo conservador). Recorre progressivamente à tradição marxista (NETTO, 1991, p.159).

³ Fonte: BRASIL/ MEC CAPES. *Programas reconhecidos* (atualizado em 10 de outubro de 2014), disponível em: <<http://conteudoweb.Capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>>. Acesso em: 3 nov. 2014

de ensino. Entende-se que esse é um trabalho que se impõe para estudiosos, pesquisadores e profissionais, sobretudo no caso brasileiro, pois as conquistas democráticas, o processo de globalização financeira e as correlatas mudanças na organização do trabalho são recentes, configurando-se como um objeto relevante para área do serviço social.

Nessa direção, as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, de serviço social foram examinadas e apreendidas a partir das seguintes indagações:

a) Como foram produzidas as análises científicas acadêmicas das dissertações e teses dos programas da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social que investigaram a temática educação profissional e tecnológica?

b) Quais as ênfases e objetos de estudos na temática educação profissional e tecnológica desenvolvidos pelo Serviço Social?

Com base nas reflexões e indagações apresentadas, a hipótese diretriz do presente estudo pressupõe a existência de indícios de que a temática educação profissional e tecnológica ganha relevância no serviço social com as transformações e recomposições do capitalismo e as correlatas mudanças na organização do trabalho, período que coincide com a nova configuração de Estado brasileiro, a expansão da pós-graduação no Brasil e a criação de um novo campo de estudos, que, de maneira mais geral, trata da relação entre o sistema produtivo e o sistema educativo.

No que se refere à configuração metodológica cabe evidenciar que a delimitação, como campo de investigação, dos programas e cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste, manteve-se o critério de escolha da região em face ao crescimento da oferta da modalidade de educação profissional e tecnológica na região. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2013 a região destacou-se por apresentar um crescimento de 90% na educação profissional e tecnológica. No ano de 2013, foram registradas 49,5 mil matrículas na região e 26 mil em 2011. Esse dado é decorrente do expressivo aumento do número de instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica. No ano de 2003 faziam parte da rede federal na região Centro-Oeste quatro institutos federais com onze *campi*, pouco mais de uma década depois, no ano de 2014, o número de institutos federais subiu para cinco totalizando 64 *campi*, (tabela 1), com um aumento de aproximadamente 580%.

Tabela 1 – Quantitativo decampi da Rede Federal de Educação, por região e fase de expansão.

	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total
Pré-existente	13	49	11	39	28	140
2003-2010	18	68	21	66	41	214
2011-2012	8	25	18	18	19	88
2013-2014	14	52	14	23	17	120
Total	53	194	64	146	105	561

Fonte: BRASIL, TCU, 2012, p. 10.

Essa realidade educacional afirma a importância de situar o campo de conhecimentos no contexto social no qual emergem as transformações socioeconômicas e políticas, que precisam ser reconhecidas e estudadas. Trata-se, assim, de compreender a realidade na qual as pesquisas se realizam, as demandas sociais e políticas às quais respondem, os problemas que levantam, as categorias teóricas e os conceitos privilegiados pelos diversos autores em seus trabalhos, uma vez que a própria realidade vem adicionando novos elementos para a reflexão e a análise, comprovando que o debate ainda está muito longe de ser concluído. Nestas circunstâncias, partindo do suposto da necessidade de se conhecer, o “estado do conhecimento” da educação profissional e tecnológica na pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situadas na região Centro-Oeste, objetiva-se com esta dissertação contribuir com os estudos e aprofundamento das pesquisas e da reflexão teórica na área.

Para inquirir o objeto de estudo e aprofundar a análise, os procedimentos metodológicos específicos para o estudo da produção da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, na região Centro-Oeste, resultaram na investigação de dados quantitativos e qualitativos.

A qualificação do critério de inclusão/delimitação/ e de inventário da produção na área de conhecimento em serviço social, no âmbito das instituições de ensino superior (IES) que oferecem pós-graduação, *stricto sensu*, na região Centro-Oeste possibilitaram a sistematização de diferentes aspectos.

De acordo com o levantamento no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) a pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, na região Centro-Oeste, desenvolve, atualmente, em três programas, sendo oferecidos, três cursos de mestrados acadêmicos e um curso de doutorado,

distribuídos conforme tabela 2:

Tabela 2 – Cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, reconhecidos pela Capes, situados na região Centro-Oeste.

Nível	Qtd.	Instituição
Mestrado acadêmico	3	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) – Serviço Social
		Universidade de Brasília (UNB) – Política Social
		Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Política Social
Doutorado	1	Universidade de Brasília (UnB) – Política Social
Total	4 cursos distribuídos em 03 instituições	

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações obtidas em: <<http://contendoweb.Capes.gov.br/contendoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegioles&codigoRegiao=5&descricaoRegiao=Centro-Oeste>>. Acesso em: 14 jul. 2014

Dos aspectos históricos, observa-se que a pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, na região Centro-Oeste, iniciou-se na Universidade de Brasília (UnB), em 1990, e o primeiro doutorado, também, ocorreu na UnB em 2002.

Quadro 1 – Ano de criação dos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social⁴, situados na região Centro-Oeste.

Ordem	Instituições	Ano de fundação	
		Mestrado Acadêmico	Doutorado
1	UnB – Política Social	1990	2002
2	PUC Goiás – Serviço Social	2007	-
3	UFMT – Política Social	2009	-

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações obtidas nos sites das IES que oferecem pós-graduação *stricto sensu* em Educação na Região Centro-Oeste.

A pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste, orienta suas produções segundo as áreas de concentração e diferentes linhas de pesquisa.

⁴ A Área de Serviço Social insere-se no conjunto que congrega a grande área de Ciências Sociais Aplicadas.

Quadro 2 – Área de concentração e linhas de pesquisa da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste.

Instituição	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) - Serviço Social	Serviço Social, Política Social e Movimentos Sociais.	Teoria Social e Serviço Social
		Política Social, Movimentos Sociais e Cidadania
Universidade de Brasília (UnB) - Política Social	Estado, Políticas Sociais e Cidadania.	Política Social, Estado e Sociedade
		Movimentos Sociais e Cidadania
		Questão Social, Instituições e Serviços Sociais
		Trabalho e Relações Sociais.
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Política Social	Política Social, Estado, Sociedade e Direitos Sociais.	Política Social, Estado, Direitos e Movimentos Sociais;
		Trabalho, Questão Social e Serviço Social.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas nos sites das IES que oferecem pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social situados na região Centro-Oeste.

Foi possível identificar o total de teses e dissertações cadastradas na pós-graduação, *stricto sensu*, na área de serviço social, situados região Centro-Oeste e o total de teses e dissertações relacionadas à temática educação profissional e tecnológica.

Tabela 3 – Total de teses/dissertações acerca da temática educação profissional e tecnológica (EPT) nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste.

Instituições	Total de teses/dissertações cadastradas	Total de teses/dissertações acerca da temática EPT	%
UnB	231	1	0,5
PUC Goiás	72	4	5
UFMT	34	1	3
Total	337	6	1,8

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações obtidas no site das IES que oferecem pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste.

No levantamento, por instituição, do número total de dissertações/teses cadastradas no respectivo acervo digital, identificou-se que os programas totalizam 337 trabalhos cadastrados em seus respectivos acervos digitais, dos quais,

identificou-se pelos títulos e resumos que seis dissertações são relacionadas à temática de interesse: educação profissional e tecnológica.

Os seis resumos dos trabalhos selecionados da temática educação profissional e tecnológica foram estudados de acordo com as principais concentrações temáticas e temas abordados com base no objeto da pesquisa. Nas leituras dos resumos foram priorizados o título, autor, ano da defesa, tema, problema/objeto, referencia teórica, base empírica/metodológica, sujeitos e conclusões/resultados.

Ferreira (2002) em seu artigo *As pesquisas denominadas “estado da arte”*, afirma que, “pode-se estabelecer a partir de certa ordenação de resumos uma rede formada por diferentes elos ligados a partir do mesmo suporte material que os abriga, pela opção teórica manifesta, pelo tema que anuncia, pelo objetivo explicitado da pesquisa, pelo procedimento metodológico adotado pelo pesquisador”. Um conjunto de resumos organizados em torno de uma determinada área do conhecimento pode nos contar uma História de sua produção acadêmica.

Para a autora, os resumos cumprem a finalidade que lhes está prevista na esfera acadêmica: “informam ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam” (FERREIRA, 2002, p. 268). No entanto, existem limitações nos resumos,

deve-se reconhecer que os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa. Os resumos das pesquisas analisadas contam uma certa realidade dessa produção. Haverá tantas histórias sobre a produção acadêmica quantos resumos (de uma mesma pesquisa) forem encontrados. Nesse momento, estamos refletindo que certos indícios podem ser diferentes quando trazem resumos diferentes referentes a uma mesma pesquisa. Uma palavra excluída, substituída ou acrescentada a qualquer um dos resumos pode permitir que cada leitor faça uma apropriação diferente daquele texto, pode conduzi-lo a uma direção não prevista, pode confundi-lo na opção por um ou por outro resumo com o objetivo de escrever aspectos da produção acadêmica de uma certa área do conhecimento, pode ser responsável pela frustração do leitor pesquisador quando buscar o original (FERREIRA, 2002, p. 268).

Esses aspectos foram observados e os resumos estudados como indicadores das perspectivas de investigação e análise das dissertações/teses, possibilitando conhecer as concentrações temáticas.

A dissertação elaborada está organizada em três capítulos. O primeiro

capítulo compreende a análise do processo sócio-histórico que incide no acesso da classe trabalhadora à educação e as contradições que ocorrem no interior da escola na sociedade capitalista, visto que no capitalismo, a escola se configura em um “mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (MÉSZÁROS, 2005, p. 15). Neste resgate histórico, a categoria elaborada de dualidade educacional foi analisada em seus nexos com a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como educação desejável⁵.

O segundo capítulo abarca a análise da relação capital, trabalho e educação, e como essas categorias analíticas se relacionam histórica e socialmente na ordem do capital. Para proceder às análises da temática educação profissional e tecnológica, torna-se relevante a compreensão das transformações ocorridas no padrão de acumulação capitalista *taylorismo/fordismo* e em sua transição para um padrão de acumulação flexível, visto que a educação não se desenvolve alheia às mudanças que se processam na ordem capitalista e tende a ajustar-se às exigências demandadas pelo sistema hegemônico, de forma que novos modelos e propostas pedagógicas são exigidos para que a educação acompanhe a evolução das tecnologias e das novas formas de organização do processo de trabalho.

O terceiro capítulo compreende as aproximações analíticas das tendências sistematizada com base no balanço nas dissertações dos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, situados na região Centro-Oeste, sobre a temática educação profissional e tecnológica. Objetivando apresentar o movimento da investigação por inteiro, realiza-se um breve perfil da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social no Brasil e região Centro-oeste, considerando o processo e as tendências analíticas que se afirmam no processo de renovação profissional, no Brasil. As principais tendências analíticas reportam aos fundamentos histórico-sociais que fundam as desigualdades sociais, o acesso à educação pelo trabalhador e as contradições da educação na sociedade capitalista. As ênfases apreendidas nas dissertações realçam a reestruturação produtiva e a organização do trabalho no campo da educação profissional e tecnológica; a dualidade estrutural que perpassa as políticas educacionais no Brasil e as políticas sociais, mormente, a assistência estudantil.

⁵ (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p. 29).

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS

Para examinar as tendências analíticas sobre a temática educação profissional e tecnológica que sobressaem na produção da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste, este capítulo compreende a análise do processo sócio-histórico que incide no acesso da classe trabalhadora à educação e as contradições que ocorrem no interior da escola na sociedade capitalista, visto que no capitalismo, a escola se configura em um “mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (MÉSZÁROS, 2005, p. 15). Neste resgate histórico, a categoria elaborada de dualidade educacional foi analisada em seus nexos com a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como educação desejável⁶.

1.1 Elementos históricos fundamentais da educação profissional e tecnológica

Ao fazerem uma retrospectiva histórica, Enguita (1989) e Saviani (1994) relatam como ocorria a aprendizagem dos mais jovens antes da consolidação do capitalismo. Segundo estudos de Enguita (1989),

na Roma arcaica havia uma mescla de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral; nas economias camponesas a família desempenhou e desempenha até hoje um papel central no processo de aprendizagem social e para o trabalho (p. 105-106).

Saviani (1994) analisa que “algumas características da sociedade antiga persistem na Idade Média os homens viviam no campo e do campo, ou seja, viviam no meio rural e da atividade agrícola”. A forma do trabalho da Idade Média se diferenciava da ocorrida na Antiguidade, pois não havia mais o trabalho escravo e sim, o trabalho servil (SAVIANI, 1994, p. 2). Conforme o autor,

na Idade Média, as escolas paroquiais, as escolas catedralícias e as escolas monacais que eram as escolas que se destinavam à educação da classe dominante. As atividades que constituíam a educação dessas classes se traduziam em formas de ocupação do ócio, como na Antiguidade. Isto foi traduzido na Idade Média através da expressão “ócio com dignidade”. Então, ocupar o ócio com os estudos significava não precisar

⁶ (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p. 29).

trabalhar para suprir as necessidades da existência [...] Em contrapartida, a grande maioria continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e de seus senhores. Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho (SAVIANI, 1994, p. 3, grifos do autor).

Assim, inicialmente, a educação tinha um papel de socialização das novas gerações. De acordo com Saviani (1994) a sociedade capitalista,

rompe as relações predominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média, ou seja, dado que até aí a forma de produção dominante era lidar com a terra, as relações também dominantes eram do tipo natural e se constituíam comunidades segundo laços de sangue. A sociedade caracteriza-se por ser estratificada e hereditária: a nobreza passava de pai para filho e a servidão também. Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais (SAVIANI, 1994, p. 4).

Para Lukács (2013, p. 165) a “conversão dos produtos de trabalho em mercadoria constitui, portanto, um estágio mais elevado da sociabilidade, da dominação da sociedade por categorias de movimento de cunho cada vez mais puramente social, e não apenas natural”. Processo semelhante aconteceu na educação, segundo as análises de Pereira (2008, p. 51): “antes do advento do capitalismo, a educação e a escola não tinham este papel de qualificação da mão de obra tal como se apresenta nos dias de hoje”. Foram as mudanças nas relações de produção que afetaram o papel da educação, que passou a reproduzir tais relações:

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a (SAVIANI, 1994, p. 2).

No século XIV a crise do feudalismo aconteceu em um processo extremamente complexo, que conforme Netto e Braz (2012, p. 82-83) só culminou em termos históricos universais, no final do século XVIII. No decurso desses séculos, operando para a ultrapassagem do modo de produção feudal, as suas contradições internas foram potencializadas pelos efeitos do florescimento do comércio, expressos na consolidação crescente de uma economia de base

mercantil. Para Netto e Braz (2012, p. 83), o processo de crise do feudalismo foi, igualmente, o solo histórico do movimento que conduziu ao mundo moderno – a Revolução burguesa – pois,

constitui mesmo toda uma época de revolução social - inicia-se com os grupos mercantis tornando-se figuras centrais na economia, conformando-se numa nova classe social, o que se processa entre os séculos XV e XVII, e prossegue nos séculos XVII e XVIII, quando a nova classe, já constituída, constrói sua hegemonia político-cultural e reúne as condições para o enfrentamento direto com a feudalidade, derrotando-a nos confrontos maiores de 1688/89 (Inglaterra) e 1789 (França). A tomada do poder político pela burguesia, cujo marco político é 1789, não constitui mais que o desfecho de uma luta de classes plurissecular, que teve como domínio da cultura e das idéias um campo de batalhas decisivo, como o provam a *Reforma* protestante e a *Ilustração*. Foi a hegemonia conquistada pela burguesia no terreno das idéias que lhes permitiu organizar o povo e liderá-lo na luta que pôs fim ao *Antigo Regime* (NETTO; BRAZ, 2013, p. 87, grifos do autor).

Segundo Saviani (1994, p. 10) esse período caracterizou-se pela Primeira Revolução Industrial, que só foi “possível pela incorporação da ciência a produção, a qual propiciou a introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais”. E a medida que essa nova forma de produção da existência humana se tornou dominante, os capitalistas perceberam a escola e a educação como instrumentos importantes de formação da mão de obra, que deveria se adaptar às novas tecnologias e às novas regras do mundo do trabalho. Para Saviani (1994, p. 11),

à dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade no âmbito das relações sociais, implicando, em ambos os casos, a generalização das funções intelectuais e a objetivação das operações abstratas, quer dizer, a incorporação de procedimentos formais à vida social em seu conjunto. E se a máquina viabiliza a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Eis por que foi sob o impacto da revolução industrial que os principais países se entregaram à tarefa de constituir os seus sistemas nacionais de ensino, generalizando, assim, a escola básica. Dir-se-ia, pois, que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional. Aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Mesmo com os notórios benefícios que a educação poderia reverter aos capitalistas da época, muito deles eram reticentes à adoção de uma educação para todos, ressaltando que deveria ser limitada o suficiente para não criar pessoas

críticas e emancipadas para criticar e ser capaz de modificar as relações vigentes. Assim, era importante educar os trabalhadores, mas não muito, ou seja, apenas,

o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUIA, 1989, p. 112).

De acordo com Netto e Braz (2012, p. 182), “ao longo de sua existência o capitalismo moveu-se e transformou-se, graças ao rápido e intenso desenvolvimento de forças produtivas que é sua marca”. Na segunda metade do século XVIII, o capitalismo ingressou em um novo estágio evolutivo. Para Netto e Braz (2012, p. 184), a passagem a outro plano vinculou-se diretamente a mudanças políticas e técnicas (irrupção da Revolução Industrial). Nesse estágio, o capital – organizando a produção por meio da nascente *grande indústria* deu curso ao processo que culminou na subsunção real⁷ do trabalho. Segundo Pereira (2008) esse período foi marcado pela racionalização dos processos de produção e pela introdução de maquinários modernos. Para Netto e Braz (2012, p. 189),

importantes desenvolvimentos estavam se realizando no domínio das ciências naturais, estimuladas pelas demandas da indústria e fortemente marcadas pelo positivismo: novas concepções abriam caminho na biologia, a química avançava e a física registrava progressos. Os impactos desses desenvolvimentos na produção foram de tal ordem que alguns historiadores caracterizam o último terço do século XIX como de uma “segunda revolução industrial” (grifos dos autores).

O desenvolvimento das forças produtivas fez grandes progressos no último terço do século XIX, processo que,

iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENGUIA,

⁷ De acordo com Netto e Braz (2012, p. 124 -125) “a subsunção real do trabalho nas palavras de Marx vai operar-se com a consolidação dos processos produtivos possibilitados pela Revolução Industrial [...] mas surge para além da divisão das tarefas diretamente operativas, uma divisão mais profunda a *divisão entre a concepção (e/ou administração) dos processos produtivos e a sua execução*” (grifos dos autores).

1989, p. 113).

De acordo com Foucault (2007) a maneira utilizada para modelar as crianças é a disciplina, que segundo sua análise são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (p. 118). Para o autor, a atuação da disciplina ocupa lugares fechados como escolas, hospitais e prisões que possuem uma arquitetura panóptica⁸. Assim no modo de produção capitalista a escola se apropria do corpo e do tempo do estudante, tomando para si a responsabilidade de formar os futuros trabalhadores.

Com a nova função atribuída à escola, formar os futuros trabalhadores, o olhar dos detentores do capital voltam-se para uma parcela da sociedade que vivia à margem dos lucros e da distribuição da riqueza, formada por mendigos, vagabundos, ladrões e também por órfãos que passaram a merecer um cuidado especial das autoridades. No entanto,

a inquietude pelas crianças órfãs ou filhos de pobres não era nova, havendo nascido da preocupação pela ordem pública e pelo desperdício que, para nação em geral, representam seus braços inativos [...] foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como futura mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina (ENGUIITA, 1989, p. 108-109).

Na mesma direção de Enguita (1989), Kuenzer (1987) analisa que, desde o momento em que surge a educação diretamente articulada ao trabalho se estruturou como um sistema diferenciado e paralelo ao ensino regular, marcado por finalidade específica:

a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem do setor produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixos e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (KUENZER, 1987, p. 6).

⁸ Forma arquitetônica estratégica de visibilidade total dos indivíduos e que impõe uma hierarquia rigorosa de disciplinamento. Tem base no modelo do *Panóptico* de Bentham. (Foucault, 2007, p. 165, grifos do autor).

1.2 Educação profissional e tecnológica e a dualidade estrutural

Nos anos 1889 é iniciada a República no Brasil, neste período, desenvolviam-se as primeiras indústrias, a rede ferroviária e os portos. O regime escravagista dá lugar ao assalariado, abrindo caminho para o trabalho dentro das recém-criadas empresas e para o surgimento de uma nova classe média urbana (PEREIRA, 2008, p. 62). Nesta fase da história política brasileira é promulgada uma nova Constituição (1891), que de acordo com Pereira (2008, p. 62) “apesar de não tratar de forma explícita o campo da educação, atribuí-lhe um caráter positivo: a laicidade do ensino em todos os seus níveis”.

Em relação à educação profissional e tecnológica, Moura (2009, p. 62) analisa que no início do século XX há um esforço do poder público na organização da formação profissional, “visando atender as demandas do campo econômico que, em função do incipiente processo de industrialização passa a exigir operários minimamente qualificados para a nova fase da economia que se iniciava”. Assim em 1909, são criadas, pelo governo federal, as 19 escolas de Aprendizes Artífices, instituídas no governo de Nilo Peçanha e subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Para Kuenzer (1987), no entanto, embora relacionado às transformações sociais e econômicas em que o Brasil vivia na época o surgimento destas escolas não pode ser apontado como decorrência direta de necessidade de mão de obra qualificada.

Além de inicial, o desenvolvimento industrial no Brasil no início do século, era extremamente desigual, localizando-se particularmente em São Paulo. Dessa forma, a localização das escolas, sempre nas capitais, obedeceu antes a critérios políticos do que critérios de desenvolvimento urbano e socioeconômico. Mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população (KUENZER, 1987, p. 7).

A política de formação de trabalhadores no Brasil constituiu-se historicamente com base na dualidade, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) “seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos e desamparados” ideias que corroboram com as análises de Kuenzer (2002, p. 27),

uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida no *taylorismo-fordismo* como ruptura entre atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), a utilização expressão “dualidade educacional”, apesar de ser amplamente utilizada pelos estudiosos da área da educação, a exemplo de Kuenzer (1987, 2002, 2006) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), requer alguns cuidados. Normalmente, os autores baseiam-se na “evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres” (CIVATTA; RAMOS, 2011, p. 28). Todavia, as autoras advertem que, ao fazer uso da expressão dualidade educacionais com “ênfase no resultado da distribuição desigual da escolarização”, faz-se necessário o estudo mais aprofundado “das bases materiais da sociedade, para que o que deve ser um conceito não seja tratado como antinomia” (CIVATTA; RAMOS, 2011, p. 28). As autoras explicitam com essa reflexão que, para a compreensão dos fenômenos, não se pode tomar a parte pelo todo, nem deixar de examinar os diversos aspectos que constituem a síntese de múltiplas determinações de um fenômeno, conforme assinala Marx (1977, p. 299, *apud* CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29). O risco do uso do conceito de “dualidade educacional”, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, para Ciavatta e Ramos (2011, p. 29), “conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais, o mais importante é proceder a análise das raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como educação desejável”.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) a dualidade “toma um caráter estrutural a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas”. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, na gestão do ministro Gustavo Capanema, “determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). Segundo Moura (2009, p. 65),

também importa resaltar que a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais S ao longo das décadas seguintes revelam a opção governamental de repassar a iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e ofícios. Portanto ratificaria o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social.

De acordo com Ramos (1995),

naquele período (anos 1950-1960), o ensino técnico, influenciado pela concepção funcionalista de educação, configura-se como fornecedor de mão de obra qualificada para atender às demandas da instalação industrial e aos interesses ideológicos do capitalismo. O objetivo era controlar as tensões decorrentes dos problemas da urbanização crescente e da manutenção da ordem social e política, num contexto mundial marcado pelas disputas entre capitalistas e socialistas. A organização do ensino técnico foi bastante influenciada pelos interesses estrangeiros, parte dos investimentos para a sua efetiva estruturação é oriundo de parcerias com os Estados Unidos (p. 187-188).

A equivalência entre os ensinos secundário e técnico foi restabelecida com a promulgação de conjunto de leis de equivalência⁹ que assegurou o direito de matrícula nos cursos clássico e científico, antes reservado à elite, aos egressos dos cursos industrial, comercial ou agrícola, e

posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, aconteceu a equivalência plena, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2012, p. 32).

Contudo, embora a leis de equivalência tenham sido um inequívoco avanço, no entender de Kuenzer (2002, p. 368) “não superaram a dualidade estrutural, posto que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para clientela distintas”.

Durante o regime militar, o caráter autoritário do Estado impôs-se de forma escancarada e brutal sobre a nação, articulando as forças armadas aos interesses econômicos e políticos da burguesia industrial e do capital estrangeiro, caracterizando pela ruptura entre o Estado e a maioria da sociedade civil. Assim,

sob a ditadura militar, os principais problemas da sociedade, tais como as desigualdades sociais, os desequilíbrios regionais, a posse e o uso da terra, o problema dos posseiros, a situação das comunidades indígenas, a

⁹ São as Leis de equivalência: Lei n. 1.076/1950; Lei n. 1.821/1953 e a Lei n. 3552/1959 (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 32).

questão operária, os dilemas do ensino e outros, tudo é tratado pelos governantes em termos de estratégias e táticas militares, de geopolítica. Fala-se desses problemas e encaminham-se políticas a propósito deles em termos de “frente” oposicionista, sindical, parlamentar, dos meios de comunicação, estudantil ou outras. E a linguagem dos ideólogos da ditadura – ou os seus tecnocratas – torna explícita a compreensão militarista, ou geopolítica, das relações entre o Estado e a sociedade (IANNI, 1984, p. 19 *apud* FERREIRA, 2011, p. 74; grifo do autor).

Para Ferreira (2011, p. 74) “as décadas de 1960 e 1970, caracterizaram-se pela enorme diversificação e intensificação das atividades industriais urbanas”. Nesse contexto, os militares desenvolveram políticas educacionais que garantiram a materialização da teoria da pedagogia tecnicista, por meio das reformas educacionais, primeiramente no ensino superior, em 1968, na direção do modelo norte-americano. Segundo Ferreira (2011, p. 75), os estudos realizados pelos norte-americanos apontavam a educação como uma das principais causas do entrave do desenvolvimento econômico. No Brasil,

o ensino primário recebeu grande atenção por ser dirigido especificamente para as massas. Por meio de políticas sociais desenvolveram-se para a escola mecanismos de controle sobre a transmissão do saber, dividindo a escola em dois pólos distintos, um destinado à classe dominante, que preparava os intelectuais para a manutenção do poder aristocrático e burguês, e o outro, um ensino técnico para os filhos das classes trabalhadoras (FERREIRA, 2011, p. 75).

Germano (1993) analisa que sob-brutal repressão do Estado os militares obtiveram o consenso. Sem a presença dos grupos de esquerda e abafados os protestos, os militares lançaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com grande divulgação na mídia, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, atingindo grande contingente da população. Além disso, tendo desarticulado a sociedade civil, com intensa propaganda e repressão, os militares intensificaram a militarização do Estado, e lançaram a reforma educacional para o ensino de primeiro e segundo graus, em 1971:

A Lei nº 5.692/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau (GERMANO, 1993, p. 164).

Com a profissionalização compulsória definida pela Lei nº 5.692/71, a educação profissional e tecnológica passou a ter como objetivo principal o controle e

a correção das disfunções sociais. “A qualificação profissional se constituiu em fator econômico, capaz de justificar as desigualdades” (RAMOS, 1995, p.188). Seguindo o modelo adotado,

a visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do *taylorismo-fordismo*, através da chamada pedagogia tecnicista que se procurou implantar no Brasil, através da Lei nº 5.692/71, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas (SAVIANI, 2005, p.23).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ao analisarem a repercussão da obrigatoriedade da profissionalização do segundo grau, introduzida pela Lei nº 5.692/71, afirmam que, naquele momento a dualidade educacional de nível médio poderia ter sido superada, no entanto,

a resistência de alunos e seus pais mediante a ameaça a implantação do ensino profissional, na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada às pressões de instituições de formação profissional, de representantes da burocracia estatal e dos empresários e dos próprios estudantes inviabilizou a superação da dualidade (FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2012, p. 33).

No entendimento de Kuenzer (1987) do ponto de vista prático concreto pouca coisa mudou, em razão de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a pretendida homogeneidade ocorresse. Na verdade,

o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre o trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa no mínimo ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas a falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias a viabilização da proposta, a falta de professores qualificados, as dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao interesse do capital em ampliar e regular as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta (KUENZER, 1987, p. 10).

As manifestações e contradições fizeram com que algumas providências fossem tomadas, como: ajustamentos no currículo das escolas e flexibilização na habilitação técnica dos cursos e “posteriormente, como solução definitiva, foi promulgada a Lei nº 7.044/82, que extinguiu a profissionalização obrigatória no segundo grau” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Kuenzer(s.d., p. 369-371) analisa que até a década de 1980, no interior das

instituições de educação profissional, a pedagogia *taylorista-fordista*¹⁰ ainda era hegemônica, visto que,

esta pedagogia teve e continua tendo por finalidade [...], atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classes bem definidas, que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais” (s/d, p. 369). Assim, o aprendizado privilegiou as formas de fazer para uma ocupação definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica (p. 371).

A década de 1980 caracterizou-se, também, pela marcante organização dos movimentos sociais com o objetivo de alavancar mudanças estruturais no Estado brasileiro, depois de um longo período ditatorial, assim como pelo acirramento de um novo período de crise mundial do capitalismo. Netto e Braz (2012, p. 227) enfatizam: “começam a ser introduzidas alterações nos circuitos produtivos que deslocam cada vez mais o padrão que consolidou nos ‘anos dourados’. Esgota-se a mobilidade da acumulação denominada rígida própria do *taylorismo-fordismo* e começa a se instaurar a acumulação flexível”, que conduziu diferentes países a transformações em busca da manutenção das taxas de lucro. Bordignon (2014, p. 51) esclarece que,

na década de 1980, em âmbito mundial, os países capitalistas centrais, como Estados Unidos, Japão, Inglaterra, etc., estavam imersos em um processo de crise de acumulação do capital que tinha origem na década de 1970. Procuravam construir estratégias para a retomada do crescimento econômico e a diminuição da tensão decorrente dos problemas sociais, como as altas taxas de desemprego e a diminuição dos direitos.

A crise do capital impulsionou, a partir da década de 1980, segundo Netto e Braz (2012, p. 228) “o que para muitos, assinalaria a fase do pós-fordismo - opera-sea *reestruturação produtiva*” que pode ser denominado um processo de reorganização do capitalismo mundializado. Continuam os autores:

¹⁰ Kuenzer (s.d, p. 370), considera que o princípio educativo que determinou o projeto pedagógico de formação profissional para atender às demandas deste tipo de organização *taylorista/fordista* deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidos pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementadas com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho. Esta concepção, completa a autora, fundamentou os cursos de treinamentos das empresas e de qualificação profissional das agências formadoras, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico-tecnológico que não atingem os trabalhadores.

De uma parte, a produção “rígida” (taylorista-fordista) é substituída por um tipo diferenciado de produção, que dá forma anterior mantém a característica de se realizar em grande escala; todavia, ela destina-se a mercados específicos e procura romper com a estandardização, buscando atender variabilidades culturais e regionais e voltando-se para peculiaridades de “nichos” particulares de consumo. De outra, o capital lança-se a um movimento de desconstrução industrial: promove a *desterritorialização da produção* – unidades produtivas (completas ou desmembradas) são deslocadas para novos espaços territoriais (especialmente áreas subdesenvolvidas e periféricas) onde a exploração da força de trabalho pode ser mais intensa [...] tal desterritorialização acentua ainda mais o caráter desigual e combinado da dinâmica capitalista. Essencial à reestruturação produtiva é a intensa incorporação à produção de tecnologias resultantes de avanços técnico-científicos[...] Muito especialmente, a introdução da microeletrônica e dos recursos informáticos e robóticos nos circuitos produtivos vem alterando os processos de trabalho e afetando fortemente o contingente de trabalhadores ligados a produção (NETTO; BRAZ, 2012, p. 228, grifos dos autores).

A reestruturação produtiva provocou um intenso processo de reorganização do trabalho e de produção na estrutura das empresas, na reconfiguração do Estado, na desregulamentação das relações entre capital e trabalho. A efetivação da estratégia de enfrentamento da crise estrutural do capital ocasionou sérias consequências para o mundo do trabalho. Sob a égide dos pressupostos neoliberais, o capitalismo foi responsável pelo desencadeamento de uma múltipla processualidade no mundo do trabalho:

Generaliza-se uma subproletarização do trabalho, nas formas de trabalho precário, parcial e temporário, subcontratado, terceirizado, “doméstico” e informal. Verifica-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expresso principalmente pela incorporação do contingente feminino no mundo operário, mas também pela incorporação do trabalho infantil e pela presença significativa de trabalho migrante, a desespecialização ou desqualificação do operário industrial e a criação dos “trabalhadores multifuncionais” (ANTUNES, 1998; 1999 *apud* FARIA, 2013, s.p).

Esse quadro configura uma nova morfologia do trabalho e a consequência desse processo é a fragmentação da *classe-que-vive-do-trabalho*¹¹. Para Antunes (2007) criou-se, de um lado,

o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou vivenciando o desemprego estrutural (p. 184).

¹¹ Análise feita por Ricardo Antunes no livro *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

Nesse processo, os países centrais, em especial os Estados Unidos da América impõem e estimulam a hipertrofia financeira em detrimento da produtiva: “via agências multilaterais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) implicando ajustes estruturais dinamizadores dos processos constituídos pela privatização e desregulamentação dos mercados mundiais, principalmente nos países mais fracos” (BEHRING, 2008, p. 53).

No âmbito educacional, os reflexos da hipertrofia financeira podem ser constatados pela internacionalização das políticas educacionais:

Sob os auspícios da UNESCO e do Banco Mundial, realiza-se em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência *Educação Para Todos* que apresentou um projeto mundial para a educação na década que se iniciava. O Brasil é signatário das propostas apresentadas na conferência, com outros cento e cinquenta e quatro países, agências internacionais, organizações não governamentais; este projeto orienta as políticas públicas para a educação (LIBÂNEO *et. al.*, 2011, p.107).

O governo brasileiro, conforme as orientações dos organismos internacionais, organizou o *Fórum Permanente de Educação para a Competitividade*, promovido pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), que organizou um conjunto de reuniões para discutir a educação do trabalhador, assim como instituiu uma linha de crédito para as empresas desenvolverem cursos para a educação dos trabalhadores. Foi também organizado o *Plano Decenal de Educação Para Todos*, no ano de 1993, que apresentou, em seus simpósios, a questão da educação do trabalhador¹².

Ainda no cenário da política educacional nacional foi sancionada em 22 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), na forma da Lei nº 9.394/1996. Segundo Bordignon (2013, p. 53) “a construção da LDB foi fundamental para a sociabilidade que se buscava estabelecer após vinte anos de ditadura, em um contexto de mudanças na educação e no mundo do trabalho”. Foi um processo permeado por disputas políticas e ideológicas entre os movimentos organizados que participaram de sua construção.

O primeiro projeto da lei foi construído por meio de debates entre os educadores e suas associações representativas, em especial, o Fórum em Defesa da Escola Pública, organizado por Dermeval Saviani e apresentado ao Congresso

¹² Os simpósios foram os seguintes: O Plano Decenal e os Sindicatos; O Plano Decenal e o Sesi; As escolas técnicas e a educação do trabalhador (RAMOS, 1995, p.166).

Nacional pelo deputado Otávio Elísio, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) de Minas Gerais. O projeto inicial da lei foi concluído na V Conferência Brasileira da Educação (SAVIANI, 2008, p. 128).

Após um longo período de debates referentes à primeira proposta, o processo culminou na apresentação do projeto “substitutivo Jorge Hage”, que sintetizou os debates e as disputas do processo e passou a tramitar na Câmara dos Deputados. Entretanto, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro do Partido Democrata Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro apresentou, em uma primeira tentativa de dismantelar o projeto substitutivo, um novo projeto de LDB no Senado, com características diversas daquele em tramitação na Câmara (SAVIANI, 2008). De acordo com o autor,

diferente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senado tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão legitimados para tomar decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la (SAVIANI, 2008, p. 129).

Para Bordignon (2013, p. 54), “o novo projeto estava em consonância com a construção de uma democracia restrita no Brasil, que desconsidera os movimentos sociais, assim como a efetiva participação da sociedade civil organizada, como garantia do controle social”. Entretanto, o projeto não foi aprovado sumariamente, como pretendia Darcy Ribeiro e seus apoiadores, e “substitutivo Jorge Hage” passou ainda por uma “batalha” durante sua tramitação na Câmara dos Deputados, até ser aprovado, em 1993; com muitas modificações, seguiu para o Senado onde permaneceu até 1995 (SAVIANI, 2008).

Segundo Bordignon (2013, p. 54), “em 1996, o projeto de LDB em tramitação é posto em questão e uma nova tentativa empunhada por Darcy Ribeiro, agora exitosa, declarou alguns aspectos do projeto inconstitucional e, por meio de uma manobra regimental no Senado, foi substituído por outro projeto de sua própria autoria, sancionado pela Presidência da República, em 1996, com pequenas alterações e sem vetos”.

A principal mudança organizacional na educação nacional com a nova LDB, Lei nº 9.394/96, é a sua divisão em dois níveis: a educação básica e a educação

superior. “E a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolidando a dualidade de forma bastante explícita” (MOURA, 2010, p. 71).

Na mesma direção Neves (2008) analisa que a EPT sempre se estruturou de forma independente, contribuindo decisivamente para reforçar o caráter dual da educação escolar brasileira, por proporcionar às massas trabalhadoras uma terminalidade precoce à sua escolarização:

De um lado, a inclusão dessa modalidade na LDB revela, do ponto de vista técnico, “a importância atribuída pela burguesia brasileira à adaptação, em curto prazo, da força de trabalho às exigências do mercado em tempos de finanças mundializadas”. De outro lado, do ponto de vista ético-político, a aceitação por um significativo contingente da classe trabalhadora das ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo, destinadas a manter a coesão social em tempos de reestruturação produtiva e de supressão de direitos do trabalhador (NEVES, 2008, p 61).

Poucos meses depois da promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996, o Ministério da Educação, representado por Paulo Renato Souza, apresentou o Decreto nº 2.208/1997, sancionado em 17 de abril de 1997, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996, também, conhecido como Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante. Esse decreto estabeleceu a separação do ensino técnico do nível médio, configurando duas redes separadas de ensino. O ensino médio passou a vincular-se exclusivamente à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e o ensino técnico, a compor a rede de educação profissional. Instituíram-se três níveis de ensino na educação profissional: básico, técnico e tecnológico. O *básico* refere-se aos cursos de qualificação profissional sem exigência de escolaridade mínima, geralmente oferecida pelo “Sistema S” ou por demanda do setor produtivo. O *técnico* foi dividido em concomitante e subsequente; o primeiro é cursado paralelamente ao ensino médio, e o certificado final condicionado à conclusão do ensino médio; e o segundo é cursado após a conclusão do ensino médio. E o *tecnológico* são cursos superiores de tecnologia de curta duração.

O Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. de 39 a 42 da LDB, instituiu, também, a desarticulação do ensino propedêutico e do ensino técnico, fortalecendo a dualidade no ensino médio já a educação profissional assumiu a característica de terminalidade, cujo objetivo, nos termos do próprio

decreto era “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho” (BRASIL, 1997).

Segundo Kuenzer (1999) naquele período, anos 1997, predominava o pensamento de que, naquele quadro conjuntural de progressiva redução de emprego formal, não era racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio, e nem em ensino superior de forma generalizada. Estrategicamente, com o progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação pública, esses níveis de ensino foram sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada, processo que na educação profissional e tecnológica se materializa por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), no ano de 1997. A partir de então o MEC disponibiliza um montante de quinhentos milhões de dólares, sendo metade do recurso obtido por empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento, um quarto do Fundo de Amparo ao Trabalhador e um quarto do Tesouro Nacional, para que fosse incentivada a criação de escolas em parceria com instituições privadas (CUNHA, 2005, p. 257).

Para Moura (2010, p. 72) apesar da crítica que merecem se faz “necessário reconhecer que a reforma da educação profissional e tecnológica e o Proep foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que ao serem analisados sob essa perspectiva aparecem como muito *eficientes* (grifo do autor)”. Segundo o autor existem vários aspectos que demonstram essa “eficiência” e destaca um deles, que está relacionado com a lógica da relação entre o Proep e a Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Assim a função do Proep era reestruturar a rede, desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações com empresas e comunidades na perspectiva de torna-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade do autofinanciamento. Assim o Estado se eximia de seu financiamento. Segundo a lógica da reforma, ao final do programa, essas instituições buscariam seus recursos por meio da venda de cursos à sociedade e por meio de outras formas de prestação de serviços. O autor destaca ainda,

que os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Assim o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado, o que era compatível com a separação do ensino médio da educação profissional e, mais ainda, com o afastamento definitivo das IFETS dessa última etapa da educação básica (MOURA, 2010, p. 71-72).

Para Kuenzer (2007) a partir da promulgação do decreto nº 2.208/1997, a educação profissional e tecnológica foi estruturada por um novo modelo de organização educacional denominado *Pedagogia das Competências*, que tem como objetivo dotar os trabalhadores de um conjunto de saberes que lhes permitam comportamentos flexíveis a fim de adaptarem-se às transformações da base produtiva. Segundo Saviani (2008),

sob uma aparência crítica e progressista de educação que vai ao encontro dos anseios de liberdade e de participação nas decisões das camadas populares que vivem do trabalho, a Pedagogia das Competências apresenta uma resposta às mudanças ocorridas nas estruturas do processo produtivo. Entretanto, este modelo de organização do trabalho escolar tem como finalidade a adequação dos trabalhadores à nova estrutura organizacional do capital. Com esse projeto educacional, baseado na concepção do “aprender a aprender”, se busca a associação das qualidades pessoais do indivíduo (saber-ser) com a sua capacidade técnica (saber-fazer), o que lhes permite ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (p. 437).

De acordo com Kuenzer (2007), no contexto de uma sociedade sob o regime da acumulação flexível, a educação, sob a organização da pedagogia das competências,

mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (p. 1168).

Ramos (2006) resume, de maneira apropriada, o processo de desestruturação da educação profissional, promovida pela reforma nos anos 1990 da seguinte forma:

no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho. A perda de importância das habilitações baseadas no corpo de conhecimentos que as definem, aliada à ênfase no trabalho polivalente e na competência dos sujeitos, tornou a regulamentação do exercício profissional sob princípio das corporações um preceito em superação (RAMOS, 2006, p. 302).

Grabowski e Ribeiro (2010) sintetizam que o novo regime de formação profissional deveria atender aos pressupostos da flexibilidade funcional e numérica em voga na conjuntura neoliberal. “Enquanto a flexibilidade funcional estava associada a aplicação da polivalência a numérica era resultado da concentração estratégica da empresa no seu produto/negocio fundamental, ambas geravam expressivas dispensas de trabalhadores” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 274).

Para Moura (2010) todo esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. “No que se refere à educação básica, a síntese é a explicação da dualidade entre ensino médio e educação profissional e todas as consequências que isso representa” (MOURA, 2010, p. 73).

1.3 Educação profissional e tecnológica: precariado e formação precária

Segundo Standing (2014, p. 47) aproximadamente um quarto da população adulta, em muitos países, incluindo-se o Brasil, faz parte do precariado.

Não se trata apenas de ter insegurança de vínculo empregatício, de ocupar empregos de duração limitada e com um número mínimo de proteção trabalhista, apesar de tudo isso ser comum. Trata-se de estar numa posição que não oferece nenhum senso de carreira, nenhum senso de identidade profissional segura e poucos, se alguns, direitos aos benefícios do Estado e da empresa que várias gerações dos que se viam como pertencentes ao proletariado industrial ou aos assalariados passaram a esperar como algo que lhes era devido.

Para o autor essa é a realidade de um sistema que exalta e promove uma forma de vida baseada em competitividade, meritocracia e flexibilidade. No mesmo sentido Frigotto (2011, p. 240) analisa que as reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique Cardoso, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Para o autor:

Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Esse processo resultou na organização dos educadores, de associações sindicais e fóruns educacionais, nos quais são realizadas críticas e proposições relativos as consequências que o decreto nº 2.208/1997 impõe à educação profissional no contexto da década de 1990. Segundo Bordignon (2013),

os educadores argumentavam, principalmente, em torno do problema da reconfiguração da dualidade educacional entre ensino médio e educação profissional. Assim como propunham, reiteradamente, a retomada do ensino médio integrado ao ensino técnico, como uma das formas de iniciar um processo de rompimento com as concepções que orientaram as políticas neoliberais para a educação profissional (p. 83).

A proposta de revogação do Decreto nº 2.208/97 estava presente no Plano de Governo do Partido dos Trabalhadores, durante o processo eleitoral do ano de 2002. Segundo Bordignon (2013):

A partir da eleição presidencial de 2002, acreditava-se em uma nova conjuntura política no Brasil. Com a ascensão ao poder de um novo grupo político capitaneado pelo Presidente da República eleito Luís Inácio Lula da Silva, por meio de um projeto político democrático popular, há a expectativa de mudanças nas políticas sociais, dentre elas, as ligadas à educação (p. 83).

Frigotto (2012, p. 83) assinala que o “(des)caminho do governo Lula foi sinalizado antes da eleição com assinatura da Carta aos Brasileiros em que se comprometia a manter a política dos organismos internacionais”. Esta atitude provocou um profundo golpe naqueles que lutavam por um projeto de desenvolvimento popular democrático e por uma educação politécnica, esperando que o Decreto nº 2.208/1997 fosse revogado e a dualidade estrutural superada.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado e constituída uma nova regulamentação para a educação profissional através da promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Tal reformulação também ficou conhecida como a “reforma da reforma”. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a ideia inicial era que o dispositivo utilizado para revogar o antigo decreto fosse transitório e provisório, garantindo uma concepção emancipatória à formação do trabalhador, mas que, simultaneamente, as instituições de ensino e organizações civis ligadas à educação mobilizassem a sociedade para debater o tema, com objetivo de uma revisão da LDB. No entanto, tal mobilização não ocorreu, e

o que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 37).

De acordo com Rodrigues (2005), o Decreto^o 5.154/2004, que regulamenta os artigos da LDB referentes à educação profissional e tecnológica, está adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilização. Para o autor, ao regulamentar toda sorte de cursos, ele amplia as possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, visto que,

prevê a possibilidade de uma formação de nível técnico "integrada", além daquelas já arroladas no decreto nº 2.208/97, a saber, formação subsequente e formação concomitante. Eis o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a promulgação do decreto nº 2.208, em 1997. Nesse sentido, o novíssimo decreto parece repetir a lógica que formou a lei nº 7.044/82, na medida em que esta reconheceu legalmente a existência, por um lado, de cursos de 2º grau eminentemente propedêuticos ao 3º grau, ou, mais precisamente, 2º grau preparatório para o vestibular, e, por outro, de cursos técnicos de 2º grau, ditos "integrados". Cabe lembrar que a lei nº 5.692/71 já previa a possibilidade da "concomitância externa" e mesmo da formação "subsequente". Enfim, caberia perguntar qual é, de fato, a inovação promovida pelo decreto nº 5.154/04. Tudo indica que, na melhor das hipóteses, o decreto apenas reconhece (ou naturaliza) os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos (RODRIGUES, 2005, p. 267).

De conformidade com o decreto nº 5.154/04, no ano de 2005, iniciou-se, com iniciativa do governo federal, a implementação da fase I do Plano de Expansão da Rede Federal, no primeiro mandato do governo Lula da Silva, foram recuperadas escolas técnicas construídas no governo anterior em parceria com os municípios, decorrentes do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e construídas novas unidades, totalizando 81 unidades criadas até 2010.

Ainda no ano de 2005, foi lançado o Projeto Escola da Fábrica, cujo objetivo central era oferecer formação profissional inicial a jovens entre dezesseis e vinte quatro anos, cuja renda familiar não ultrapassasse um salário-mínimo e meio *per capita*, matriculados na educação básica regular pública ou na educação de jovens e adultos (BORDIGNON, 2013, p. 101). O Projeto Escola da Fábrica, uma das primeiras ações do MEC para a ampliação da educação profissional rompe com o princípio anunciado pelos documentos iniciais do governo Lula da Silva sobre o

oferecimento da educação profissional e tecnológica pública em efetiva articulação com a educação básica.

A ideia [do Escola da Fábrica] é baseada no projeto Formare, da Fundação lochpe, iniciado com recursos do Proep, e se apoia nas parcerias firmadas com empresas e indústrias de todo o país para que elas façam a qualificação profissional de jovens (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.1101).

Em 2006, outro projeto foi criado no campo da educação profissional. Trata-se do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), estabelecendo a possibilidade de desenvolvimento da formação integrada, articulando elevação da escolaridade e qualificação profissional ou formação profissional. O decreto de criação do PROEJA estabelece que as instituições federais de educação profissional e tecnológica devem oferecer esta modalidade

Em 2008, o Projeto Escola da Fábrica foi revogado e foi incorporado pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). O Projovem também é um programa com características compensatórias. Seu objetivo central é a reinserção e manutenção de jovens na escola. Os estudantes recebem uma bolsa no valor de cem reais, vinculada à frequência nos cursos oferecidos.

Os três projetos criados entre os anos de 2005 e 2008 rompem com as diretrizes iniciais apresentadas pelo governo Lula da Silva, por se tratarem de programas focais, desarticulados entre si e voltados a demandas específicas. Projetos como o Escola da Fábrica e o Projovem recuperam a modalidade de parceria público-privado no oferecimento da educação profissional, financiado pelos recursos do Proep, seguindo o mesmo “modelo” do governo anterior. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que os programas Escola da Fábrica e Projovem, “com diferenças na sua finalidade e organização, resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei nº. 5.692/71, qual seja tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2012, p. 104).

No caso específico do Escola de Fábrica, ao depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação

profissional no início do século passado: formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2012, p. 104).

A fase II (2007-2010) foi lançada com a perspectiva de totalizar 354 unidades até o ano de 2010. No ano de 2008, o Decreto nº 5.154/2004 foi, então, transformado na Lei nº 11.741/2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996:

Alteraram-se os dispositivos relacionados à educação profissional, que passou a ser denominada pela lei educação profissional e tecnológica. A alteração também estabelece que a educação de jovens e adultos deva articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, legitimando os programas em desenvolvimento para esta modalidade de ensino (BORDIGNON, 2014, p. 91).

No ano de 2008, foi sancionada, também, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG) e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Desencadeou-se uma ampla transformação da organização da educação profissional no Brasil, e seu objetivo central era a sua expansão e consolidação como rede específica de ensino.

Os institutos federais são definidos, em seu artigo 2º como instituições de educação superior, básica e *multicampi*, especializados no oferecimento de educação profissional e tecnológica. Cada unidade passou a ser denominada de *campus*, tal como nas universidades. A lei estabelece, ainda, no artigo 8º, que os institutos federais devem oferecer 50% das vagas para atender ao ensino médio integrado ao técnico, e 20%, ao oferecimento de licenciaturas relativas à educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e à educação profissional (BRASIL, 2008).

Além da criação dos Institutos Federais e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Bordignon (2013, p. 105) destaca que no decorrer do segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), a partir do Plano de desenvolvimento da escola (PDE) de 2007, muitos programas foram

criados e desenvolvidos na educação profissional e tecnológica: o Programa Brasil Profissionalizado; a E-Tec Brasil, para o desenvolvimento da educação profissional à distância; o acordo de gratuidade com o “Sistema S”; a Rede CERTIFIC, para a certificação de saberes e competências adquiridos no trabalho; o Programa Mulheres Mil; e a criação do Sistema de Informações da Educação Profissional (Sistec). “Outros programas e ações foram e continuam sendo desenvolvidos, muitos deles recém iniciaram suas atividades, embora tenham sido anunciadas no governo anterior” (BORDIGNON, 2013, p. 104).

Dando sequência à expansão da rede federal, em agosto de 2011, o MEC anunciou a fase III (2011-2020). Segundo o relatório de gestão da Setec (BRASIL/MEC/SETEC, 2011), referente ao ano de 2010, projetava-se para o primeiro ano da fase III a implantação de 86 novos *campi*, dos quais 46 eram remanescentes da fase II. Conforme o documento, o prazo para a implantação dos *campi* remanescentes esgotar-se-ia em dezembro de 2011.

A fase III também foi marcada pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Um dos objetivos do programa é “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” (Art. 1º, § I, Lei nº 12.513). A Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que criou o PRONATEC criou a bolsa-formação e a bolsa-trabalhador, direcionadas ao financiamento de vagas em instituições privadas de ensino técnico. Segundo Bordignon (2013, p. 182) “já no primeiro pronunciamento oficial como presidenta da República, Dilma Rousseff afirmou que a intenção do Pronatec é levar às escolas técnicas a bem-sucedida” experiência do Prouni. No entanto, o programa vem sofrendo críticas de profissionais da educação, tanto em relação ao aligeiramento dos cursos, quanto pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada.

Segundo as análises da reforma da Educação profissional e tecnológica feitas por Rummert (2013):

no contexto da reestruturação e da mundialização do capital, o que se verifica é a predominância de oferta de cursos com percursos variados e flexíveis, aligeirados, regulamentados, a partir dos decretos acima citados, aos quais vem redefinindo a dualidade educacional, conferindo-lhe novos processos de destituição de direitos que reafirmam a marca social da escola, ou seja, seu caráter de classe (RUMMERT, 2013, p. 62).

Para a autora a marca dual, em relação ao acesso desigual ao conhecimento, permanece até os dias de hoje. No entanto, se apresenta sob novas formas, ou melhor, em novas configurações, a qual denomina de “dualidade de novo tipo”.

O novo, na atual forma histórica de dualidade educacional é, constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual à das certificações às quais têm acesso as burguesias (RUMMERT, 2013, p. 63).

De acordo com Rummert (2013) a produção de uma multiplicidade de oportunidades formativas, obscurece “cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade” (p. 64).

Nessa mesma direção Frigotto (2011, p. 242) analisa que no plano das políticas educacionais as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização.

Pode-se afirmar, assim, que a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida* acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

No âmbito da educação profissional e tecnológica, que para Frigotto (2011, p. 246) é centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no PNE em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamentos públicos, esta foi-se constituindo na grande prioridade da década, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado,

Certamente, a opção pela parceria do público com o privado não favorece a reversão da dualidade educacional. Pelo contrário, como demonstra Cunha (2005), a tendência, desde a década de 1980, era de ampliá-la para o ensino superior. A transformação da Rede de Escolas Técnicas Federais em

Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e, nesta década, em universidades tecnológicas ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), confirma tal tendência. Do mesmo modo, não ajuda a reverter o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Diante do exposto no capítulo a seguir são analisados os aspectos sociais, econômicos e ideopolíticos que alicerçam a educação profissional e tecnológica. Trata-se de pensar a especificidade da educação com base nas determinações que fundam as relações sociais de produção e reprodução capitalistas da vida social.

CAPÍTULO II

RELAÇÃO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

O segundo capítulo compreende a análise da relação capital, trabalho e educação, e como essas categorias analíticas se relacionam histórica e socialmente na ordem do capital. Para proceder às análises da temática educação profissional e tecnológica, torna-se relevante a compreensão das transformações ocorridas no padrão de acumulação capitalista *taylorismo/fordismo* e em sua transição para um padrão de acumulação flexível, visto que a educação não se desenvolve alheia às mudanças que se processam na ordem capitalista e tende a ajustar-se às exigências demandadas pelo sistema hegemônico, de forma que novos modelos e propostas pedagógicas são exigidos para que a educação acompanhe a evolução das tecnologias e das novas formas de organização do processo de trabalho.

2.1 Fundamentos da educação profissional e tecnológica na ordem do capital

Nesta dissertação, as categorias trabalho e educação serão fundamentos históricos ontológicos. Nesse sentido, trabalho e educação são concebidos como atividades especificamente humanas, “isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p.152). Ainda de acordo com o autor,

voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida (SAVIANI, 2007, p.154).

Assim, diferentemente dos demais seres, que se adaptam à natureza, os homens ajustam a natureza às suas necessidades, agindo sobre ela e transformando-a, são ideias que corroboram as análises de Marx e Engels (2007):

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (p.19, grifos do original).

O ato de agir sobre a natureza, transformando-a em razão das necessidades humanas é o que se conhece com o nome de trabalho: “Trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, p.149). Segundo Saviani (2007) “o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (p. 154).

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o *que* produzem como com o modo *como* produzem” (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Em relação a esse processo Saviani (2007) analisa, ainda, que o homem precisa aprender a produzir sua própria existência:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo(SAVIANI, 2007, p. 154).

Entende-se que, para Saviani (2007), no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade: “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). Prevalcia, nesse período, o modo de produção comunal. Não havia a divisão em classes e tudo era feito em comum. Nessas condições, “a educação identificava-se com a vida e estão aí os fundamentos históricos ontológicos da relação trabalho educação” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O surgimento do modo de produção capitalista, segundo Netto e Braz (2012), teve como condição um alto grau de desenvolvimento da produção de mercadorias, o que envolve intensas atividades comerciais, com uma generalizada utilização de dinheiro como meio de troca:

Condições que são localizáveis no interior do feudalismo, especialmente a partir dos séculos XV e XVI. No entanto, para que essa expansão da produção mercantil simples desaguasse na produção mercantil capitalista, era necessário um processo específico – era necessário que se constituísse uma classe de homens que pudesse dispor de riqueza acumulada para comprar meios de produção e força de trabalho (capitalistas) e uma classe de homens desprovidos de tudo, exceto da sua força de trabalho, tornada o seu único bem, agora passível de compra e venda (proletariado) (p. 98).

Historicamente, quando até a força de trabalho se converte em mercadoria se estabelece a possibilidade da mercantilização do conjunto de relações sociais, de acordo com Netto e Braz (2012, p. 98),

nas sociedades onde impera o modo de produção capitalista, quanto mais este se desenvolve, mais a lógica mercantil invade, penetra e satura o conjunto das relações sociais.” *Tudo* é objeto de compra e venda, de artefatos materiais e cuidados humanos. O modo de produção capitalista universaliza a relação mercantil. É nesse sentido que estruturalmente, ele pode ser caracterizado como o modo de produção de mercadorias (grifos dos autores).

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2006) descreve o processo por meio do qual o modo de produção capitalista converte a relação entre homens em relação entre coisas e os próprios seres humanos em mercadoria:

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2006, p. 80, grifo do autor).

Marx (2006) analisa o modo como no sistema de produção capitalista o trabalho se caracteriza como alienado. A alienação, segundo Marx (2006, p. 84-85) apresenta quatro aspectos principais: a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade; c) de seu ‘ser genérico’ (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens).

Dessa forma, ao ser alienado em todas as dimensões da vida, o trabalhador aliena-se, também, do objeto que ele mesmo cria, e, portanto, da atividade, da relação consigo mesmo e com os outros. Dessa forma,

o trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto a si mesmo, e o homem enquanto *trabalhador*, enquanto *mercadoria*, é o produto do movimento total. O homem nada mais é do que o *trabalhador*, e como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe *estranho* (MARX, 2006, p. 91, grifos do autor).

Sendo assim, capital e trabalho opõem-se, mas um não pode existir sem a presença do outro, pois o capital produz o trabalhador, e o trabalhador, o capital. Segundo Marx (2006, p 91) “o trabalhador só é, enquanto trabalhador, assim que é para si como capital, e só é como capital, assim que um capital é para ele. A existência (*Dasein*) do capital é a *sua* existência, sua *vida*, tal como determina o conteúdo da sua vida de um modo indiferente a ele”. Dessa forma, o modo de produção capitalista confere ao trabalho características que lhe são próprias, determinadas pela relação que se estabelece entre capital e trabalho, as quais, por sua vez determinam certas relações entre educação e trabalho.

Para Saviani (2007, p. 158) “nessa nova forma social a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade”, o que resulta em uma nova determinação para a relação trabalho e educação.

De acordo com Kuenzer (1987, p. 25), nas relações sociais capitalistas,

o que é inseparável no homem passa a ser separado nas relações sociais, desqualificando e desumanizando-se o trabalho através de sua divisão técnica; destituído de suas qualidades de criação e reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, igualando-se ao trabalho do animal, no momento em que se converte num conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes. Estabelece-se, então uma hierarquia no trabalho coletivo, que diferencia os níveis de criação, supervisão e execução, esperando-se que a escola distribua educação em doses compatíveis com as determinações do mercado de trabalho.

Frigotto (2012), na mesma perspectiva da análise de Kuenzer, compreende que “a concepção burguesa de trabalho vai se construindo historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho” (p. 21). A anteriorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala a ocupação, emprego, função, tarefa, de um mercado (de trabalho). Dessa forma,

perde-se a compreensão, de um lado, de que trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas culturais, artísticas, de lazer e etc.(mundo da liberdade). Dimensões que além de eliminadas, são tomadas como negativas (FRIGOTTO, 2012, p. 21).

Para Frigotto (2012) assim, construí-se um conceito ideológico de trabalho conforme uma perspectiva moralizante e utilitarista, de sorte que a interiorização resultante torna as relações de trabalho da sociedade capitalista “relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias, é dentro dessa delimitação que a burguesia constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história e busca transformá-la em senso comum” (FRIGOTTO, 2012, p. 22).

Como no trabalho, a educação no capitalismo é concebida de forma segmentada, buscando a especialização de funções com foco nos interesses do mercado, por meio da reprodução da força de trabalho. Esse processo é analisado por Frigotto (1989) no seguinte sentido:

Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade” mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social fica reduzido a uma tecnologia educacional (p. 67, grifo do autor).

Segundo Kuenzer (2006), a escola, no sistema capitalista dominante, historicamente vem se organizando de acordo com as mudanças ocorridas nos modos de produção e funcionamento do setor produtivo, gerando, prejuízos incalculáveis à formação do indivíduo/cidadão e ao desenvolvimento da sociedade. A incorporação de princípios econômicos à instituição escolar resulta na negação de sua essência, pois utiliza nessa realidade, mecanismos voltados para o atendimento das necessidades produtivas do sistema e contradizendo sua especificidade de instituição formadora a gerando uma educação restrita e condicionada ao cumprimento da alienação humana. Para Almeida (2012, p. 4118),

o fato de, durante muitos anos, as escolas públicas brasileiras terem adotado o modelo de organização e funcionamento educacionais baseados na dinâmica da fragmentação de ações, controle do tempo, especializações, supervisão, etc., pois desde o início do século XX, predominava, na sociedade industrial o modelo de produção *taylorista/fordista* no qual requeria um perfil de trabalhador que fosse capaz de desempenhar funções com base em tais características.

2.2 A educação no capitalismo monopolista

O início do século XX foi o marco de grandes acontecimentos mundiais, sobretudo os de cunho político e econômico, que marcaram a configuração da história, a exemplo das duas grandes guerras mundiais e da crise dos anos 1930. O mundo, após 1945, segundo análises de Hobsbawm (1995), tornou-se de produção e comércio crescente, pleno emprego, industrialização e modernização, e essa modificação estrutural ocorre por meio de um sistemático controle governamental, da administração de economias mistas e da cooperação com movimentos trabalhistas organizados. Para o autor,

no capitalismo pós Segunda Guerra Mundial o Estado possuiu no planejamento governamental sua principal arma de articulação política e econômica, pois atuava como regulador do mercado com planejamento público e, ao mesmo tempo, aproximou-se das classes trabalhadoras. Conjuntura política, social e econômica protagonizada pelo Estado, que encontrou grande contribuição da economia planificada Soviética, que fora pioneira no planejamento econômico (HOBSBAWM, 1995, p. 265).

Fernandes e Souza (2012, s.p) analisam que esse período da história da humanidade estava contextualizado pela “previsibilidade, pelo automatismo e autorregulação da Guerra Fria, ou seja, do jogo, sobretudo, ideológico do capitalismo *versus* socialismo. As principais economias capitalistas, atuando de forma contundente através dos seus governos solapavam as estruturas políticas, sociais e ideológicas do mundo da esquerda”. Atesta Hobsbawm (1995):

Na verdade, a esquerda concentrava-se em melhorar as condições de seus eleitorados operários e em reformas sociais para esse fim. Como não tinham soluções alternativas a não ser exigir a abolição do capitalismo, o que nenhum governo social – democrata sabia como fazer, nem tentara fazer, tinham de depender de uma economia capitalista forte e criadora de riqueza para financiar seus objetivos (p. 267).

Assim na Era de Ouro¹³, “houve uma espantosa explosão da economia, período sistêmico movido pela revolução tecnológica, baseada na mais avançada pesquisa científica, e que ganhara aplicação prática em poucos anos” (HOBSBAWM, 1995, p. 259-60). Nessa etapa da história do planeta, uma substancial reestruturação e reforma do capitalismo acontecera, como também, ocorrera um avanço imensamente espetacular na globalização e internacionalização da economia: a primeira produziu uma “economia mista”, que ao mesmo tempo tornou mais fácil aos Estados planejar e administrar a modernização econômica e aumentou enormemente a demanda. A segunda multiplicou a capacidade produtiva da economia mundial, tornando possível uma divisão de trabalho internacional muito mais elaborada (HOBSBAWM, 1995, p.264). De acordo com Netto e Braz (2012, p. 210),

inda na fase “clássica” do imperialismo, a “gerencia científica” de Taylor foi objeto de um desenvolvimento significativo, graças às adaptações que sofreu nas mãos de Henry Ford (1863-1947), que se tornaria o chefe de um dos maiores monopólios de indústria automobilística. Inicialmente implantada na produção de veículos automotivos, essa forma de organização – o chamado *taylorismo-fordismo* – acabou por se tornar padrão para toda a produção industrial e universalizou-se nos “anos dourados” do imperialismo (grifos dos autores).

Para Antunes (2007), o *taylorismo-fordismo* estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor de veículos: “Paralelamente à perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de *desantropomorfização* do trabalho e sua conversão em *apêndice* da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobre trabalho (ANTUNES, 2007, p. 37, grifos do autor).

Kuenzer (2006) enfatiza que, o modelo produtivo *taylorista/fordista* caracterizou-se pela organização de um trabalho pautado, sobretudo, na divisão técnica do trabalho, na especialização, na repetição do movimento e na produção em massa; na área educacional, desenvolviam-se práticas pedagógicas paralelas a essa organização. Portanto, o processo ensino/aprendizagem, nesse contexto, caracteriza-se, especialmente, pela aquisição de atividades repetitivas em grande

¹³ Análise feita por Eric Hobsbawn no livro Era dos extremos. O breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

quantidade, controladas e especializadas, com um determinado tipo de conhecimento, memorização, fragmentação do trabalho, conteúdos rígidos, hierarquização, dentre outros. Essas características tornam-se compreensíveis, tendo em vista que,

o princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a essas demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. (KUENZER, 2006, p. 35).

Partindo desse entendimento, pode-se identificar as influências do padrão *taylorista/fordista* sobre as práticas desenvolvidas na escola, destacando-se, especialmente, a divisão entre as tarefas de pensamento (destinadas aos sujeitos que planejam, decidem etc.) e as ações (voltadas para aqueles que apenas executam o que foi previamente determinado), o que caracteriza a dicotomia entre o trabalho intelectual e trabalho manual. Neste sentido, ressalta-se que,

nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva (KUENZER, 2006, p. 36-37).

Verifica-se que a organização da educação, no *taylorismo*, estruturou-se de maneira que pudesse responder aos interesses e às demandas do mercado de trabalho que se exercia com o referido modelo de produção. Todavia, com a crise desencadeada no início dos anos 1970, essa base técnica de produção vai aos poucos sendo substituída por um novo paradigma tecnológico e produtivo.

2.3 Crise do *taylorismo-fordismo* e a reestruturação produtiva do capital

Até meados dos anos 1960 o modelo *taylorista/fordista* vigorou plenamente estável nos Estados Unidos da América (EUA) e países aliados da Europa Ocidental. No entanto, segundo Harvey (1993) e Antunes, (2007), o final da década de 1960 marcou o início da crise de hegemonia desse modelo em decorrência do aumento da demanda de produção de países da Europa Ocidental e do Japão. Estas regiões

centrais do capitalismo experimentaram modernizações em seus parques industriais e passaram a oferecer produtos a preços e custos mais competitivos pressionando a demanda em nível mundial. Brenner assim descreve o novo cenário:

Em primeiro lugar, o grande deslocamento do capital para as finanças foi a consequência da incapacidade da economia real, especialmente das indústrias de transformação, de proporcionar uma taxa de lucro adequada. Assim, o surgimento de excesso de capacidade e de produção, acarretando perda de lucratividade nas indústrias de transformação a partir do final da década de 1960, foi a raiz do crescimento acelerado do capital financeiro a partir do final da década de 1970 [...] As raízes da estagnação e da crise atual estão na compressão dos lucros do setor manufatureiro que se originou no excesso de capacidade e de produção fabril, que era em si a expressão da acirrada competição internacional (BRENNER *apud* ANTUNES, 2007, p. 30).

Harvey (1993) aponta que, nesse contexto de aumento de demanda, ocorreu uma rigidez do modelo taylorista/fordista:

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”) (HARVEY, 1993, p. 135).

E para agravar o quadro, acrescenta-se a crise do petróleo, que abalou o custo energético da produção dos países centrais, que retraiu o mercado a limites que não mais podiam suportar a produção em massa e rígida do *fordismo*. E sempre que eram buscadas alternativas e saídas para a crise se esbarrava na estrutura rígida keynesiana, o que levou o *fordismo* a uma estagflação – estagnação da produção de bens e alta da inflação de preços (MORAIS, 2011, p. 32).

Desde então, as bases do modelo *taylorista/fordista* foram questionadas. No âmbito da produção, a crise capitalista instaurada demonstrou que o *fordismo* era um sistema rígido que não conseguiu oferecer rápidas respostas para superar os obstáculos que se apresentavam naquele novo contexto. Segundo Silva (2011, p. 57) no Japão, ao contrário, onde a produção baseava-se no modelo *toyotista* à produção já adotava os princípios da flexibilidade produtiva, por conseguinte, um sistema produtivo mais ágil e capaz de responder, de forma mais eficiente, às novas

exigências de um mercado em crise e com profundas contradições.

Nesse período, a educação adquiriu um papel importante na condução de estratégias para o desenvolvimento econômico. Dentre essas estratégias, destaca-se uma que tem como objetivo explicar os elementos de produtividade pelo fator humano: a teoria do capital humano (TCH). De acordo com Frigotto (1989), essa teoria foi desenvolvida com base nos trabalhos de Theodore W. Schultz e defende que o aumento da escolarização e qualificação do trabalhador tem como reflexo a elevação da produtividade das indústrias, resultando em um maior desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo por meio do aumento dos salários. Essa concepção considera que,

a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora da capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de um determinado volume de conhecimentos que funcionam com geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1989, p. 40-41).

Na aceção dos teóricos do capital humano, a fórmula é simples: “maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual” (FRIGOTTO, 1989, p. 41).

Esses teóricos defendem que, do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” significa um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1989). Lima (1980) analisa que,

desde então, podia-se dizer algo mais sobre as diferentes qualidades da mão de obra e explicar melhor os diferenciais de salários. Diferentes pessoas incorporam diferentes quantidades de capital – capital humano. Este capital é fruto de investimento especialmente em educação, e este investimento é resultado de decisões racionais que envolvem a comparação de taxas de retorno e taxas de juros de mercado, como qualquer investimento. Na medida em que o capital humano é realizado, sobretudo em educação (muito particularmente em educação formal), as diferenças de qualidade de mão de obra são vistas principalmente como habilidade cognitiva. De maneira um quanto tanto obscuro, estabelece uma relação direta envolvendo habilidade cognitiva e produtividade da mão de obra (p.

218-219).

A educação é, assim, apresentada à sociedade como fonte de superação dos problemas sociais e econômicos, capaz de diminuir as desigualdades sociais por meio da qualificação dos trabalhadores. Na verdade, verifica-se um mascaramento da realidade social em que a distribuição desigual das riquezas entre as classes sociais é simplificada pela argumentação da aquisição, ou não, de dada competência, que teria como resultado a mobilidade social. Para Frigotto (1989, p. 18), “representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica”. Neste sentido, o ideário pedagógico afirma as noções de polivalência, qualidade total, habilidade, competência e empregabilidade do cidadão produtivo.

Em seus estudos, Frigotto (2012, p. 87) apresenta as funções mais amplas que a teoria do capital humano imprime na relação dialética entre capital, trabalho e educação. Para o autor, “o capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos e disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos geram a ampliação da capacidade de trabalho, portanto, de maior produtividade”.

No entanto, o autor aponta os limites dessa concepção, considerando que “a emergência da divisão técnica do trabalho escolar, que reflete a própria divisão social do trabalho, não pode, então, ser dissociada das necessidades históricas de recomposição do papel da Escola e do sistema educacional, na fase monopolista do capitalismo” (FRIGOTTO, 1989).

Como se ressaltou, a década de 1980 caracterizou-se pelo acirramento de um novo período de crise mundial do capitalismo, que conduziu diferentes países a transformações que atendessem aos novos padrões de organização da produção, em busca da manutenção das taxas de lucro.

Esse processo de configuração do capitalismo continuou na contemporaneidade com consequências para o processo produtivo, transitando da “rigidez” predominante no padrão fordista de acumulação para um padrão que Harvey (1993) denomina “acumulação flexível”. Segundo o autor, a acumulação flexível,

é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos

produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privadas e públicas se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 1993, p.140, grifos do autor).

De acordo com Faria (1997, p. 11), “a lógica que move as políticas de ajuste econômico neoliberais de desregulamentação da economia, de dissolução crescente do modelo fordista de acumulação e de enfraquecimento e quebra de poder e organização sindical dos trabalhadores, é de criar as ‘novas’ condições materiais e ideo-culturais de reprodução global do modo de produção capitalista”.

Sem negar as mudanças operadas pelo capitalismo nas últimas décadas, mas procurando situá-las, na lógica de acumulação capitalista, Harvey (1993) expõe o modo particular de recombinação e de alimentação mútua das estratégias de extração de mais-valia absoluta e relativa:

mais-valia *absoluta*, apóia na extensão da jornada de trabalho com relação ao salário necessário para garantir a reprodução da classe trabalhadora num dado padrão de vida. A passagem para mais horas de trabalho associadas com uma redução geral do padrão de vida através da erosão do salário real ou da transferência do capital corporativo de regiões de altos salários para regiões de baixos salários representa uma faceta da acumulação flexível do capital [...] Nos termos da segunda estratégia, denominada mais-valia relativa, a mudança organizacional e tecnológica é posta em ação para gerar lucros temporários para firmas inovadoras e lucros generalizados com a redução de custos dos bens que definem o padrão de vida do trabalho (HARVEY, 1993, p.174).

Conforme Faria (1997, p. 32) “situar essas estratégias do capitalismo no modo particular como se operam na atualidade é o objeto de análise de diferentes posições analíticas”. Portanto, identificar algumas polêmicas ideo-políticas e culturais torna-se fundamental por considerar que, além das profundas mudanças do capitalismo,

os elementos e relações invariantes que Marx definiu como peças fundamentais de todo modo capitalista de produção estão bem vivos, e em

muitos casos, com uma vivacidade ainda maior do que a de antes, por entre a agitação e evanescência superficiais tão características da acumulação flexível (HARVEY, 1993, p.174).

Nessa mesma direção, tomando como referência as transformações na organização do trabalho no caso brasileiro, Ricardo Antunes (2007) as exigências mais recentes relativas à força de trabalho no contexto do capitalismo flexível:

Paralelamente à ampliação de grandes contingentes que se precarizam ou perdem emprego, presenciamos também a expansão de novos modos de extração do sobretrabalho, capazes de articular um maquinário altamente avançado (como as tecnologias de comunicação e informação) que invadiu o mundo das mercadorias. As atividades são dotadas de maiores “qualificações” e “competências” e fornecem mais potencialidade *intelectual* (aqui entendida em seu restrito sentido dado pelo mercado), integrando-se ao *trabalho social, complexo, combinado* que efetivamente agrega valor. Essa *nova morfologia do trabalho*, ao mesmo tempo que abrange os mais distintos *modos de ser* da informalidade, vem ampliando o universo do *trabalho inviabilizado* e potencializando novos mecanismos geradores de *valor* – ainda que com *aparência de não valor* – a partir de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de *autoexploração*) do trabalho (ANTUNES, 2007, p.14, grifos do autor).

Para Mézáros (2007, p. 152), a precarização e a insegurança crescem por toda parte do mundo, pois,

o trabalho desprotegido e não pago está se espalhando como manchas de óleo, ao passo que o trabalho mais estável sofre a pressão direcionada a uma intensificação sem precedentes de sua realização e à plena disponibilidade a uma submissão às mais diversas horas de trabalho. Em outras palavras, temos de enfrentar aqui uma tendência extremamente significativa e de longo alcance: a volta da mais valia absoluta.

Dessa forma, a incontrolável exploração da força de trabalho provoca, cada vez mais, a degradação dos seres humanos que como força de trabalho necessária à produção e reprodução do capital, se sujeita cada vez mais às determinações desumanizadoras da lógica capitalista. Diante desse quadro, Mézáros (2007, p. 148) aponta que,

quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias.

A respeito dos desafios apresentados aos trabalhadores, Mészáros (2007, p. 148) avalia que os verdadeiros obstáculos confrontados pelo trabalho no presente e no futuro próximo podem ser resumidos em dois vocábulos:

“flexibilidade” e “desregulamentação”, dois dos mais estimados lemas das “personificações do capital”, hoje, tanto no comércio como na política. Tais termos têm a intenção de soar bastante atraentes e progressistas. Na verdade, porém, incorporam as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo [...]. A flexibilidade, com relação às práticas do trabalho, que devem ser facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de “desregulamentação” — equivale, na realidade, à implacável precarização da força de trabalho. Com frequência, faz-se acompanhar por uma legislação autoritária antitrabalho (grifos do autor).

A educação profissional, também, foi alterada pelas transformações na configuração do que Ricardo Antunes (2013) denomina *nova morfologia do trabalho*. Segundo Bordignon (2013, p. 7),

a educação profissional é campo de disputas entre o setor produtivo — que se transforma constantemente em torno de superação das quedas da taxa de lucro, e os trabalhadores — que organizados ou não, precisam de emprego e anseiam por melhores condições de trabalho e/ou por autonomia e controle dos processos de trabalho. Essa característica mais geral do campo de disputas na educação profissional assumiu diferentes aspectos em cada período histórico do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

As reflexões apresentadas permitem que se perceba o estabelecimento de novas relações entre trabalho, ciência e cultura, com as quais se constituem historicamente diferentes princípios educativos, segundo Kuenzer (2006 p. 1),

as mudanças em curso exigiram “um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho.

Diante do exposto, evidencia-se que a educação no Brasil, ao longo de sua trajetória, sofreu mudanças e adaptações aos modelos de organização e desenvolvimento do trabalho realizado no setor produtivo capitalista, assumindo características diferenciadas, dependendo do contexto sociopolítico e econômico do país, tendo em vista as exigências postas ao processo de produção.

O processo que articula trabalho, educação e capitalismo tem pertinência objetiva e, nas últimas décadas, aumenta a sua relevância para a pesquisa científica e acadêmica. Vários estudos foram desenvolvidos a partir dos anos 1980, sobretudo por educadores, sobre a relação entre o mundo do trabalho e a educação¹⁴, desenvolvendo-se no Brasil um novo campo de estudos que, de maneira mais geral, trata da relação entre o sistema produtivo e o sistema educativo, incluindo-se a educação profissional e tecnológica.

Pode-se afirmar que esse novo campo de estudos é amplo e complexo, gerando distintas abordagens nos estudos sobre relação trabalho e educação. Há estudos sobre a organização e a gestão dos processos de produção e do trabalho, a organização e a gestão escolar, os processos educativos e a gestão e a organização da formação profissional.

Em *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*, documento elaborado após um encontro de pesquisadores em 1986, Kuenzer (1987) registra,

a necessidade de desenvolver o corpo teórico da área, através de um concentrado esforço de reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos da relação entre trabalho e educação, atentando para os perigos da manipulação de conceitos gerais como se fosse uma substantividade própria, independentemente de tempo e lugar [e que] a única alternativa que se coloca como válida para superar um tratamento apenas ideológico das questões é compreendê-las em sua situação histórica concreta; neste sentido, a constituição de um corpo teórico para o exame da relação trabalho e educação implica a reconstrução histórica como aspecto fundamental dessa reflexão (p. 93).

2.4 Trabalho, educação e produção de conhecimento

À luz dos fundamentos teórico-conceituais e históricos, busca-se examinar o contexto de desenvolvimento da produção de conhecimento científica sobre a temática educação profissional e tecnológica e as ênfases destacadas na relação constitutiva da educação com o trabalho. A gênese das pesquisas sobre educação e trabalho no Brasil data dos anos 1960, quando os postulados da teoria do capital humano se difundiam, propondo explicar a correlação entre o crescimento

¹⁴ Na década de 1990, foram realizados alguns estudos sobre o estado da arte no tema, dentre eles: Kuenzer (1987). *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Ciavatta e Trein (2003). O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: Uma análise para debate.

econômico e níveis educacionais de uma determinada sociedade. Segundo Shiroma e Campos (1997, p. 15), “essas idéias influenciaram várias pesquisas sobre a distribuição de renda no país que, durante as décadas de 1960 e 1970, atribuíam à educação, a responsabilidade pelos baixos níveis de produtividade e de renda da população”. Com a redemocratização do país em curso nos anos de 1980, a tentativa de construção de um novo projeto hegemônico e a afirmação de alguns cursos de pós-graduação em educação rumo a uma visão crítica e dialética, “o tema trabalho e educação aparece vinculado à superação do autoritarismo e comprometido com as lutas dos trabalhadores por maior participação política e econômica” (CIAVATTA; TREIN, 2003, p. 141).

Segundo as análises de Nosella (2012, p. 41) após um encontro de pesquisadores, realizado em Brasília em 1986 e promovido pela Coordenação de Educação e Trabalho da CNPq, “o grupo de participantes que lá esteve repetidamente afirmou ser o 'trabalho' a categoria fundamental ou o ponto de partida da relação educação e trabalho”, justamente por ser o trabalho, na organização da sociedade, o princípio educativo primeiro. Assim,

Consequentemente o grupo sugeriu que se passasse a dizer em vez de “educação e trabalho”, “trabalho e educação”. Finalmente na IX Reunião Científica Anual, realizada em junho de 1987, no Rio de Janeiro, o grupo da Anped que se interessa pelo tema voltou a enfatizar a necessidade de melhor esclarecer teoricamente (e difundir) a relação trabalho educação a partir de uma análise histórica da evolução do conceito trabalho (NOSELLA, 2012, p. 41-42).

Conforme Frigotto (2012, p. 25) a inversão metodológica, que reflete não apenas a representação invertida – educação e trabalho – mas a própria condução prática, se evidencia pela não apreensão das relações de trabalho, das relações de produção, como práticas fundamentais que definem o modo humano social da existência e se constituem na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência.

Para Frigotto (2012, p. 25) na prática, a inversão explicita-se pela ênfase que se tem dado à educação para o trabalho, para a produção, para mercado de trabalho, sem uma crítica radical a forma que assumem as relações de trabalho. Portanto,

mesmo quando se assumiu uma crítica ao economicismo na educação, responsável mais imediato por esta perspectiva, não se avançou no exame

da natureza do trabalho, das relações de trabalho e produção, na forma histórica como se explicitam no capitalismo atual (Frigotto, 2012, p. 25).

A partir de então, as pesquisas passaram a buscar “a compreensão dos processos pedagógicos escolares e não-escolares a partir do mundo do trabalho, tomando-se o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento” (KUENZER, 1998, p. 55). Tentava-se superar os limites herdados do enfoque restrito à formação profissional para o desenvolvimento econômico, à teoria do capital humano, ao tecnicismo e às teorias reprodutivistas (FRANCO, 1989). O tema subjacente às discussões sobre a profissionalização, a preparação para o trabalho e a educação do trabalhador, era o trabalho como princípio educativo e a politecnicidade.

Para Shiroma e Campos (1997, p. 16), mantendo o trabalho como foco central de pesquisas, a maioria dos educadores “propunha-se a abordá-lo a partir de seu caráter ontológico e como categoria constituinte do processo de elaboração do conhecimento, tomando-o como princípio educativo”. Retratando essas preocupações, duas coletâneas importantes na área de educação foram lançadas: *Trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalhador*(1989) e *Trabalho, educação e prática social*(1991).

Shiroma e Campos (1997) analisam que com, a presença de profissionais de áreas afins nos eventos de educação, a sociologia do trabalho, da engenharia de produção e da administração, os estudos recebem influência dessas áreas no tocante ao quadro de referências conceituais, às abordagens, à apropriação de conceitos e ao delineamento. Essas ideias corroboram as análises de Frigotto (2010), para quem a relação trabalho e educação tem sido tratada por diferentes campos de conhecimento:

Economia, Economia da Educação, Sociologia, Sociologia do Trabalho, Psicologia Social e própria filosofia e etc., [...] sendo impossível eliminar a necessária relação que mantêm com os demais campos disciplinares. Ou seja, não há razão de ordem epistemológica para fixar fronteiras rígidas, já que todos os campos têm como objeto de análise e compreensão o homem em suas relações e práticas sociais (p. 27-28).

Para Frigotto (2010, p. 28) no seu âmbito mais amplo, essas questões buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. Já no plano mais específico, trata-se das relações

entre a estrutura econômico-social, o processo de produção e reprodução, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana.

Frigotto (2012, p. 25) afirma que “aprofundar as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente, examinando a natureza das contradições que emergem destas relações é o caminho para repensar a relação trabalho e educação”. Para o autor, trata-se de pensar a especificidade da escola não com base nela, mas nas determinações fundamentais:

as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente de compreender que a produção e conhecimentos, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações (FRIGOTTO, 2012, p. 26).

Com o aprofundamento desse horizonte teórico Frigotto (2012, p. 27) avalia que talvez “possamos avançar na compreensão do significado que tem para a classe trabalhadora, o acesso ao saber elaborado historicamente acumulado, mas, ao mesmo tempo, sem tomar esse saber como uma entidade absoluta”. É importante entender que o saber se produz em relações sociais determinadas, e, portanto, assume a marca dos interesses dominantes; ou seja, não se trata de um saber neutro (FRIGOTTO, 2012, p. 27).

Igualmente, esse caminho, permite, segundo Frigotto (2012, p. 27), resgatar a visão de que o conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência política crítica se dão na e pela práxis, que resulta da unidade dialética entre teoria e práticas, pensar e agir. Essa unidade, por sua vez, não é algo mecânico, harmônico, mas apresenta a marca de conflitos, avanços e recuos do processo histórico (FRIGOTTO, 2012, p. 27).

No serviço social, a relação trabalho e educação não apresenta, inicialmente, a mesma centralidade que para a educação, pois o debate profissional nas décadas de 1980, 1990, tende a priorizar, sob a influência da tradição marxista, a relação trabalho e capital, trabalho e exercício profissional. Segundo Faria (2003, p. 24),

quanto aos *processos de trabalho*, as investigações de maior evidência, realizadas nas décadas de 80 e 90, reportam-se às relações e condições de trabalho, emprego, desemprego e novas tecnologias, relações de poder disciplinar no mundo do trabalho, serviços e gestão social dos direitos e seguros sociais (regulamentação jurídica e social), as múltiplas dimensões da reestruturação produtiva do capital: automação, inovações tecnológicas,

redefinição do perfil dos trabalhadores, impactos das alterações tecnológicas e das novas técnicas de organização/gestão/administração das relações de trabalho, métodos e técnicas *just in time*, círculos de controle de qualidade, controle estatístico de produção, controle de qualidade total, *kaizen*- melhorias contínuas extraídas da experiência japonesa e as novas exigências ocupacionais que delas derivam.

Para de Guerra (2011, p. 132) é no contexto dos anos 80, com “o protagonismo da classe trabalhadora e a reascensão dos movimentos sociais e sindicais, que novas exigências teórico-práticas são demandadas à profissão requisitando-lhe análises e posturas cada vez mais críticas e radicais”. A partir daí, passam a ser exigidos aportes teóricos que capacitassem os assistentes sociais para a interlocução com outras áreas de produção.

Na mesma direção Faria (2003, p. 25) analisa que a partir dos anos 90, os balanços da produção de conhecimento na área do Serviço Social objetivaram a visibilidade social e acadêmica de sua produção, contribuindo para a identificação de dificuldades em termos de qualidade do conhecimento, temáticas investigadas e, sobretudo, interlocução com outras disciplinas das Ciências Sociais. Neste sentido, contribuem para conferir novas bases à legitimação social da profissão.

Iamamoto (2007, p. 453) compreende que o serviço social brasileiro “vem se debruçando sobre os desafios que a história recente do País tem descortinado à profissão”. A última avaliação trienal da pós-graduação da área de serviço social, documento elaborado pela Capes em 2013, destaca, dentre outras tendências, que em alguns programas de pós-graduação, *stricto sensu*, têm sido desenvolvidos projetos de pesquisa que incluem o estudo da política de educação numa perspectiva crítica e de construção de aspectos elucidatórios para a ampliação de acesso a esse direito universal (MEC/CAPES, 2013, p. 6).

Nessa perspectiva, no terceiro capítulo desenvolvem-se os estudos e as aproximações analíticas, decorrentes do balanço nas dissertações sobre a temática educação profissional e tecnológica, com a sistematização das ênfases e objetos de estudos na temática educação profissional e tecnológica e reflexões sobre o aprofundamento da temática na pesquisa e produção de conhecimento no Serviço Social.

CAPÍTULO III

PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO: A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, *STRICTO SENSU*, EM SERVIÇO SOCIAL, SITUADOS NA REGIÃO CENTRO-OESTE.

Segundo Yamamoto (2007, p. 452), a pesquisa quando comprometida em libertar a verdade de seu confinamento ideológico, é certamente, um espaço de resistência e de luta. “Trata-se de uma atividade fundamental para subsidiar a construção de alternativas críticas ao enfrentamento da questão social que fuja a mistificação neoliberal”. Posto isto, neste capítulo, realiza-se um breve perfil da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social no Brasil e região centro-oeste, bem como são desenvolvidas aproximações analíticas, decorrentes do balanço nas dissertações dos programas de pós-graduação, especificamente relacionadas à temática educação profissional e tecnológica, partindo do suposto da necessidade científica de se conhecer, problematizar e analisar o “estado do conhecimento” e suas tendências.

3.1 Perfil da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social no Brasil

O balanço realizado das tendências analíticas na produção dos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, situados na região Centro-Oeste acerca da temática educação profissional e tecnológica, pautou-se nas bases fundantes e constitutivas do Serviço Social na sociedade capitalista e, em particular, na sociedade brasileira, como profissão inscrita na divisão social do trabalho¹⁵. Para Yamamoto (2007, p. 453), a pesquisa contribui para imprimir padrões de excelência acadêmica à instituição universitária no exercício de suas funções precípuas, que não podem ser reduzidas à transmissão de conhecimentos e à formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, foi necessário para o desenvolvimento dos estudos a composição do perfil da pós-graduação, *stricto*

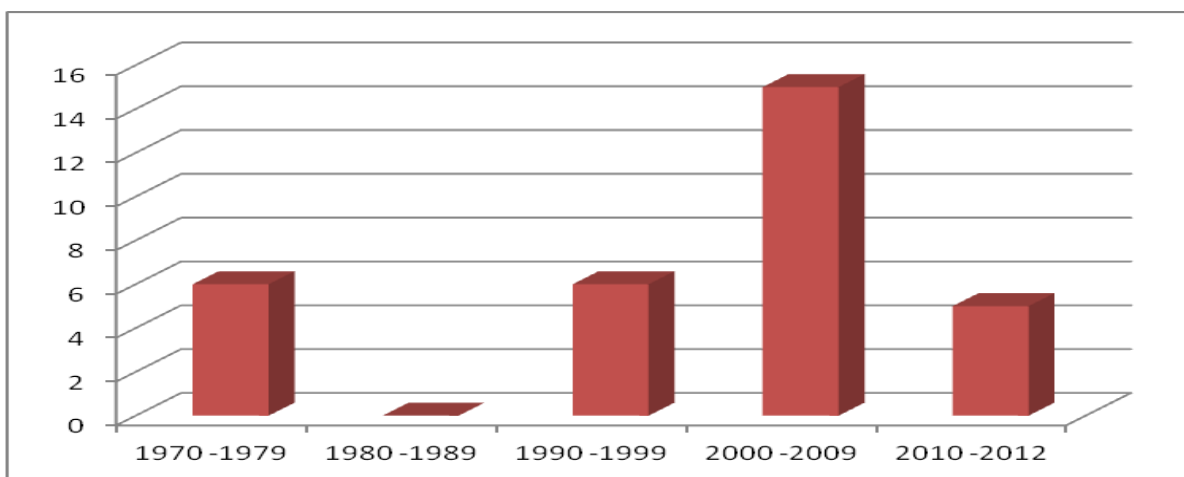
¹⁵ Segundo Yamamoto (2007, p. 431), “faz-se necessário elucidar o exercício profissional do assistente social nas particulares condições e relações de trabalho em que se inscreve, reconhecendo tanto suas características enquanto trabalho útil ou concreto, quanto sua dimensão de trabalho humano abstrato, em seus vínculos com o processo de produção e/ou distribuição da riqueza social. Isso remete ao enfrentamento dos dilemas do trabalho produtivo e/ou improdutivo, cuja caracterização depende das relações estabelecidas com específicos sujeitos sociais. O desdobramento necessário dessa proposta de análise do trabalho do assistente social é trata-lo de forma indissolúvel dos dilemas vividos pelo conjunto dos trabalhadores”.

sensu, em serviço social no Brasil.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2013, p. 3), a implantação da pós-graduação, *stricto sensu*, em Serviço Social no Brasil tem quatro décadas. Os cursos de mestrado pioneiros foram os das Instituições de Ensino Superior (IES), da região Sudeste: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1972 e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1976. Ainda na década de 1970, verificou-se a expansão da pós-graduação para a região Sul, com a criação do mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 1977 e para a região Nordeste, com o mestrado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 1978, e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1979. Portanto, seis programas foram criados na década de 1970. Já em 1981, foi criado na PUC-SP, o primeiro curso de doutorado, constituindo-se pioneiro na América Latina. Contudo, nessa década, não foram criados outros programas de pós-graduação na respectiva área.

A expansão da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, foi retomada nos anos 1990, com a criação de cinco novos programas, dos quais destaca-se a criação do mestrado na Universidade de Brasília (UnB), em 1990, estendendo-a para a região Centro-Oeste. Entre os anos 2000-2012, registra-se o maior impulso da área no país com a criação de vinte novos programas, conforme disposto na figura 1.

Figura 1 – Período da implantação dos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Capes (2013)

A pós-graduação em serviço social, de acordo com os dados da CAPES, referentes ao ano de 2013,¹⁶ possui 31 programas de pós-graduação, dos quais quinze contam com cursos de doutorado e mestrado e dezesseis ofertam cursos de mestrado acadêmico, totalizando a oferta de 46 cursos na área.

Quadro 3 – Programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, reconhecidos pela Capes no Brasil.

Programa	Instituição de Ensino Superior	Nível
Política Social	Universidade de Brasília (UnB)	M/D
Política Social	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	M/D
Política Social	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	M
Política Social	Universidade Federal Fluminense (UFF)	M/D
Política Social	Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)	M/D
Políticas Públicas	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	M/D
Políticas Públicas	Fundação Universidade Federal Do Piauí (FUFPI)	M/D
Políticas Públicas e Desenvolvimento Local	Escola Superior de Ciência da Santa Casa de Misericórdia de Vitoria (Emescan)	M
Políticas Sociais	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	M
Serviço Social	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	M/D
Serviço Social	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	M
Serviço Social	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	M
Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS)	M
Serviço Social	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	M
Serviço Social	Universidade Federal do Pará (UFPA)	M
Serviço Social	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa (UFPB/JP)	M
Serviço Social	Universidade Estadual da Paraíba (UEPA)	M
Serviço Social	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	M/D
Serviço Social	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	M
Serviço Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	M/D
Serviço Social	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	M/D
Serviço Social	Pontifícia Univ. Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	M/D
Serviço Social	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	M
Serviço Social	Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	M/D
Serviço Social	Fundação Universidade Federal De Sergipe (FUFSE)	M
Serviço Social	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	M/D
Serviço Social	Pontifícia Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP)	M/D
Serviço Social e Des. Regional	Universidade Federal Fluminense (UFF)	M
Serviço Social e Dir. Sociais	Universidade Est. do Rio Grande do Norte (UERN)	M
Serviço Social e Política Social	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	M/D
Serviço Social, Trab. e Q.Social	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	M

FONTE: Capes, 2013.

Legenda: M: Mestrado Acadêmico; M/D: Mestrado Acadêmico/Doutorado.

¹⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Servi%C3%A7o_Social_do_c_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf> . Acesso em: 06 de fev. de 2015.

De acordo com o Documento de Área do serviço social na Capes, de 2013, a vinculação institucional dos 31 programas de pós-graduação se expressa com 23 (73,33%) vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, seis em IES comunitárias (20,0%) e dois em IES privadas (6,67%). Portanto, “a maioria dos programas em universidades públicas, seguida das universidades comunitárias, com pouca expressividade de instituições privadas, tendência inversa à detectada na graduação” (Capes, 2013, p. 2).

Em relação à área básica dos cursos, a composição é de 22 programas em Serviço Social (70,9%), dos quais um em Serviço Social e Desenvolvimento Regional; um em Serviço Social, Trabalho e Questão Social; um em Serviço Social e Direitos Sociais e um em Serviço Social e Política Social. Registram-se seis programas em Política Social (19,3%) e três programas em Políticas Públicas (9,6%), sendo um em Política Pública e Desenvolvimento Local.

O quadro 3 evidencia a distribuição espacial dos 31 programas de pós-graduação da área, que contam com doze programas na região Sudeste (36,66%), dez na região Nordeste (33,33%), quatro na região Sul (13,33%), três na região Centro-Oeste (10,0%) e dois na região Norte (6,68%).

Figura 2 – Distribuição dos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social por região do Brasil.



Como evidenciado na configuração metodológica, analisa-se as dissertações dos três programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste. A vinculação institucional de dois programas é em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (UnB e UFMT) e um em IES comunitária (PUC Goiás). Em relação à área básica, dois programas são em Política Social (UnB e UFMT) e um em Serviço Social (PUC Goiás).

3.2 Delineamento da temática educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste

No acervo digital das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste, identificou-se que, os três programas totalizam 337 trabalhos defendidos entre dissertações e teses cadastradas. Com base nos títulos e resumos foram selecionadas as seis dissertações sobre a educação profissional e tecnológica, com mapeamento por ano e IES.

Tabela 4 – Programa e ano das dissertações com ênfase na educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste.

Ano	PUC Goiás	UnB	UFMT	TOTAL
2002	-	1	-	1
2003	-	-	-	-
2004	-	-	-	-
2005	-	-	-	-
2006	-	-	-	-
2007	-	-	-	-
2008	-	-	-	-
2009	1	-	-	1
2010	1	-	-	1
2011	-	-	-	-
2012	-	-	-	-
2013	1	-	1	2
2014	1	-	-	1
TOTAL	4	1	1	6
%	66%	16%	16%	100 %

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações obtidas nos *sites* das IES que oferecem pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste.

As seis dissertações foram estudadas¹⁷ de acordo com as principais concentrações temáticas e temas abordados, priorizando mapear o título, autor, ano da defesa, tema, problema/objeto, referência teórica, base empírica/metodológica, sujeitos e conclusões/resultados¹⁸, constituindo um delineamento dos vários núcleos de tendências relacionadas a essa modalidade de ensino.

As dissertações recaem sobre os seguintes objetos de estudos:

Quadro 4 – Objeto de estudo das dissertações com ênfase na educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste.

Ano	Autor	IES	Objeto de estudo
2002	Reis	UnB	A análise dos limites e das possibilidades da política de educação profissional em criar oportunidades para inserção dos jovens no mercado de trabalho no atual cenário de profundas transformações econômicas, sociais e políticas.
2009	Silva	PUC Goiás	A inserção da mulher jovem no mundo do trabalho e suas conexões com o processo da formação profissional.
2010	Micheli	PUC Goiás	A processualidade histórica do Serviço Social nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia em Goiás – Instituto Federal de Goiás (IFG) e Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Esse processo é analisado por meio da articulação dialética entre as dimensões teórico-metodológica, ética-política e técnico-operativa que fundamentam a prática dos assistentes sociais, concebida como práxis profissional, orientada teoricamente e dotada de uma intencionalidade coletiva, dada pelo Projeto Ético-Político Profissional (Pepp) da categoria.
2013	Sobrinho	PUC Goiás	A educação profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e sua interface com a assistência estudantil na construção da cidadania social dos alunos. Parte-se da premissa de que a política de educação possibilita a formação técnica, ético científica e profissionalizante, concebida como direito de cidadania. Problematizou-se os efeitos da transição do modelo de produção capitalista taylorista/fordista para o modelo de organização toyotista do trabalho, no âmbito da educação, quais sejam: a) ênfase atribuída à racionalidade instrumental financeira; b) a uma nova abordagem gerencial; c) uma pedagogia com qualificação voltada ao mercado, mediante avaliação meritocrática, trabalho flexível e ideologia da empregabilidade e da competência.

¹⁷ Anexo B desta dissertação.

¹⁸ Anexo A desta dissertação.

(Continuação) **Quadro 4** – Objeto de estudo das dissertações com ênfase na educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste.

Ano	Autor	IES	Objeto de estudo
2013	Urbano	UFMT	Análise da política pública de reconhecimento e certificação de saberes não formais (Rede CERTIFIC), implementada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no período de 2010 a 2012, no contexto das transformações contemporâneas do capitalismo. Preocupou-se em entender o quanto o reconhecimento de saberes não formais difere e se distancia do paradigma das competências, tão em voga na qualificação profissional de jovens e adultos no Brasil, e, da mesma maneira, como tal política se relaciona com atendimento do <i>workfare</i> na política social. Na análise política da política buscou-se desvelar suas contradições e determinações.
2014	Gonçalves	PUC Goiás	Análise sobre a expansão e a reconfiguração da educação profissional, científica e tecnológica e suas implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), com ênfase no cenário nacional; nas políticas de educação profissional e tecnológica, suas implicações relações e condições de trabalho e formas de resistência e contraposições dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos.

Fonte: Elaborada pela autora com base na leitura dos resumos das dissertações com ênfase na educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, situados na região Centro-Oeste.

Verifica-se que, as pesquisas integrantes das dissertações de Reis (2002), Silva (2009), Micheli (2010), Sobrinho (2013) e Gonçalves (2014) priorizam o estudo de caso, enquanto a de Urbano (2013) se realiza através da pesquisa social¹⁹.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados em cinco das dissertações analisadas são entrevistas semi-estruturadas e questionário (REIS, 2002; SILVA, 2009; MICHELI, 2010; SOBRINHO, 2013; GONÇALVES, 2014), sendo que em uma foi feita a análise documental (URBANO, 2013).

Os sujeitos das pesquisas são: a) egressos dos cursos profissionalizantes do CEFET-BA/ UNED-Barreiras e os empregadores das áreas técnicas (REIS, 2002, p. 16); b) adolescentes e jovens atendidas pela Casa da Juventude Pe. Burnier (SILVA, 2009, p. 47); c) gestores, servidores ativos e inativos dos IF's Goiás e Goiano, além dos onze assistentes sociais em exercício profissional lotados nos diferentes *campi*

¹⁹ Segundo Urbano (2013, p. 25) nos termos de Minayo (1994), em que a metodologia é entendida como sendo o caminho e o instrumental próprios da abordagem da realidade, ocupando o lugar central no interior das teorias sociais, pois ela é parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria, perfazendo um conjunto de técnicas que possibilitem a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador.

dos institutos federais em Goiás (MICHELI, 2010, p. 26); d) gestores, estudantes usuários e profissionais responsáveis pela proposição e execução das principais ações realizadas pela Assistência Estudantil no IFG (SOBRINHO, 2013, p. 104); e) gestores, dirigentes, docentes e técnico-administrativos do IFG (GONÇALVES, 2014, p. 22).

Em cinco dissertações (REIS, 2002²⁰; MICHELI, 2010; SOBRINHO, 2013; URBANO, 2013; GONÇALVES, 2014) as pesquisas de campo realizadas referem-se aos Institutos Federais e em uma (SILVA, 2009) reporta a Casa da Juventude Pe. Burnier, uma associação civil sem fins lucrativos.

Em quatro dissertações os estudos estão localizados na realidade do Estado de Goiás (SILVA, 2009; MICHELI, 2010; SOBRINHO, 2013; GONÇALVES, 2014); uma analisa a realidade do estado da Bahia (REIS, 2002) e outra a Rede CERTIFIC no plano nacional (URBANO, 2013).

O perfil profissional dos pesquisadores chama atenção, posto que os seis são assistentes sociais com atuação profissional na área técnico-administrativa no local/IES pesquisada.

Vale ressaltar ainda a importância que a produção do programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) tem no conjunto da temática educação profissional e tecnológica na pós-graduação em serviço social da região Centro-Oeste. Os dados demonstram que, quatro dos seis trabalhos analisados foram desenvolvidos no mestrado da PUC Goiás, o qual teve suas primeiras defesas no ano de 2009.

Compreendeu-se no decurso de investigação a complexa relação entre a pesquisa científica e os processos e estratégias de desenvolvimento econômico e social do país e da região centro-oeste. A formação de pesquisadores e a produção de conhecimento é um requisito cada vez mais acentuado para as universidades e instituições de pesquisa da referida região, acentuando a importância dos cursos em funcionamento e reconhecidos pela CAPES/MEC.

O caminho analítico percorrido, a partir da correlação de dados obtidos, culminou com o reconhecimento de três núcleos de tendências, que se interpenetram e possibilitam aproximações das tendências na produção do serviço social sobre a educação profissional e tecnológica, visto que a educação não se

²⁰ No período da pesquisa, ano 2002, o Campus Barreiras do IF da Bahia, ainda era denominado CEFET-BA/ UNED-Barreiras.

desenvolve alheia às mudanças processadas na ordem capitalista.

3.3 Educação profissional e tecnológica: Tendências analíticas

A intencionalidade da pesquisa de examinar o processo de construção de conhecimento em sua relação com as peculiaridades do desenvolvimento brasileiro recente, o processo de globalização financeira e as correlatas mudanças na organização do trabalho, recorrendo às referências teóricas e empíricas, permitiram apreender e nuclear as principais tendências nas análises dos vários objetos problematizados. As ênfases recaíram sobre a *reestruturação produtiva e a organização do trabalho no campo da educação profissional e tecnológica, a educação e dualidade estrutural e as políticas sociais e assistência estudantil*.

3.3.1 Reestruturação produtiva e a organização do trabalho no campo da educação profissional e tecnológica

Uma abordagem sobre a educação profissional e tecnológica refere-se às consequências da reestruturação produtiva e os desafios da organização do trabalho nesse campo. Entende-se a educação profissional e tecnológica como uma área de estudos fundada nas relações capital e trabalho, justificando o reconhecimento e estudos das transformações socioeconômicas e políticas do capitalismo. Trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica de compreensão do campo empírico, no qual as pesquisas se realizam.

Segundo Ciavatta e Trein (2003, p. 144), a concepção de trabalho enquanto práxis humana, material e não-material, que constitui o trabalho como princípio educativo e que não se encerra na produção de mercadorias, exige que a educação seja compreendida em suas múltiplas determinações, conforme o estágio do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Nesse sentido, a escola e a educação não devem ser estudadas como unidades autônomas, mas dentro das relações sociais de que fazem parte. Nessa tendência de análise, as mudanças ocorridas no mundo da produção, com o esgotamento do modelo *taylorista/fordista* e a transição para o padrão *toyotista* de produção e acumulação flexível do capital, apresentaram consequências significativas para o cenário

educacional e perpassam as análises dos objetos de estudo.

Na dissertação “*Análise da experiência dos egressos dos cursos profissionalizantes do CEFET Bahia Unidade de Barreiras*” (REIS, 2002), a investigação sobre a educação profissional alude “à análise dos seus limites e de suas possibilidades enquanto criadora de oportunidades para inserção dos jovens no mercado de trabalho, no cenário atual de profundas transformações econômicas, sociais e políticas, tanto na esfera internacional quanto na nacional” (REIS, 2002, p. 13). Para a autora, assistente social do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia/UNED-Barreiras²¹:

No cenário da acumulação flexível, os trabalhadores não podem mais ser formados tendo como pressuposto o trabalho fragmentado, repetitivo, padronizado que separa a concepção da execução, característico da época da produção em massa e da linha de montagem. Espera-se agora uma nova modalidade de formação profissional, a qual tenha como base os princípios da flexibilidade, do saber pensar, do aprender a aprender, da qualidade, da polivalência, da criatividade. Em outras palavras, a educação profissional vive um momento de transição de um modelo baseado em ocupações para um centrado nas competências e habilidades (REIS, 2002, p. 11).

Segundo Reis (2002, p. 11), outro aspecto que não pode ser esquecido é que

O desenvolvimento econômico tem se mostrado insuficiente para absorver o contingente de mão-de-obra disponível, tornando na atualidade o desemprego e o subemprego uma questão de enorme gravidade. Assim, o desemprego, apesar de previsível e até mesmo funcional ao capital, nos dias atuais excede de longe as previsões mais pessimistas, tornando-se um dos maiores desafios enfrentados tanto pelos países pobres quanto pelos ricos.

As análises de Silva (2009), na dissertação “*A inserção da mulher jovem no mundo do trabalho e suas conexões com o processo de formação profissional*”, buscou “de forma crítica fazer um levantamento da inserção da mulher jovem no mundo do trabalho para dar visibilidade às reais condições do espaço laboral” (SILVA, 2009, p. 8). Para a autora, “é possível perceber que existe uma necessidade de formação/educação para engajamento no trabalho, e acompanhamento ao acelerado desenvolvimento do sistema capitalista (SILVA, 2009, p. 46)”. O problema investigado incidiu sobre as dificuldades enfrentadas por mulheres jovens para

²¹ A partir da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passa a ser denominado IF da Bahia Campus Barreiras.

inserir-se no mundo do trabalho diante de uma realidade de precarização dos vínculos no espaço laboral.

Nessa tendência, as inovações tecnológicas associadas às novas formas de gestão e organização da produção e do trabalho ocorridas como consequências do novo regime de acumulação capitalista, em curso desde o final da década de 1970, “imprimem alterações substanciais nas demandas do trabalho, no perfil do emprego e principalmente na formação do trabalhador, tendo em vista a busca de maior produtividade, qualidade e competitividade, marcas da economia de mercado frente ao crescente processo de globalização”(REIS, 2002, p. 140).

De acordo com Silva (2009):

A grande competitividade existente no mercado de trabalho exige dos trabalhadores eficiência, criatividade, dinamicidade, comunicação, e principalmente que tenham uma formação integral e polivalente, essa exigência, exclui adolescentes e jovens que sem experiência não conseguem pleitear/concorrer às vagas no mercado formal. Para algumas jovens pertencentes às famílias de baixa renda, com precárias condições para manterem-se na escola, muitas, não terão condições de investir na sua vida acadêmica pós-ensino médio, se não conseguirem emprego e/ou ingressarem em uma universidade pública (p. 63-64).

Os estudos realizados por Urbano (2013), em sua dissertação “*Reconhecimento e certificação de saberes não formais na educação profissional de jovens e adultos: Análise política da política*”, examinam as implicações do contexto histórico, político e institucional sobre o processo de implantação da Rede CERTIFIC, no período de 2010 a 2012, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Segundo a autora, estes “assumem papel estratégico para a redução do analfabetismo e o aumento da qualificação profissional com elevação da escolaridade de trabalhadores jovens e adultos que se encontram à margem do mercado de trabalho” (URBANO, 2013, p. 15).

Consoante Urbano (2013), o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, “dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos devastadores, o desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação entre homem e natureza, conduzida pela lógica de sociedade voltada prioritariamente para a produção e consumo de mercadorias” (URBANO, 2013, p. 39). Para a autora, as mudanças reconfiguram a estrutura do mercado de trabalho,

em que as altas taxas de desemprego são acompanhadas de crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação. Inscreve-se, assim, no mesmo processo a flexibilização da força de trabalho, sob a forma de contratos de tempo parcial, subcontratação, terceirização, etc., e a articulação de um discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados e ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem. Mas não apenas a estes, já que a educação e a formação profissional aparecem como questões centrais, pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego (URBANO, 2013, p. 34).

Nesse contexto, Urbano (2013) analisa que, a partir da década de 1990 do século XX, realizaram-se uma série de reformulações nas políticas de Educação Profissional no Brasil, no intuito de estabelecer relações favoráveis às mudanças necessárias ao padrão de acumulação dos países periféricos, tornando os trabalhadores “adaptáveis” e “receptivos” a elas. Portanto, é nesse momento que o discurso e o ideário da empregabilidade se destaca, já que mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, as políticas educacionais devem orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis capazes de habilitarem os trabalhadores para lutar pelos poucos empregos disponíveis.

De um modo geral, as mudanças nas políticas de qualificação resultaram na compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, separados da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-se ao economicismo do emprego e da empregabilidade. Com esta perspectiva a educação formal e a qualificação situam-se como elementos da competitividade, da reestruturação produtiva e da empregabilidade (URBANO, 2013, p. 37).

Em “*Política Nacional de Educação Profissional: O alcance da assistência estudantil no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – 1990 a 2012*”, Sobrinho (2013) - assistente social do IF Goiás Campus Inhumas - analisa que, as transformações determinadas pela reestruturação produtiva passaram a exigir do ensino profissionalizante a formação de um egresso capaz de atender às demandas da revolução na base técnica de produção, o que acarretou profundos impactos na vida social. “Atualmente, o objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade”

(SOBRINHO, 2013, p. 55). Segundo as análises do autor,

a política de educação no Brasil, durante governo o Fernando Henrique Cardoso, reafirmou a tendência sinalizada pelos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, isto é, o de responder à imposição da submissão do país ao processo de globalização neoliberal, já em curso na década de 1990, com o claro objetivo de transformar o novo trabalhador em um novo homem que pudesse contribuir para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação, portanto, direcionou-se, organicamente, para efetivar a subordinação das instituições escolares aos interesses empresariais (SOBRINHO, 2013, p. 59).

De acordo com Sobrinho (2013), a educação profissional no governo Luiz Inácio da Silva “representou o continuísmo de um Estado burguês que sempre marcou o sistema político do país” (p. 63). Enquanto que, para Urbano (2013), as reformas da educação profissional realizadas sob a alegação de expandir, diversificar e flexibilizar a oferta “produziram uma relação de ambiguidade na qual as instituições públicas de educação técnica e tecnológica reduziram sua oferta de educação regular e gratuita e ampliaram cursos e atividades extraordinárias e pagas” (p. 51).

Na dissertação “*A expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*” tem-se uma análise dos complexos fenômenos relativos às mudanças contemporâneas. Assim como, a relação destas com as transformações recentes ocorridas no modo de produção capitalista, “marcadas pela transição do modelo *keynesiano-fordista* para o modelo *pós-fordista/toyotista* e como essas mudanças repercutem na contrarreforma do Estado brasileiro e nas políticas de educação profissional” (GONÇALVES, 2014, p. 20-21). Para a autora:

as políticas educacionais são expressões dos embates travados no âmbito do reordenamento das relações sociais e estão estritamente ligadas às relações entre Estado e sociedade, aos movimentos de redefinição das relações entre capital e trabalho, tanto no cenário mundial, como no Brasil, conforme posição ocupada pelo país na divisão internacional do trabalho, nas hegemonias políticas e no controle do Estado que se estabelecem em sucessivos períodos de governos (GONVALVES, 2014, p. 78).

De acordo com Gonçalves (2014), nessa configuração, os trabalhadores que atuam nos institutos federais participam em diversas frentes de trabalho por meio de um amplo leque de níveis e modalidades ofertados por essas autarquias. Conforme

a autora, verifica-se aumento da flexibilização do trabalho, conduzindo a um aumento e diversificação do trabalho prescrito. Intensifica-se o trabalho com exigências de realização de mais trabalho e resultados superiores no mesmo espaço de tempo, em razão do crescente aumento do número de vagas, de programas, de várias disciplinas a serem ministradas em diferentes cursos técnicos, dos programas e modalidades de ensino (integrado, subsequente, concomitante, superior, pós-graduação a distância, Proeja, Pronatec, Mulheres Mil, dentre outros), provenientes do projeto governamental e que são executados pelas instituições.

As análises de Micheli (2010), em “*Processo histórico do serviço social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Goiás: dimensões da prática profissional do assistente social – 1989 a 2009*”, recaíram sobre o processo de reflexão e de desvelamento da prática profissional do assistente social nos institutos federais, visto que “assume relevância social, em particular, no delicado momento de intensas e aceleradas mudanças estruturais ocorridas no mundo do trabalho que impõem desafios à implementação do projeto ético-político do Serviço Social e às perspectivas futuras da educação profissional e tecnológica no Brasil” (MICHELLI, 2010, p. 15). Na conclusão de sua pesquisa a autora enfatiza a importância de

se apreender o real significado das transformações sociais em curso, fortalecendo a direção social estratégica assumida pelas vanguardas do Serviço Social, rumo à consolidação do projeto societário que preconiza a democracia igualitária, a justiça redistributiva e a emancipação humana dos sujeitos históricos. Para atingir a essência e o concreto pensado, a concepção e a prática dialético-crítica apresentam-se como possibilidade concreta de superação do ativismo e do burocratismo institucional ao ultrapassar a dimensão meramente técnico-instrumental, incluindo e articulando as dimensões ético-política e teórico-metodológica (MICHELLI, 2010, p. 165).

Na pesquisa em serviço social efetuada por Iamamoto (2007), na qual foram utilizados os resultados da *Avaliação Trienal dos Programas de Pós-graduação da Capes/MEC (2001-2003)*, realizada em 2004, verifica-se que, “o tema trabalho alcançou a segunda posição na prioridade da pesquisa, condizente com as transformações societárias operadas na esfera da produção e dos mercados no atual estágio de acumulação capitalista” (IAMAMOTO, 2007, p. 460).

As ênfases empreendidas acentuam que mudanças, alterações, modificações que se operam no capitalismo contemporâneo e no mundo do trabalho extrapolam o

universo empresarial para abranger a diversidade das formas de organização, das relações de trabalho e do mercado de trabalho, incluindo os espaços ocupacionais do assistente social com consequências para o campo da educação profissional e tecnológica. Como afirma Frigotto (2012, p. 26), trata-se de pensar a especificidade da escola não com base nela, mas nas determinações fundamentais, quais sejam as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, pois, de compreender que a produção de conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações.

3.3.2 Educação e dualidade estrutural

Os estudos de quatro dissertações (REIS 2002; SOBRINHO, 2013; URBANO, 2013; GONÇALVES 2014) possibilitaram situá-las como representativas de análises sobre a educação profissional e tecnológica como um processo que engendra e recria relações sociais de classe.

Reis (2002) avalia que, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil se constituiu historicamente com base na estratégia da dualidade:

No governo do presidente Nilo Peçanha, através do decreto nº 7.566 de 23 de outubro de 1909, são criadas nas capitais dos estados da república as escolas de aprendizes e artífices, voltadas para a prestação do ensino profissional primário e gratuito, destinado aos pobres e humildes, assumindo uma perspectiva assistencialista e de *dualidade*, ou seja, enquanto aos filhos da burguesia era oferecido o ensino propedêutico — o que se traduzia numa educação que lhes garantia uma posição de mando na estrutura social —; aos filhos dos pobres era destinada a formação profissional que lhes possibilitasse a inserção na estrutura produtiva (REIS, 2002, p. 26, grifo do autor).

A análise de Gonçalves (2014) destaca que, a correlação de forças travada no âmbito da política de educação, que define a permanência ou a superação da dualidade educacional, ultrapassa regimes ditatoriais e democráticos, governos civis e militares. E, em cada contexto sócio-histórico essa disputa é materializada em documentos legais como constituições, leis orgânicas e decretos, os quais evidenciam interesses econômicos, político-pedagógicos, e ideo-políticos em disputa. Segundo a autora, as reformulações da política expansionista da educação profissional iniciadas na década de 1990,

manifestaram um continuísmo das ações educacionais, sobretudo, no aprofundamento da dualidade educacional e estrutural, precarização do ensino e das condições de trabalho, e ainda, a privatização, mercantilização e tecnificação do ensino e retorno da teoria do capital humano, com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) – Lei no 12.513/2011 (GONVALVES, 2014, p. 69).

Ideias que corroboram as análises de Urbano (2013, p. 144). De conformidade com a autora:

A chamada reforma da educação profissional, realizada sob a alegação de expandir, diversificar e flexibilizar a oferta, visou à constituição de um sistema de formação específico e à promoção de modalidades educativas substitutas ou alternativas à educação básica e superior, acentuando a *dualidade estrutural* e a segmentação social da educação nacional.

Disso depreende-se Gonçalves (2014) que, a “dualidade educacional entre o ensino médio e a educação profissional não é uma problemática só conjuntural, mas também estrutural que, na história brasileira, se expressa pela reprodução das relações de desigualdades entre as classes sociais, tendo em vista que a imensa desigualdade educacional é uma das formas de manifestação” (GONÇALVES, 2014, p. 58).

Sobrinho (2013) ressalta que, o acentuado índice de desigualdade social da sociedade brasileira torna difícil a superação da dualidade estrutural refletida na área educacional e nas demais áreas. Para o autor, o desafio para superar a dualidade torna-se maior quando se sabe que a dualidade estrutural da educação tem suas raízes na forma de organização da sociedade expressa nas relações contraditórias entre capital e trabalho. No entanto, há que se reconhecer que, a formação básica profissionalizante precisa enfrentar os desafios apresentados, identificando as suas verdadeiras causas, para que se possam propor medidas adequadas (SOBRINHO, 2013, p. 30).

Essa tendência analítica demonstra as aproximações entre a teorização crítica na área de serviço social e na área da educação. Ciavatta e Ramos (2011) consideram que, o fator mais importante nessa análise é “proceder à análise das raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como educação desejável, segundo as autoras, o risco do uso do conceito de ‘dualidade educacional’, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo “conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais” (CIAVATTA E

RAMOS, 2011, p. 29).

3.3.3 Políticas sociais e assistência estudantil

Para a composição deste núcleo de tendências analíticas relacionadas à educação profissional e tecnológica, os dados das seis dissertações possibilitaram estabelecê-las como representativas de análises sobre a produção discente da pós-graduação em serviço social, situadas na região Centro-Oeste. Segundo Yamamoto (2007, p. 459), “é conhecida a concentração da pesquisa no eixo das relações entre Estado e a sociedade civil no âmbito das políticas públicas – em especial das políticas sociais – terreno contraditório em que se inscreve majoritariamente a atuação do assistente social em resposta às expressões da questão social”.

Gonçalves (2014, p. 29) afirma que, ao analisar a relação trabalho, educação e políticas públicas, devem ser consideradas as tensões e as contradições e intencionalidades que permeiam a relação entre Estado e sociedade, a fim de elucidar as múltiplas expressões da questão social e as respostas do Estado para o seu enfrentamento.

Conforme Sobrinho (2013, p.126), a educação profissional, para realizar-se como política pública, precisa estabelecer interfaces com a assistência social no desenvolvimento de projetos socioassistenciais voltados para as necessidades básicas dos estudantes, filhos de famílias de baixa renda, com o objetivo não só de acessarem o ensino superior e os cursos técnicos, mas de permanecerem na instituição até a conclusão de seus cursos.

Ao investigar especificamente a assistência estudantil, Sobrinho (2013, p. 65) afirma ser “uma política social institucional, que deve voltar-se para a atenção às necessidades sociais básicas, e não mínimas, dos estudantes que demandam seus serviços e programas”. Além de ser uma estratégia de que a instituição se apropria para possibilitar as condições de permanência e inclusão, por meio da implementação de programas sociais, tendo em vista a superação das dificuldades encontradas por esses alunos em seu itinerário formativo. Para o autor:

Historicamente, no Brasil, no âmbito da política de assistência estudantil houve duas fases: a primeira foi marcada por um caráter pontual e descontínuo, com escassez e indefinição de recursos, com ações restritas e focalizadas, na busca de solução para problemas relacionados a questões como moradia e alimentação dos estudantes. Entende-se que, nessa fase

não se efetivou uma política de fato. Na segunda fase, após a promulgação da Constituição de 1988, as discussões e reflexões ocorreram com maior intensidade e as propostas delas decorrentes foram incluídas nas agendas governamentais. A criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), e sua contribuição nos debates sobre a assistência estudantil, são considerados por este estudo um importante marco histórico, por possibilitar a criação de determinações legais para a política de assistência estudantil no país (SOBRINHO, 2013, p. 75).

O autor chama a atenção para a regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, Pnaes, 2010), que “constitui um marco legal regulatório da assistência estudantil implementada nas instituições federais de ensino em todo país, incluindo os institutos federais” (SOBRINHO, 2013, p. 125).

Micheli (2010, p. 111) também examina a política de assistência estudantil. Segundo a autora, no tocante a essa realidade, torna-se ainda maior o desafio apresentado para os profissionais da educação, sobretudo do serviço social, que objetivam contribuir para a democratização do acesso e permanência nas instituições de ensino daqueles que vivem de seu próprio trabalho. O que pressupõe incrementar, tanto a política de assistência estudantil, como a luta em defesa do ensino gratuito, como um bem público e de qualidade, para o maior número possível de estudantes trabalhadores.

Para Micheli (2010), a concepção de assistência social estudantil não pode ser reduzida ao repasse de auxílios materiais, ainda que necessários, uma vez que essas medidas, quando isoladas, comprometem seriamente a secular vinculação da assistência com o conceito de pobreza absoluta.

Outro debate importante nesse processo, segundo a referida autora, é a identificação das interfaces existentes entre a política de educação, sobretudo a profissional e tecnológica, com as demais políticas públicas e de direito, como as de assistência social, emprego, renda e saúde, dentre outras, considerando os índices de pobreza, desemprego e desigualdade social, bem como os indicadores de saúde, ainda presentes no Brasil (MICHELI, 2010, p. 111).

Análises semelhantes são desenvolvidas por Silva (2009), apontando que:

Os estudos realizados sobre a inserção da mulher jovem no mundo do trabalho confirmam que há a necessidade de implantação de políticas públicas principalmente relacionadas à educação e ao primeiro emprego para que adolescentes e jovens oriundos de famílias de baixa renda. Em síntese, faz necessário a consolidação de políticas sociais para a juventude que assegurem as condições objetivas de formação profissional e inserção

no mercado de trabalho, como possibilidade de tecer as mudanças na realidade sócio familiar, indicada pelas entrevistas como novas condições de vida (SILVA, 2009, p. 64).

Reis (2002) ao término de seu estudo afirma que, a educação profissional de qualidade representa uma verdadeira oportunidade de melhoria de vida para os segmentos populares em nossa sociedade. No entanto, a efetividade dessa política pode ser potencializada, mediante sua articulação com as demais políticas setoriais, sobretudo, as de natureza socioeconômica, no que tange à necessidade de geração de emprego e renda.

As tendências analíticas empreendidas nas dissertações sobre a temática educação profissional e tecnológica, atestam que são trabalhos de pesquisa que negam, aprofundam e superam as formas e manifestações aparentes dos processos e relações sociais analisadas, requisitando uma fundamentação teórico-metodológica que permitisse a análise e a crítica dos pesquisadores. O que se destaca nas abordagens sobre o capitalismo contemporâneo, suas expressões e complexidade, nos ensaios de desvelamento da aparência que recobre a realidade. Conforme Kosik (1885, p. 18), “a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade, quando descobre a natureza da realidade social como unidade dialética de base e supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, crítico-social”.

Ademais, demonstram as aproximações entre a teorização crítica na área de serviço social e na área da educação, principalmente, no tocante a dualidade estrutural, análise representativa de como a educação profissional e tecnológica é partícipe do processo que engendra e recria relações sociais de classe. Igualmente, verifica-se nas dissertações analisadas uma clara preocupação em relacionar as políticas públicas e os sujeitos sociais na mobilização social por direitos, com ênfase na assistência estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo final de trabalho é um novo ponto de partida, pois a produção do conhecimento é um processo que, aparentemente, se fecha na aproximação sempre limitada do real, mas se abre sem cessar a novas possibilidades engendradas pela própria realidade.

Maria Ciavatta

O percurso teórico-metodológico desenvolvido na pesquisa e elaboração da dissertação de mestrado evidenciaram que os estudos sobre a temática da educação profissional e tecnológica enfatizaram as análises sobre as profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, que marcaram o capitalismo contemporâneo e os parâmetros para uma apreensão das suas expressões na realidade brasileira. São estudos e produção de conhecimentos que vão além do esboço sobre o modo como essas transformações contemporâneas do capitalismo tiveram consequências para o campo da educação profissional e tecnológica.

São dissertações de mestrado elaboradas sob os impactos e as repercussões desencadeadas pela recomposição do capitalismo e as correlatas mudanças na organização do trabalho. Período que se verifica uma nova configuração nas políticas educacionais do Estado brasileiro, a expansão da pós-graduação no Brasil e a criação de um novo campo de estudos, pesquisas e produção de conhecimento, que trata da relação entre o sistema produtivo e o educativo, incluindo-se a educação profissional e tecnológica. Certamente, esse período histórico prossegue, constituindo um momento complexo e desafiante para a reflexão acadêmica, para o serviço social, educação e áreas afins. De acordo com Guerra (2015), desses tempos sombrios também derivam expressões fenomênicas a negara contradição. Isto posto, há que se identificar os limites para uma intervenção profissional competente e comprometida.

As tendências analíticas abarcadas nas dissertações inventariadas atestam que, nos trabalhos analisados os autores negam, aprofundam e superam as formas e manifestações aparentes dos processos e relações sociais, o que exigiu fundamentação teórico-metodológica que permitisse aos pesquisadores a análise crítica, sobretudo nas abordagens sobre o capitalismo contemporâneo, suas expressões e complexidade, nos ensaios de desvelamento da aparência que

recobre a realidade.

As ênfases apreendidas acentuam que mudanças, alterações, modificações que se operam no capitalismo contemporâneo e no mundo do trabalho, extrapolam o universo empresarial para abranger a diversidade das formas de organização e das relações de trabalho e do mercado de trabalho, incluindo os espaços ocupacionais do assistente social, com consequências para o campo da educação profissional e tecnológica.

Trata-se aqui de ressaltar uma perspectiva teórico-metodológica de compreensão do campo empírico no qual as pesquisas se realizam. Ademais, demonstram as aproximações entre a teorização crítica na área de serviço social e na área da educação, principalmente, no tocante a dualidade estrutural, análise representativa de como a educação profissional e tecnológica é participante do processo que engendra e recria relações sociais de classe. Igualmente, verifica-se nas dissertações analisadas uma clara preocupação em relacionar as políticas públicas e os sujeitos sociais na mobilização social por direitos, com ênfase na política e programas de assistência estudantil, desenvolvidos nas instituições.

Pode-se afirmar que, as dissertações apresentam estudos significativos para o serviço social, ampliando as abordagens sobre a temática, capturando o interesse de pesquisadores em avançar na compreensão desta profissão e sua densidade histórica. Segundo Yamamoto (2007), os avanços alcançados nos vários eixos temáticos devem ser preservados, mas é também necessário realizar a viagem de retorno ao serviço social, inscrevendo-o nas múltiplas relações e determinações societárias, que já têm lugar na agenda temática da pesquisa na área. Para a autora, a pesquisa de situações concretas, aliadas às suas determinações macrossociais, é condição necessária tanto para superar a defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade social e os fenômenos singulares com que o assistente social se defronta no seu cotidiano, quanto para desvelar as possibilidades de ação contidas na realidade.

Nessa perspectiva, este estudo partiu da análise do processo sócio-histórico coincidente no acesso da classe trabalhadora à educação e as contradições que ocorrem no interior da escola na sociedade capitalista, visto que, conforme investigações de Meszaros (2005), no capitalismo a escola se configura em um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema, que, historicamente, vem se organizando de acordo com as mudanças ocorridas no modo de produção e

funcionamento do setor produtivo, gerando, prejuízos incalculáveis à formação do indivíduo/cidadão e ao desenvolvimento da sociedade. Como no trabalho, a educação no capitalismo é concebida de forma segmentada, buscando a especialização de funções com foco nos interesses do mercado, por meio da reprodução da força de trabalho.

Na abordagem histórica, a categoria elaborada de dualidade educacional foi analisada em seus nexos com a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como educação desejável. Além disso, foram analisados os aspectos sociais, econômicos e ideo-políticos que alicerçam a educação profissional e tecnológica. Trata-se de pensar a especificidade da educação com base nas determinações que fundam as relações sociais de produção e reprodução capitalistas da vida social. Dessa forma, torna-se relevante a compreensão das transformações ocorridas no padrão de acumulação capitalista *taylorista/fordista* e em sua transição para um padrão de acumulação flexível.

Diante do exposto, o estudo evidenciou que, a educação não se desenvolve alheia às mudanças que se processam na ordem capitalista e tende a ajustar-se às exigências demandadas pelo sistema hegemônico.

No que se refere à pós-graduação, verificou-se neste estudo, a sua expansão no país e na região Centro-Oeste. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2013), a implantação da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço Social no Brasil tem quatro décadas. Os cursos de mestrado pioneiros foram instituídos em IES, da região Sudeste (PUC-SP e PUC-RJ), no início dos anos 1970, embora na década seguinte não tenham sido criados outros programas de pós-graduação na área. A expansão da pós-graduação, *stricto sensu*, em serviço social, foi retomada nos anos 1990 com a criação de cinco novos programas, dos quais se destaca o mestrado na Universidade de Brasília (1990), estendendo a pós-graduação para a região Centro-Oeste.

Nos anos 2000-2012, registra-se o maior impulso da área no país ao serem criados vinte novos programas. Nessa década, são instituídos dois mestrados na região Centro-Oeste: o da PUC-GO (2007) e o da UFMT (2009). Decorre dessa expansão a formação de recursos humanos para a referida região e o avanço da pesquisa e da produção acadêmica com a incorporação de temáticas com importância local, regional, nacional e internacional, o que se expressa nos estudos analisados sobre a temática da educação profissional e tecnológica.

Se nas últimas décadas o serviço social vem se debruçando sobre os desafios que a história recente do país tem descortinado à profissão, avançando na sua relação com as demais áreas das ciências sociais, aprofundando as apropriações teóricas e as suas relações, cabe destacar os influxos de sua aproximação com a tradição marxista, constitutivo de seu processo de ruptura com o pensamento social conservador. Nesse sentido, há convergência de abordagens que priorizam os fundamentos sócio-históricos das relações sociais entre trabalho e capital como determinações da organização da educação no sistema capitalista, o que contradiz sua especificidade de instituição formadora, gerando uma educação restrita e condicionada ao cumprimento da alienação humana.

Considerações sintetizadas na reflexão de Iamamoto (2007) ao afirmar que, recuperar a concepção de conhecimento científico que privilegia a história é uma exigência em tempos de pós-modernidade e de generalização do fetichismo do capital financeiro, o qual invade e adensa todas as esferas da vida em sociedade, tornando opaco o mundo da produção e do trabalho em suas múltiplas relações com a política e a cultura.

Nessa perspectiva, a relação trabalho e educação e as aproximações analíticas sistematizadas: reestruturação produtiva e a organização do trabalho no campo da educação profissional e tecnológica, educação e dualidade estrutural e políticas sociais e a assistência estudantil, continuarão exigindo maiores aprofundamentos, recuperando e relacionando outras expressões presentes nas dissertações, quanto ao embricamento entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica, o ensino médio integrado e a importância deste como etapa final da educação básica, necessária ao domínio de uma base de conhecimentos para a compreensão da complexa sociedade em que vivemos, entre outras.

Com base nas referências teóricas e empíricas e nas aproximações analíticas que foram apresentadas, pode-se apontar que, as concepções e práticas e/ou políticas educacionais, em especial, no âmbito da educação profissional e tecnológica, vigentes na década de 1990, definem predominantemente a primeira década do século XXI, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado.

No contexto da reestruturação produtiva e da mundialização do capital, o que se verifica é a predominância de oferta de cursos com percursos variados, aligeirados e flexíveis, os quais vêm redefinindo a dualidade educacional, conferindo-

lhe novos processos de destituição de direitos, que reafirmam a marca social da escola, ou seja, seu caráter de classe. De acordo com Rummert (2013), a produção de uma multiplicidade de oportunidades formativas, obscurece “cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade”.

A pesquisa desenvolvida e integra os capítulos desta dissertação, evidencia como foram produzidas as análises científicas e acadêmicas nas dissertações dos programas da pós-graduação em Serviço Social, da região Centro-Oeste, as quais investigaram a temática educação profissional e tecnológica e as ênfases analíticas nos objetos de estudos. Com base nas reflexões e indagações apresentadas, o estudo confirma que a temática educação profissional e tecnológica ganha relevância no Serviço Social com as transformações e recomposições do capitalismo e as correlatas mudanças na organização do trabalho. Período que coincide com as novas configurações nas políticas educacionais do Estado brasileiro, a expansão da pós-graduação no Brasil e o desenvolvimento de um novo campo de estudos, pesquisa e produção de conhecimento, que, de maneira mais geral, trata da relação entre o sistema produtivo e o sistema educativo, como mediações essenciais na relação trabalho e educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane S. de. A relação entre trabalho e educação no Brasil. *In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9.* Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 31 jul a 3 ago 2012. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.09.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2013.

ANTUNES Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação.** Campinas. Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO Vitor Henrique (orgs.). Políticas públicas & educação básica.* São Paulo, Xamã, 2001.

_____. **Os sentidos do trabalho.** Ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2007.

AZEVEDO, Luiz Alberto; COAN, Marival. O ensino profissional no Brasil: Atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. **Revista Trabalho Necessário.** Ano. 11, nº 16 – 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN%201607%20%20Artigo%20Luiz%20Alberto%20Azevedo%20e%20Marival%20Coan.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2013

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Acumulação capitalista, fundo público e política social. *In: Política social no capitalismo –tendências contemporâneas.* São Paulo, Cortez, 2008, p. 53.

BORDIGNON, Liliane. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC).Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação da pós-graduação. 2010-2012. COUTO, Berenice R. *et al.***Documento de área 2013.** Serviço Social e Economia Doméstica. Brasília, out. 2013.

_____. _____.Secretaria de Educação profissional e tecnológica (SETEC). **Prestação de Contas Ordinária:** relatório de gestão 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article>. Acesso em: 1º out. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jun 2013a.

_____. _____. **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. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013

_____. _____. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. _____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013

_____. _____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro, Lamparina/CNPq/Faperj, 2009.

_____. RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce). Brasília, v. 5, n. 8, jan/jun. 2011.

_____. _____. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011.

_____. _____. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan/abr. 2012.

_____. TREIN, Eunice O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação. Uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24 set /dez. 2003.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Gestão Tempo de Luta e Resistência (2011/2014)**. A inserção do Serviço Social na política de educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. Ensaio. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 244-258, jan./jun. 2012.

_____. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. 3 Serie. **Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais.** Brochura. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

CHRISTOPHE. Michelline. **A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira.** Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. 2005. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Meus_textos/educacao%20tecnologica.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

ENGUITA, Mariano. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FARIA, Sandra de. **Serviço Social e o “mundo do trabalho”.** Balanço da produção dos cursos de Mestrado – 1990-1995. 1997. Dissertação(Mestrado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), São Paulo.

_____. **Produção de conhecimento e agenda sócio-profissional no serviço social brasileiro.** 2003. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), São Paulo.

FERNANDES, Roberto, M. da S; SOUZA, Adauto. de O. **As nuances do atual processo de integração da América do Sul: relação de forças do estado e entre os estados.** Disponível em <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1153/1153.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FERNANDES, Juliana. C. C. **Educação tecnológica e empregabilidade.** Revelações de egressos. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia.

FERREIRA, João R. R. **Expansão da escola básica e a relação capital, trabalho e educação no Brasil dos anos 1970.** 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p.257-272, Ago.2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2014

FONSECA, Laura. S. Reestruturação produtiva reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.201-220.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 34 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

FRANCO, Maria. L. P. B. Possibilidades e limites do trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, fev. 1989, p. 29-37.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo, Cortez, 1989.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6ª edição. São Paulo, Cortez, 2010.

_____. Os círculos da história e o balanço da educação na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.46, jan/abr. 2011, p. 235-274.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, Carlos *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador** 6 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

_____. CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/434>> Acesso em: 03 dez. 2012

_____. _____. RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

_____. _____. _____. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo, Cortez, 2012.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo, Cortez, 1993.

GOMEZ, Carlos *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador** 6 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

GONÇALVES, Sandra L. **A Expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.** 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

GUERRA, Yolanda D. A pós-graduação em serviço social no Brasil: Um patrimônio a ser preservado. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.125-158, jul./dez. 2011.

_____. Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária. *In*: FORTI Valeria; GUERRA, Yolanda (orgs.). **Projeto ético-político do serviço social**: Contribuições à sua crítica. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2015.

GOMEZ, Carlos *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador 6 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 1ª ed. São Paulo, Loyola, 1993.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX 1914-1991. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital, financeiro, trabalho e questão social. São Paulo, Cortez, 2007.

KAMEYAMA, Nobuko. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1975-1997). *In*: **Cadernos ABESS**, n. 8, Diretrizes Curriculares e Pesquisa em Serviço Social. São Paulo, Cortez, 1998, p. 33-76.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, Acácia Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília, INEP/MEC, 1987.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil. *In*: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** FERRAT, João Celso; SILVA, Júnior João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. (org.) **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed., São Paulo, Editora Cortez, 2002.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – especial, 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de ago. 2013.

LIBÂNIO, José C; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação**

e Pesquisa. São Paulo, v. 38. n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Ricardo. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesquisa e Planejamento Econômico.** Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 217-272, abr. 1980.

LOMBARDI, José C; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (eds.) (2002). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX. Karl. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos.** São Paulo, Boitempo, 2006.

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. São Paulo, Boitempo, 2007.

MICHELI, Altair J. de C. **Processo histórico do Serviço Social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás:** dimensões da prática profissional do assistente social – 1989 a 2009. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Goiânia.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

MORAES, Carmen S. V. O sistema nacional de educação tecnológica e a cefetização: questões a serem consideradas pelos educadores. **Educação e Sociedade,** Campinas, ano 15, n.49, dez., 1994.

MORAIS, Frederico D. R. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital:** os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

MOTA, Ana E. Serviço Social brasileiro: profissão e área do Conhecimento. **Katál,** Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 17-27, ago.2013

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In:* MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

NEVES, Lúcia M. W. Educação: Um caminhar para o mesmo lugar. *In*: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: Balanço do Governo FHC. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 133-152.

_____. PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.

NETTO, José P. **Ditadura e serviço social**. Uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo, Cortez, 1991.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2012 (Biblioteca Básica de Serviço Social).

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. *In*: GOMEZ, Carlos *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador 6 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: FRANÇA, Júlio César; NEVES, Lúcia M. V. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2006.

PEREIRA, Francisco. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos**: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia.

RAMOS, Marise. **Do ensino técnico à educação tecnológica**: (a) historicidades das políticas públicas dos anos 90. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

_____. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: 2006, p.283-310.

REIS, Cacilda F. dos. **Análise da Experiência dos Egressos dos Cursos Profissionalizantes do CEFET-Bahia Unidade de Barreiras**. 2002. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília (UnB). Brasília.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *In*: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2005, p. 259-282. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/02.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2013.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILÉ, Eveline; VENTURA. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul-set, 2013.

SANTOS, Ana. L. F dos; AZEVEDO Janete. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2013

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In: Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis Vozes, 1994. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf> Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores associados, 2005.

_____. Trabalho e educação:fundamentos ontológicos e históricos. *In:Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n 34, jan./abr. 2007.Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2013

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo, Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 61, p. 13-35, dez. 1997.

SILVA, Josiane E. da. **A inserção da mulher jovem no mundo do trabalho e suas conexões com o processo de formação profissional**. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Goiânia.

SILVA, Ricardo G. da. **Do welfare ao worfare ou da política social keynesiana fordista à política social schumpeteriana pós-fordista**. 2011. Tese (Doutorado em Política Social) Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB), Brasília.

SOBRINHO, Olinto B. **Política nacional de educação profissional**: o alcance da assistência estudantil no IFG – 1990 a 2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Goiânia.

SPOSATI, Aldaíza. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. Ensaio. **Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 15-25, 2007.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Tradução Cristina Antunes, 1 ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014.

URBANO, Fernanda S. de S. **Reconhecimento e certificação de saberes não formais**

na educação profissional de jovens e adultos: análise política da política. 2013. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Cuiabá

ANEXOS

ANEXO A**ROTEIRO PARA LEITURA DOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES²²**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES
TÍTULO:
AUTOR:
DEFESA:
INSTITUIÇÃO:
TEMA:
PROBLEMA/OBJETO:
REFERENCIA TEÓRICA:
BASE EMPIRICA/METODOLOGICA:
SUJEITOS:
CONCLUSÕES/ RESULTADOS:

²² Instrumento desenvolvido por FARIA, Sandra de. **Serviço Social e o “mundo do trabalho”**. Balanço da produção dos cursos de Mestrado – 1990 – 1995. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 1997.

ANEXO B
REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS

GONÇALVES, Sandra L. **A Expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia.

MICHELI, Altair J. de C. **Processo histórico do Serviço Social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás:** dimensões da prática profissional do assistente social – 1989 a 2009. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Goiânia.

REIS, Cacilda F. dos. **Análise da Experiência dos Egressos dos Cursos Profissionalizantes do CEFET-Bahia Unidade de Barreiras.** 2002. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília (UnB). Brasília.

SILVA, Josiane E. da. **A inserção da mulher jovem no mundo do trabalho e suas conexões com o processo de formação profissional.** 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Goiânia.

SOBRINHO, Olinto B. **Política nacional de educação profissional:** o alcance da assistência estudantil no IFG – 1990 a 2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Goiânia.

URBANO, Fernanda S. de S. **Reconhecimento e certificação de saberes não formais na educação profissional de jovens e adultos:** análise política da política. 2013. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Cuiabá

ANEXO C

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, *STRICTO SENSU*, SITUADOS NA REGIÃO CENTRO-OESTE, ATRAVÉS ROTEIRO PARA LEITURA.

1 TÍTULO: Análise da Experiência dos Egressos dos Cursos Profissionalizantes do CEFET-Bahia Unidade de Barreiras

AUTOR: REIS, Cacilda Ferreira dos

DEFESA: 2002

INSTITUIÇÃO: UnB

TEMA: Análise da experiência dos egressos dos cursos profissionalizantes

PROBLEMA/OBJETO:

Este estudo tem como objeto de investigação a análise dos limites e das possibilidades da política de educação profissional em criar oportunidades para inserção dos jovens no mercado de trabalho no atual cenário de profundas transformações econômicas, sociais e políticas

REFERENCIA TEÓRICA: No que se refere à inserção dos jovens no mercado de trabalho, alguns analistas são unânimes em apontar a tendência da entrada tardia dos mesmos no setor produtivo, independente da origem e do grau de desenvolvimento do país. Em se tratando do Brasil, a situação desfavorável dos jovens na esfera do trabalho não é recente, na medida em que, historicamente, este segmento vem sofrendo com menores salários, além de ser contratado em condições mais precárias. Contudo, na atualidade, novos aspectos são observados em relação à inserção ocupacional dos jovens, tanto em relação ao tamanho e perfil do desemprego juvenil, quanto no que tange ao aumento do desassalariamento e das ocupações precárias

BASE EMPÍRICA/METODOLÓGICA: A partir do estudo de caso, que retrata a experiência do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia/ Unidade de Ensino Descentralizada de Barreiras, buscou-se investigar em que medida os cursos profissionalizantes promovidos por esta instituição possibilitaram aos seus egressos melhores condições de acesso ao mercado de trabalho, num contexto econômico tão desfavorável para os trabalhadores em geral, e, para os jovens em particular, com o intuito de saber se essa formação contribui para a melhoria de suas condições socioeconômicas. Além disso, evidenciou-se a importância de conhecer a avaliação dos egressos quanto à formação recebida e sobre o atendimento de suas expectativas em relação ao curso.

SUJEITOS:

CONCLUSÕES RESULTADOS: Os resultados empíricos apontam que 46,3% dos egressos estão trabalhando na área de formação e 31,4% exercendo atividade em outras áreas. Para 88,1% deles, o curso possibilitou uma ampliação do seu ciclo social; em contrapartida, apenas 46,3% dos entrevistados informaram que, através dessa formação, obtiveram melhorias econômicas. Em relação à formação recebida na instituição, 65,7% dos egressos a classificaram com o item avaliativo bom e 25,4% como excelente. As avaliações dos egressos foram menos otimistas quanto ao alcance das expectativas em relação ao curso pois, para 19,4% deles as expectativas foram atingidas e para 13,4% superadas depois de concluído o curso; enquanto que, para 53,8% dos entrevistados, elas foram alcançadas de modo parcial.

2 TÍTULO: A INSERÇÃO DA MULHER JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS CONEXÕES COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

AUTOR: Silva, Josiane Emilia da

DEFESA: 2009

INSTITUIÇÃO: PUC Goiás

TEMA: *Inserção da mulher jovem no mundo do trabalho*

PROBLEMA/OBJETO: A presente dissertação é resultado da investigação sobre a inserção da mulher jovem no mundo do trabalho e suas conexões com o processo da formação profissional.

REFERENCIA TEÓRICA:

BASE EMPIRICA/METODOLOGICA: Para apreender as mediações contraditórias das dificuldades de inserção no mundo do trabalho, foram realizados estudos, pesquisa de campo com as adolescentes e jovens estudantes dos cursos informática e cidadania e pré-universitário e cidadania da Casa da Juventude Pe. Burnier, um instituto de formação, assessoria e pesquisa em assuntos de juventude, que oferece formação profissional para adolescentes e jovens de 14 a 29 anos na grande Goiânia, preparando-os para ingressarem no mundo do trabalho. O público atendido são adolescentes e jovens moradores da grande Goiânia, oriundos de escola pública e pertencentes a famílias de baixa renda. Após análise dos dados coletados das fichas de inscrição aos cursos, foram identificadas e sistematizadas as informações sobre o perfil econômico e sociocultural das alunas.

SUJEITOS: Para a pesquisa, fez-se um recorte no gênero feminino na faixa etária entre 15 e 24 anos, analisando 35 fichas de inscrição de alunas participantes dos cursos Informática e Pré-Universitário, e entrevista com 25 alunas.

CONCLUSÕES RESULTADOS: Percebeu-se que existe semelhança nas dificuldades de inserção no espaço laboral, entre as alunas das duas atividades. O desdobramento da pesquisa a partir da análise das fichas de inscrição resultou na aplicação de grupo focal para, a partir dos temas elaborados, apreender o percurso das dificuldades, bem como as experiências das jovens para inserirem-se no mundo do trabalho. Neste estudo, busca-se de forma crítica e ética fazer um levantamento da inserção da mulher jovem no mundo do trabalho e dar visibilidade às reais condições do trabalho jovem no espaço laboral.

3 TÍTULO: Processo histórico do Serviço Social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Goiás: dimensões da prática profissional do assistente social – 1989 a 2009

AUTOR: Micheli, Altair Justino de Carvalho

DEFESA: 2010

INSTITUIÇÃO: PUC Goiás

TEMA: *Processualidade histórica do Serviço Social em Goiás*

PROBLEMA/OBJETO: Esta dissertação tem como objeto de estudo a processualidade histórica do Serviço Social nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia em Goiás – Instituto Federal de Goiás (IFG) e Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Esse processo é analisado por meio da articulação dialética entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que fundamentam a prática dos assistentes sociais, concebida como práxis profissional, orientada teoricamente e dotada de uma intencionalidade coletiva, dada pelo Projeto Ético-Político Profissional (Pepp) da categoria. Os institutos federais são apreendidos como espaços sócio-ocupacionais contraditórios, por atenderem aos interesses do capital, e também por fazerem concessões às demandas da classe

trabalhadora, ao oferecerem educação profissional e tecnológica como política pública de direito.

REFERENCIA TEÓRICA: A adoção do método crítico dialético marxista propiciou o desvelamento da imediaticidade do objeto, por meio da incorporação de categorias analíticas tais como a processualidade, a contradição e a mediação, tendo em vista apreender o movimento do real como totalidade histórica, em suas determinações econômicas, sociopolíticas e culturais.

BASE EMPÍRICA/METODOLÓGICA: No processo investigativo, foram utilizadas fontes primárias e secundárias mediante aplicação de questionários e entrevistas, análise bibliográfica e documental. Na apreensão das dimensões do Pepp, priorizou-se a análise das ações estratégicas, procedimentos e instrumentos utilizados no planejamento, sistematização, execução e avaliação das ações, bem como a identificação dos princípios, valores e questões éticas que orientam a concepção e prática profissional.

SUJEITOS:

CONCLUSÕES RESULTADOS: Com base na análise teórica dos dados empíricos, este estudo identificou possibilidades objetivas e subjetivas de ruptura, dos assistentes sociais, com o histórico traço conservador presente na profissão, bem como da consolidação desse espaço sócio-ocupacional, mediante a construção de uma proposta comum para a área. Como perspectiva e tendência, este estudo aponta a necessidade de ser explicitada a concepção de Serviço Social, bem como a intenção de ruptura ou a tensão em relação aos equívocos e distorções a respeito de atribuições e competências do Serviço Social, com o objetivo de ampliar as competências profissionais, na transição da condição de executor para a de proponente e coordenador de políticas efetivas que atendam às necessidades sociais tanto de alunos quanto de servidores. Em suma, verificou-se, não obstante os limites e contradições presentes, a existência de perspectivas e avanços rumo à consolidação do Pepp, nesse importante espaço sócio-ocupacional. Aos profissionais compete a incorporação dos avanços teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, dimensões apreendidas pela categoria nas últimas décadas, por meio da formação continuada, com o objetivo de realizar o trânsito da análise e da avaliação para o processamento desses fundamentos, com base nas condições objetivas de trabalho e das relações sociais estabelecidas. Torna-se mister que o assistente social se aproprie dos fundamentos do projeto ético-político profissional, para que seja capaz de articular dialeticamente suas dimensões, desenvolvendo uma práxis profissional orientada teoricamente e dotada de uma tal intencionalidade coletiva, capaz de materializar uma nova institucionalidade e processualidade histórica na profissão, de forma a atribuir-lhe um novo significado, sob a égide do direito.

4 TÍTULO: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O ALCANCE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – 1990 A 2012

AUTOR: SOBRINHO, OLINTO BRANDÃO

DEFESA: 2013

INSTITUIÇÃO: PUC Goiás

TEMA: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

PROBLEMA/OBJETO: Constitui objeto de estudo desta dissertação, a educação profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e sua interface com a assistência estudantil na construção da cidadania

social dos alunos. Parte-se da premissa de que a política de educação possibilita a formação técnica, ético científica e profissionalizante, concebida como direito de cidadania. A assistência estudantil, ao estabelecer interfaces com a educação profissional, como especificidade do IFG, qualifica as demandas sócio assistenciais e os mecanismos estratégicos de inclusão e permanência. Interessou a este estudo identificar o lugar que a assistência estudantil ocupa no Projeto Educacional do IFG, à luz da Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), do Decreto nº 5.154/2004, que regulamentam a educação profissional no Brasil em um contexto de mudanças estruturais na educação profissional brasileira. Problematizou-se os efeitos da transição do modelo de produção capitalista taylorista/fordista para o modelo de organização toyotista do trabalho, no âmbito da educação, quais sejam: a) ênfase atribuída à racionalidade instrumental financeira; b) a uma nova abordagem gerencial; c) uma pedagogia com qualificação voltada ao mercado, mediante avaliação meritocrática, trabalho flexível e ideologia da empregabilidade e da competência. Investigou-se o alcance dessas mudanças no âmbito da assistência estudantil, do ponto de vista ético, político e pedagógico, ao compor com a educação profissional e tecnológica, tanto em seu processo histórico, como em seu formato atual, em razão do itinerário formativo e das demandas sócio assistenciais apresentadas pelos discentes e suas famílias. Destacou-se o contexto das mudanças produzidas nas diretrizes gerais da política educacional brasileira, bem como a ausência de debate sobre o papel da assistência estudantil nos institutos federais.

REFERENCIA TEÓRICA: Como percurso teórico-analítico e metodológico, priorizou-se a análise sobre a concepção de assistência estudantil, ainda nos marcos de uma matriz conservadora, tendo em vista a identificação das mediações históricas que a determinam, bem como a educação profissional no país, em sua relação com o processo de reestruturação produtiva, sob orientação neoliberal

BASE EMPIRICA/METODOLOGICA: Elegeu-se como unidade da pesquisa, os *campi* do IFG: Goiânia, Jataí e Inhumas.

SUJEITOS:

CONCLUSÕES RESULTADOS: A análise da Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004 e o Decreto – Lei no 7.234/Programa Nacional de Assistência Estudantil Pnaes/2010, destacou as contradições presentes na relação direito, educação profissional, trabalho e assistência estudantil. Ao eleger como objetivo geral deste estudo a constituição histórica da Política Nacional de Educação Profissional, articulada às ações de assistência estudantil, bem como o alcance dos benefícios e programas assistenciais na vida sociocultural, política e acadêmica dos discentes, a pesquisa revelou que, apesar do PPI/IFG se fundamentar em uma formação *omnilateral* do ser humano, esse nível de formação ainda não ocorreu na instituição. Implementar um sistema educacional visando a superação da dualidade estrutural presente no ensino brasileiro, é uma tarefa complexa e desafiadora, ainda que o Decreto no 5.154/2004 tenha enfatizado uma proposta curricular integradora. Este estudo entende que a educação *omnilateral* possibilitará aos alunos do IFG, além de uma leitura crítica da realidade, o fortalecimento de sua autonomia, pois poderão ser capazes de perceber o padrão de sociabilidade inserido na educação brasileira, nos anos 1990, de orientação neoliberal, que promoveu a dualidade entre ensino propedêutico e o técnico profissionalizante. A concepção epistemológica e pedagógica que permeou esta dissertação, nos marcos da educação integral, integra ciência, técnica e cultura, capazes de orientar o processo formativo e emancipatório dos estudantes, sob a égide do direito, e não apenas como cidadãos produtivos e

consumidores.

5 TÍTULO: Reconhecimento e certificação de saberes não formais na educação profissional de jovens e adultos: análise política da política

AUTOR: Urbano, Fernanda Santana de Souza

DEFESA: 2013

INSTITUIÇÃO: UFMT

TEMA: Política pública de reconhecimento e certificação de saberes não formais (Rede CERTIFIC), implementada pelos Institutos Federais

PROBLEMA/OBJETO: A atual recomposição do capitalismo, impulsionada pela evolução tecnológica e situada nos limites do receituário neoliberal tem desencadeado profundas mudanças no trabalho, na produção e nas relações sociais. No bojo dessas transformações, encontra-se a reforma da política de educação profissional tendo como propósito formar um novo tipo de trabalhador para atender às demandas que se acenam no mundo do trabalho, comprometidas com melhores condições de produtividade e competitividade no mercado nacional. Em relação a uma perspectiva que alia saberes adquiridos ao longo da vida e de trabalho surge no Brasil uma nova institucionalidade destinada a conferir certificação aos trabalhadores, delineando-se, a partir disso, o temário desta Dissertação e o objetivo do estudo: analisar a política pública de reconhecimento e certificação de saberes não formais (Rede CERTIFIC), implementada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no período de 2010 a 2012, no contexto das transformações contemporâneas do capitalismo. Preocupou-se em entender o quanto o reconhecimento de saberes não formais difere e se distancia do paradigma das competências, tão em voga na qualificação profissional de jovens e adultos no Brasil, e, da mesma maneira, como tal política se relaciona com a tendência do welfare na política social. Na análise política da política buscou-se desvelar suas contradições e determinações

REFERENCIA TEÓRICA:

BASE EMPIRICA/METODOLOGICA:

SUJEITOS:

CONCLUSÕES RESULTADOS: com base em fontes documentais alguns achados da pesquisa são: Quanto à abrangência a política é restritiva e teve no período analisado reduzido número de trabalhadores certificados, desvelando seu limitado alcance. Os critérios de acesso e permanência se configuram com características de exclusão uma vez que a exigência de escolaridade incompatibiliza com o público, jovens e adultos que no processo são encaminhados para a escolarização e tendem à desistência do programa. A educação profissional no Brasil não tem, de modo perene, financiamento e fontes, do mesmo modo a Rede CERTIFIC, uma vez que esta é uma ação agregada da EPT nacional. A própria análise da direção dos gastos na Educação Profissional, entre o setor público e o privado na prestação de bens e serviços, expõe a intensa pulverização das ações como outro fator que obstaculiza sua efetivação como política pública. Do mesmo modo, não se avançou quanto à participação e controle social das políticas públicas de formação profissional. Registra-se, contudo, os avanços no plano conceitual, pois a certificação de saberes não formais esboça uma fundamentação teórica que faz um contraponto teórico-político-cultural e metodológico com o modelo de competências, tão veiculado pelos organismos internacionais, acentuando uma proposta de avaliação numa concepção diagnóstica formativa como parte de um processo educacional dialógico, assim como se distancia da padronização de perfis profissionais elaborados sem a

participação dos sujeitos que trabalham, o que denota um processo de reconstrução da trajetória profissional em sua historicidade, resgatando para o trabalhador a importância de suas experiências e cuja certificação profissional pode vir a representar, para os trabalhadores, a eliminação de barreiras tanto para a inserção e progressão profissional quanto para o prosseguimento dos estudos. Nesse aspecto também se distancia do workfare como tendência da política social.

6 TÍTULO: A EXPANSÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

AUTOR: GONÇALVES, SANDRA LÚCIA

DEFESA: 2014

TEMA: A EXPANSÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

PROBLEMA/OBJETO: Esta dissertação compreende a investigação e análise sobre a expansão e a reconfiguração da educação profissional, científica e tecnológica e suas implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), com ênfase no cenário nacional; nas políticas de educação profissional e tecnológica, suas implicações relações e condições de trabalho e formas de resistência e contraposições dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos.

REFERENCIA TEÓRICA: Os estudos empreendidos no exame da implementação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, no 9.394/1996), e de criação dos Ifets com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL/2008), foram norteados pela perspectiva da relação capital, trabalho e educação à luz de categorias e conceitos desenvolvidos por Marx, Engels e Gramsci, abordando as principais mediações que contribuíram para a constituição de uma estreita relação entre educação profissional e o modo de produção capitalista. Dimensões problematizadas pelas análises das transformações societárias e suas expressões na contrarreforma do Estado, no Brasil, e suas implicações nas políticas sociais públicas. E os principais eixos políticos e legais do processo de contrarreforma realizada na política de educação profissional, científica e tecnológica com destaque para dois instrumentos legais, o Decreto nº 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004. A análise recai sobre o processo de expansão da rede e sua dupla face na atualidade – a tecnificação e a mercadorização do conhecimento conforme as diretrizes dos organismos internacionais.

BASE EMPIRICA/METODOLOGICA:

SUJEITOS:

CONCLUSÕES RESULTADOS: No estudo apreendeu-se o processo e os nexos com a precarização e intensificação do trabalho e a nova institucionalidade da Rede, com o estudo das suas especificidades no Instituto Federal de Goiás. As principais mudanças empreendidas a partir de 2008, as orientações da política de “gestão de pessoas” no IFG somam-se à problemática da intensificação e precarização do trabalho.