



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC/GO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ERIKA CRISTINA RODRIGUES DE MORAIS

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UMA
CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

GOIÂNIA

2018

ERIKA CRISTINA RODRIGUES DE MORAIS

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UMA
CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro

GOIÂNIA

2018

M827e Morais, Erika Cristina Rodrigues de
Educação profissional, científica e tecnológica [manuscrito]
: uma construção do estado do conhecimento/ Erika
Cristina Rodrigues de Moraes.-- 2018.
140 f.; il.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação, Goiânia, 2018
Inclui referências f. 134-140

1. Ensino profissional - Análise - Brasil, Centro-Oeste.
2. Educação - trabalho. I. Carneiro, Maria Esperança
Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 377(043)

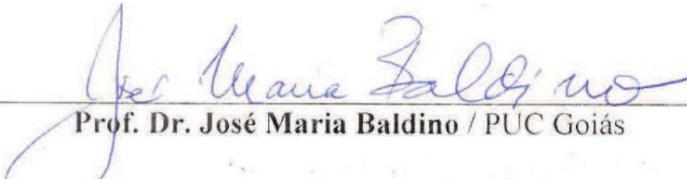
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UMA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de setembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura / IF Goiano

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Marco Antonio de Carvalho / IF Goiano (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida; ao meu esposo, meu grande amor e companheiro; ao meu filho, que mesmo tão novo, faz luz em meu caminho; e aos meus pais, que com amor e dedicação me deram a vida e me guiaram pelos caminhos do bem.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever esta parte do meu trabalho me encontro em verdadeiro deleite: Eu consegui!!! E olha que não foi fácil chegar até aqui. Desde o processo seletivo, as disciplinas cursadas, até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido. Foram tantos obstáculos, tropeços e adversidades... tudo superado!

Agradeço a Deus, por toda sua bondade com essa sua filha; e a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre e sempre!

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...” (Caminhos do coração – Gonzaguinha.)

Ao meu esposo, Leopoldo, por seu amor, apoio, incentivo e por estar sempre ao meu lado mesmo nos dias não tão fáceis. Ao meu filho Raul, que sendo um presente se fez presente na construção deste trabalho. Aos meus pais, pela educação, valores, e por me ensinarem a caminhar. Ao meu pai, Vicente, pelo seu exemplo de força e determinação; se hoje sou o que sou é graças ao seu amor, exemplos e ensinamentos. À minha mãe Joana, por seu amor incondicional, que muitas vezes renunciou a si mesma e aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus. Obrigada, meus amores. A alegria deste momento é mérito nosso!

A todos os meus familiares, irmãos, cunhados, sobrinhos, sogros e avó, pessoas que diretamente ou indiretamente me incentivaram e são parte importante da minha vida.

E aos irmãos que Deus colocou em minha vida, a quem escolhi para conviver. A todos os amigos que conheci antes e durante o Mestrado; em especial às minhas amigas e companheiras de estudo, Lorena e Eliane, que caminharam ao

meu lado durante todo esse processo, e sem as quais eu nunca teria conseguido. Amo todos vocês!

À Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro (PUC), minha orientadora e mestra, exemplo profissional. Obrigada, por toda a confiança e por não permitir que eu interrompesse o processo. À banca de qualificação, composta pela Profa. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro e pelo Prof. Dr. José Maria Baldino, pelas críticas e sugestões substantivas e pertinentes; que com o olhar atento enriqueceram a construção e o resultado desta pesquisa.

Aos doutores, professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-GO, pelo aprendizado e contribuições diretas e indiretas com esta pesquisa; em especial à Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, por sua atenção, carinho e exemplo profissional e de pessoa.

Com vocês todos, queridos, divido a alegria desta experiência. Obrigada!!!

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Freire (1996)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo construir o Estado do Conhecimento, pelos procedimentos de inventariar e analisar, revelando as principais palavras-chave, metodologias, categorias, resultados obtidos e autores têm sido pesquisados, acerca do campo da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em uma perspectiva dialética, das dissertações produzidas nos cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste. Salienta-se a relevância em conhecer o “Estado do Conhecimento” da Educação Profissional, Científica e Tecnológica dessas instituições, mapeando e examinando todo o conhecimento já produzido nessa área do conhecimento, tendo como principal apontamento os caminhos que veem sendo percorridos, os seus aspectos e os resultados que estão sendo apontados. Os aportes teóricos que sustentam os ensinamentos apresentados no decorrer deste trabalho são: ROMANOWSKI (2006), FERREIRA (2002), BOURDIEU (1994), MARX (2004), FRIGOTTO (2007), SAVIANI (2007), dentre outros. A metodologia utilizada nesse trabalho foi pesquisa documental e bibliográfica, baseada em uma análise de conteúdo, quali-quantitativa. Desse modo, na constituição e desencadeamento das análises do processo de construção do Estado do Conhecimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi possível demonstrar como tem se desvelado ao longo da história um embate de caráter político-ideológico, que expressa as relações de poder que se reiteram em nosso processo de ensino-aprendizagem. Mas, que também, demonstraram a presença de agentes que estão dispostos a desarticularem a perpetuação da subordinação da educação às políticas do capital econômico, que perseveram na busca de lacunas para que a educação profissional – ao se manter vinculada às políticas públicas de emprego e renda, aspectos essenciais para a dignidade humana – seja desenvolvida dentro da concepção de educação de formação cidadã e emancipadora. E, muito embora compreendamos a contribuição desta presente pesquisa para o conhecimento científico, também temos a consciência de que não alcançamos a plenitude do conhecimento de nosso objeto de estudo, tornando-se pertinente ainda outras investigações, em futuros estudos, diante dos indicativos que foram se projetando ao longo desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação Profissional; Estado do conhecimento; Centro-Oeste; Educação e Trabalho.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to construct the Knowledge State, through the procedures of inventorying and analyzing, showing the main keywords, methodologies, categories, results obtained and main authors have been researched, in the field of Professional, Scientific and Technological Education, in a dialectical perspective, of the dissertations produced in the Masters courses in Education of the Catholic Universities of the Central West Region. Thus, the relevance of knowing the "State of Knowledge", Professional, Scientific and Technological Education, of these institutions, mapping and examining all the knowledge already produced in this area of knowledge, having as main point which paths they see being traveled, the its aspects and the results being pointed out. The theoretical contributions that support the teachings presented during this work are: ROMANOWSKI (2006), FERREIRA (2002), BOURDIEU (1994), MARX (2004), FRIGOTTO (2007), SAVIANI (2007), among others. The methodology used in this work was documentary and bibliographic research, based on a content analysis, qualitative and quantitative. Thus, in the constitution and triggering of the analysis of the process of construction of the State of Knowledge of Vocational, Scientific and Technological Education, it was possible to perceive the unveiling of a clash, of political-ideological character, throughout history, which expresses relations of power which are reiterated in our teaching-learning process. But they also demonstrated the presence of agents who are willing to dismantle the perpetuation of the subordination of education to the policies of economic capital, who persevere in the search for gaps so that professional education, by remaining linked to public policies of employment and income, essential aspects for human dignity, be developed within the conception of education of citizen and emancipatory formation. And although we believe that we have contributed to the present research to the scientific environment, we have also held to not having reached its fullness, and further investigations are still necessary in future studies, in view of the indicatives that were projected throughout this research.

Keywords: Professional Education; State of knowledge; Midwest; Education and Work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades.....	38
Gráfico 2 – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	39
Gráfico 3 – Projeção da evolução do SNPG – 2016-2020	52
Gráfico 4 – Total de cursos em atividade no Brasil – 2015	54
Gráfico 5 – Cursos em atividade em 2015 - Mestrado	55
Gráfico 6 – Cursos em atividade em 2015 - Mestrado Profissional.....	55
Gráfico 7 – Cursos em atividade em 2015 - Doutorado	55
Gráfico 8 – Despesas primárias dos gastos da União – 2017	73
Gráfico 9 – Comparativo das publicações.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa – Brasil – 1980-1998	36
Quadro 2 – Instituições e cursos na Região Centro-Oeste.....	85
Quadro 3 – Dissertações/PPGE GO, DF E MS – Educação Profissional.....	87
Quadro 4 – Dissertações e palavras-chave.....	92
Quadro 5 – N° de ocorrência das palavras-chave	95
Quadro 6 – Dissertações e metodologias/técnicas.....	99
Quadro 7 – Metodologia e técnicas das dissertações	103
Quadro 8 – Dissertações e categorias	106
Quadro 9 – N° de ocorrência das categorias.....	109
Quadro 10 – Autores	112
Quadro 11 – Dissertações e resultados	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior com Pós-Graduação no Brasil	45
Tabela 2 – Vagas em 1973 nos cursos de Pós-Graduação.....	45
Tabela 3 – Professores em atividades de Pós-Graduação.....	45
Tabela 4 – O sistema tituló até 1973	45
Tabela 5 – Área de atuação até 1973.....	45
Tabela 6 – Aspectos comparativos do sistema de Pós-Graduação – 1975/1985	49
Tabela 7 – Evolução e projeção do SNPG* – 1976-2020	52
Tabela 8 – Cursos em atividade, segundo a Dependência – Mestrado.....	53
Tabela 9 – Cursos em atividade, segundo a Dependência – Mestrado Profissional	53
Tabela 10 – Cursos em atividade, segundo a Dependência – Doutorado	54
Tabela 11 – Quantidade de produções da “Educação Profissional” – 1997-2018	82
Tabela 12 – Quantidade de produções do “Ensino Profissionalizante” – 1987-2018	82
Tabela 13 – Total de Programas <i>Stricto Sensu</i> da Região Centro-Oeste.....	85
Tabela 14 – Número de Dissertações dos Programas de Mestrados em Educação das Universidades Católicas do Centro-Oeste.....	90

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
DF	Distrito Federal
DO	Doutorado
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GO	Goiás
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
ME	Mestrado Acadêmica
ME/DO	Mestrado e Doutorado
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
MS	Mato Grosso do Sul
PIB	Produto Interno Bruto
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação

UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNB	Universidade de Brasília
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: O ESTADO DO CONHECIMENTO E OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	23
1.1 Estado da Arte e Estado do Conhecimento	23
1.1.1 Diferenças entre as Pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento.....	24
1.1.2 A importância desses tipos de Pesquisa para o campo da Educação.....	26
1.2 Movimento histórico de formação do Ensino Superior no Brasil.....	29
1.3 Pós-Graduação no Brasil.....	42
1.4 Os cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> das Universidades Católicas no campo da Educação da Região Centro-Oeste	56
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONCEITOS E MOVIMENTOS HISTÓRICOS.....	60
2.1 Compreensões terminológicas e sócio-políticas sobre Trabalho e Educação.....	60
2.1.1 Lutas e contradições no campo do Trabalho e Educação	65
2.2 O campo da Educação Profissional: movimentos históricos de (re)estruturação	71
2.2.1 Políticas Públicas e a Educação Profissional	78
2.3 Levantamentos dos trabalhos acerca da Educação Profissional no Brasil...81	
CAPÍTULO 3: O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	84
3.1 Os caminhos percorridos para a construção do Estado do Conhecimento ..84	
3.1.1 Os procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas para o levantamento dos dados.....	86
3.2 O Estado do Conhecimento das pesquisas em Educação Profissional nas dissertações do Mestrado em Educação das Universidades Católicas do Centro-Oeste	87

3.2.1	As palavras-chave	91
3.2.2	Métodos e técnicas	99
3.2.3	Categorias	105
3.2.4	Referencial teórico	112
3.2.5	Resultados das dissertações	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE A – Quadro de Autores	141

INTRODUÇÃO

Diante do intenso crescimento no campo das pesquisas e das diversas formas de publicações, ao pesquisador atualmente torna-se difícil manter-se atualizado e acompanhar o fluxo das informações. Dessa forma, as investigações das pesquisas do Estado da Arte e Estado do Conhecimento vêm contribuir como meios de levantamentos e sistematizações de determinada área do saber, ao cumprir o papel de inventariar e analisar as produções acadêmicas.

Nas palavras de Romanowski e Ens (2006), embora recente, esse tipo de pesquisa que objetiva a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornou imprescindível para apreender a amplitude do que tem sido produzido. Assim também corrobora Ferreira (2002), ao afirmar que

[...] nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Apesar de muitas vezes as pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento serem tratadas de formas análogas, devido a seus vários pontos em comum, deve-se observar que na verdade são formas distintas de pesquisas. De tal modo que optamos em nosso trabalho construir um Estado do Conhecimento, haja vista optarmos por delimitar nosso objeto de pesquisa às dissertações dos cursos de Mestrados das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste.

Isso porque o que determina um e outro tipo de pesquisa é a distinção entre as formas como ocorre a sistematização de dados. Nesse sentido, as pesquisas

[...] denominadas de Estado da Arte recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área.

O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 4).

Desse modo, trazemos como objetivo principal do nosso trabalho, construir o Estado do Conhecimento, pelos procedimentos de inventariar e analisar, apresentando palavras-chave, metodologias, categorias, resultados obtidos e principais autores pesquisados no campo da Educação Profissional, em uma perspectiva dialética, das dissertações produzidas nos cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste.

O interesse por essa pesquisa surgiu a partir da minha atuação como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Brasília; do contato com o “Estado do Conhecimento” da Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos programas de Mestrado em Educação na Região na qual atuo, Centro-Oeste; e da necessidade de mapear e examinar o conhecimento já produzido nessa área, apontando quais os caminhos que vêm sendo percorridos e quais os principais aspectos e resultados estão sendo apontados.

Desta forma, nosso problema foi desvelar: **Quais as principais palavras-chave, metodologias, categorias, resultados obtidos e principais autores estão orientando as pesquisas sobre a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, considerando as dissertações dos Programas de Mestrado em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste, desde o início dos cursos até o ano de 2016?** Para isso, levantamos os dados abordados nas dissertações desses Programas de Mestrado, demonstrando ao final uma análise dos resultados obtidos.

A partir dos estudos prévios realizados sobre a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, optamos por aprofundar os estudos nessa área, delimitando inicialmente a região onde seria feita nossa pesquisa. Tendo em vista o enorme número de pesquisas no campo da Educação Profissional encontrados, elegemos a Região do Centro-Oeste como local de nossa pesquisa, por enquadrar meu local de atuação como docente. Por ser uma investigação no âmbito do curso de mestrado, portanto com tempo restrito, para tratar o nosso objeto com uma análise verticalizada optamos em restringir a pesquisa às dissertações de Mestrado, do Programa de Educação das Universidades Católicas, incluindo assim, o programa que me oportunizou esse aprendizado.

Utilizamos como critérios orientadores desta pesquisa o levantamento das palavras-chave; as tendências metodológicas; os autores citados nas bibliografias, as categorias de análise e os resultados obtidos nas dissertações.

A técnica escolhida para essa investigação abrangeu, além desses levantamentos de dados, a leitura do resumo, da introdução, das considerações finais e do referencial teórico das dissertações que foram levantadas nas Bibliotecas de Teses e Dissertações de cada Programa, no total de 37 (trinta e sete). As palavras-chave que foram utilizadas para filtrar as dissertações analisadas foram: Educação Profissional; Ensino Profissional; e Ensino Técnico e Tecnológico.

Como referencial teórico, adotamos os ensinamentos em ROMANOWSKI (2006), FERREIRA (2002), FRIGOTTO (2007), BOURDIEU (1994), MARX (2004), SAVIANI (2007), dentre outros.

Pela natureza do objeto estudado, dentre os aspectos da teoria social de Pierre Bourdieu, elegemos trabalhar com os conceitos de *habitus*, campo, capital social e cultural, e poder e violência simbólica. Tais conceitos foram escolhidos pela aptidão de corroborarem com a análise da realidade social, sob uma perspectiva dialética, objetivo de nossa dissertação.

Pesquisar, tendo como embasamento aspectos da teoria de Bourdieu, traz em si a necessidade de conhecermos seus conceitos teóricos a partir da realidade social própria de sociedades desiguais. Dessa forma, para compreendermos as ações dos agentes de uma sociedade precisamos compreender que essas atuações, segundo Ortiz (1983), são produto das relações sociais e que procuram assegurar a reprodução dessas relações, formando assim o *habitus*, definido por Bourdieu como:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera a estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizada de um maestro. (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 1993, p. 15).

Nessa direção, segundo o mesmo autor, Bourdieu concebe o “campo” como o espaço, o lócus, onde os agentes em posições distintas travam uma luta em torno

dos interesses específicos de determinada área em questão. Em suas palavras, o campo

[...] se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que, determina a posição que um agente específico ocupa no seu seio. Bourdieu denomina esse *quantum* de 'Capital Social'. (ORTIZ, 1983, p. 21).

Dessa forma, o campo é o local onde se reconhece os indivíduos de uma determinada área, em constante processo de luta pela conquista ou manutenção do poder, inseridos em uma rede de relações sociais estáveis e que podem se beneficiar de sua posição ou gerar externalidades positivas para seus membros. Nesse contexto, podemos perceber o conceito de Capital Social, que pode ser definido como a quantidade de força invisível acumulada por um agente, decorrente da sua posição no campo, que tem o poder de influenciar os demais. Segundo Bordieu (2014),

o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos intitucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (...) O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2014, p. 75).

Ainda no âmbito do conceito de Capital, cabe aqui ainda a definição de capital cultural. Segundo Silva (1995), capital cultural é uma expressão trabalhada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. Para isso o sociólogo utiliza a descrição minuciosa da cultura, que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, como: gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. moldando as suas características e contribuindo para as distinguir.

Além disso, o capital cultural seria um mecanismo reprodutor das condições sociais. Logo, trata-se de um recurso que utiliza o termo capital associado ao termo cultura, fazendo uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, gostos e atividades culturais.

Nessa perspectiva, o poder exercido por alguns agentes dentro de determinado campo de relações sociais constitui-se em um instrumento de reprodução sociocultural, no qual o controle exercido pelas camadas superiores sobre as demais resulta na fabricação de crenças, diretrizes e ordenamentos impostos pela classe social mais bem estruturada às menos favorecidas, sob o véu do poder abstrato, aceito e legitimado socialmente via padrões que a violência simbólica estabelece.

Segundo Bourdieu (2010), violência simbólica significa:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o 'desconhecimento' social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 2010, p. 25).

Com base nesses aportes teóricos que subsidiaram a construção do Estado do Conhecimento sobre a temática da Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, a dissertação se estruturou em três capítulos.

O Capítulo 1 – **“O ESTADO DO CONHECIMENTO E OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E CENTRO-OESTE”** – apresentou o conceito e as diferenças entre o Estado da Arte e o Estado do conhecimento, bem como sua importância para o universo das pesquisas acadêmicas. Em seguida apresentamos a estruturação do ensino superior no Brasil e a consequente criação e expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil e na Região Centro-Oeste.

Em um segundo momento, no Capítulo 2 – **“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONCEITOS E MOVIMENTOS HISTÓRICOS** – buscamos compreender o processo histórico da Educação Profissional no Brasil, trazendo os conceitos e a relação entre Trabalho e Educação. Refletimos sobre as políticas públicas e a sua relação com a reprodução da ordem social, a partir das lutas e contradições no campo do Trabalho e Educação. Ainda nesse capítulo demonstramos uma noção introdutória dos dados e do universo que se apresenta no capítulo 3.

Por fim, no Capítulo 3 – **“O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA”** – apresentamos os caminhos percorridos para a elaboração do Estado do Conhecimento acerca da educação profissional, nas dissertações dos cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católicas do Centro-Oeste: Pontifícia

Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade Católica de Brasília (UCB) e Universidade Católica Dom Bosco-MS (UCDB). Foi também apresentado o inventário sistematizado e uma análise da produção acadêmica, em uma perspectiva dialética.

Assim, diante dos aportes teóricos que foram empregados, dos dados inventariados, da análise qualiquantitativa que aplicamos, buscamos contribuir com o campo da ciência, ao construir o Estado do Conhecimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica na Região Centro-Oeste.

CAPÍTULO 1:

O ESTADO DO CONHECIMENTO E OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NA REGIÃO CENTRO-OESTE

Na sociedade do conhecimento, a educação deixa de ser reflexiva para se tornar adestramento. (CHAUÍ, 2012)

Neste capítulo apresentamos os conceitos e as diferenças entre o Estado da Arte e o Estado do conhecimento e a importância de ambos para o universo das pesquisas acadêmicas. Em seguida apresentamos o ensino superior no Brasil, destacando nesse contexto o surgimento e a estruturação das Universidades Católicas, bem como a conseqüente criação e expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país e na Região Centro-Oeste.

1.1 Estado da Arte e Estado do Conhecimento

As pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento têm se mostrado de suma importância perante o atual quadro, quase imensurável, do fluxo de informações produzidas e publicadas nos diversos meios de comunicação, ajudando a dimensionar o quão amplo, ou não, está o conhecimento produzido em determinada área da ciência.

Nessa direção, é oportuno inicialmente apresentarmos a definição desses tipos de pesquisa, mostrando mais adiante quais os pontos em que convergem e em que se diferenciam.

Romanowski (2006) traz a origem do nome Estado da Arte, que teria derivado da literatura científica americana, ou seja, esse termo seria uma tradução literal do Inglês, *state of the art*, e que teria por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma definida área.

Nesse sentido, também explica Haddad (2002) ao falar que a pesquisa do tipo Estado da Arte permite, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado

campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Dessa forma, as pesquisas do tipo do Estado da Arte e também do Estado do Conhecimento cumprem, por meio do seu procedimento empírico, bibliográfico e quali-quantitativo, o papel de inventariar e analisar as produções acadêmicas, no intuito de traçar os principais temas, categorias e bibliografias têm sido pesquisados em determinado campo do conhecimento, demonstrando ainda, com a compreensão dos dados coletados, o movimento histórico de diferentes épocas e lugares que estruturaram as produções acadêmicas.

Nesse contorno, os pesquisadores que optam por fazerem suas pesquisas científicas sob a perspectiva do Estado da Arte ou do Estado do Conhecimento optam na verdade em realizarem o levantamento do que já foi produzido e publicado sobre determinada área do conhecimento, analisando sob uma ótica histórica e sistemática, com o objetivo principal de demonstrar, com a compreensão dos dados inventariados, o que já foi escrito, quais as lacunas existentes, o que já está saturado ou o que ainda deveria ser escrito.

Com essas características gerais que definem esses tipos de pesquisa, passamos a seguir à importante tarefa de distinguir essas duas formas de investigação, que muitas vezes são confundidas ou utilizadas como sinônimas, devido a seus vários aspectos em semelhança. Contudo, devem prevalecer como formas distintas de pesquisa, o que realmente são devido às suas particularidades.

1.1.1 Diferenças entre as pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento

Até o presente momento, não é pouco comum encontrarmos pesquisadores que usualmente utilizam os termos Estado da Arte e Estado do Conhecimento como se fossem formas de pesquisas idênticas, não fazendo qualquer distinção quanto ao emprego dessas nomenclaturas. Todavia, cabe destacarmos que incorre em erro o autor que usa de forma aleatória essas terminologias nos títulos de suas pesquisas, haja vista o risco de causarem à comunidade científica uma interpretação equivocada sobre o trabalho de investigação realizado, deixando assim de comunicarem com exatidão a verdadeira análise do objeto investigado.

Dessa forma, passamos a destacar quais os pontos convergentes desses processos de pesquisas, e quais suas principais diferenças, demonstrando como elas se aperfeiçoam, tornam-se únicas e eficientes para o tipo de investigação que dado pesquisador se propõem a fazer e o resultado que almeja alcançar.

Nesse sentido, tanto as Pesquisas do Estado da Arte como as do Estado do Conhecimento, podem ser definidas como investigações de caráter bibliográfico, fundindo-se ao perseguir o mesmo objetivo de inventariar e analisar as produções científicas de determinada área do conhecimento. Nesse sentido, entende Ferreira (2002, p. 258):

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Sob essa leitura de Ferreira (2002), podemos perceber por que ainda existe a confusão entre essas duas formas de pesquisas, considerando possuírem o mesmo percurso investigativo – inventariante e descritivo – da produção acadêmica e científica.

A partir dessa semelhança entre Estado da Arte e do Estado do Conhecimento, surge a inquietante indagação: qual seria, então, a diferença entre o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento, já que ambos possuem a mesma metodologia?

A resposta a tal questionamento não está na forma de investigação do objeto de determinada área do conhecimento, mas sim, no alcance do que é delimitado, dentre as produções científicas, como fonte dos dados a serem inventariados e analisados.

Nas pesquisas do tipo Estado da Arte, para ser considerada uma produção científica sob esta denominação, devem-se abranger como fonte de pesquisa, todas as formas de produções acadêmicas, indo além do levantamento e análise das teses

e dissertações, devendo compreender também os demais processos de publicações como os periódicos e produções em Congressos.

Por sua vez, no Estado do Conhecimento o alcance do universo a ser pesquisado é de porte menor, bastando para a sua contribuição ao campo do conhecimento a investigação de uma das formas de produção acadêmica. Nesse caminho seguem as palavras de Romanowski (2006, p. 4):

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento.

Sendo assim, torna-se imprescindível estabelecermos essa diferença para contribuirmos e evitarmos, no campo das pesquisas científicas, futuros equívocos no manejo desses tipos de pesquisa. Além disso, podemos justificar o enquadramento da nossa pesquisa no rol das investigações sob a nomenclatura do Estado do Conhecimento, tendo em vista o recorte escolhido do campo a ser investigado, sob a temática da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, abranger exclusivamente uma das formas de produção acadêmica, qual seja, a das dissertações nos cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste.

Diante das definições e características apresentadas sobre esses tipos de pesquisa, cabe agora analisarmos qual a sua real importância e contribuição, como forma de pesquisa, para o aprimoramento do conhecimento já produzido, análise essa que passamos a expor.

1.1.2 A importância desses tipos de pesquisa para o campo da Educação

Conforme veremos mais adiante neste capítulo, o campo¹ do Ensino Superior, em especial o da Pós-Graduação *stricto sensu* e das pesquisas científicas, vivenciou nessas últimas décadas uma grande expansão, refletindo, como resultado,

¹ “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

em um crescimento acentuado das publicações desses estudos. Dessa forma, as pesquisas aqui ilustradas surgiram como bálsamo aos pesquisadores, ao trazerem de forma sistematizada o balanço dos conhecimentos produzidos sobre uma temática, em determinada época e lugar.

Nesse contexto, as pesquisas do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento podem ser compreendidas como uma forma de abreviação para o (re)conhecimento das informações já produzidas em determinado campo da ciência, e por isso, contribuírem como fonte para novas pesquisas.

Podemos ainda compreender que os resultados inventariados por esses tipos de pesquisas, segundo a teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu², podem se dispor como estruturas estruturantes que orientariam as novas investigações. Dessa forma, pelos conhecimentos (estruturas) pré-existentes, os resultados seriam legitimados no campo acadêmico, de maneira a (re)constituir o *habitus*, fonte de orientação às ações dos agentes que ainda serão vivenciadas.

Nessa direção é a perspectiva de Bourdieu, apresentada por Alves (2010):

O *habitus* é formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação. Esta dimensão flexível do *habitus*, realçado por Bourdieu, impede que este venha ter uma espécie de recaída no objetivismo, ou no determinismo objetivista. Sendo assim, fruto da incorporação da estrutura e posição, sociais de origem, no interior do próprio sujeito, esta estrutura, uma vez incorporada e posta em ação, tornando-se estruturadora das novas ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado. (ALVES, 2010, p. 140).

Assim, as pesquisas aqui compreendidas como parte do campo das práticas sociais refletiriam as estruturas legitimadas pelos agentes, sendo resultado da estrutura pré-existente e da interpretação subjetiva de cada agente, formada por seu capital cultural³, já estruturado antes mesmo de executar a ação.

² Considerado um dos maiores sociólogos de língua francesa das últimas décadas, Pierre Bourdieu é um dos mais importantes pensadores do século 20. Sua produção intelectual, desde a década de 1960, estende-se por uma extensa variedade de objetos e temas de estudo. Embora contemporâneo, é tão respeitado quanto um clássico. Crítico mordaz dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu construiu um importante referencial no campo das ciências humanas (SETTON, 2010, s/p).

³ Segundo Silva (1995), capital cultural é uma expressão trabalhada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. Para isso o sociólogo utiliza a descrição minuciosa da cultura, que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, como: gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. moldando as suas características e contribuindo para as distinguir. Além disso, o capital cultural seria um mecanismo reprodutor das condições sociais, um recurso, que utiliza o termo capital associado ao termo cultura, fazendo uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais.

Além disso, os resultados sistematizados pelas pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento têm se mostrado eficientes ferramentas para revelar o estado em que se encontra um campo do conhecimento num determinado momento. Dessa maneira, esses tipos de pesquisas contribuem para uma análise contextualizada dos dados de acordo com os movimentos históricos a que pertence, além de possibilitarem identificar as estruturas pelas quais os temas recorrentes ou emergentes foram escolhidos ou ainda os que tiveram pouco interesse por parte dos pesquisadores de serem estudados, os autores mais citados, etc.

Destacamos ainda que esses tipos de pesquisas se revelam de grande importância ao pesquisador, à medida que não há conhecimento científico sem o diálogo com outros autores, ou sem prévias fontes a serem pesquisadas. É a partir da internalização das estruturas pré-existentes pelo agente pesquisador, que se tornam possíveis a construção das ideias e o seu posicionamento sobre determinado assunto.

Assim corrobora a reflexão de Adaid (2016), que advoga:

Como seria possível elaborar um posicionamento sobre certo assunto, desenvolver uma crítica ou progredir em determinada pesquisa, sem ter conhecimento do que já se escreveu sobre o tema? A importância de um levantamento bibliográfico robusto se relaciona à cosmovisão necessária ao início de uma pesquisa científica, ou seja, o pesquisador deve ter o conhecimento do tema, para, em seguida, poder realizar estudos pontuais e mais aprofundados sobre os itens que mais lhe interessam e são mais pertinentes a seu trabalho. (ADAID, 2016, s/p).

Nesse contexto, o propósito da nossa investigação é proporcionar ao meio acadêmico o Estado do Conhecimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, obtido pela análise quali-quantitativa das dissertações produzidas acerca desse tema, nos Programas de Mestrado em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste, desde o início de cada programa até o ano de 2016.

Para isso, no tópico a seguir passamos a expor sobre os movimentos históricos de criação e expansão do Ensino Superior e da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em especial os que resultaram na criação das Universidades Católicas e dos Programas de Mestrado em Educação na região central do país.

1.2 Movimento histórico de formação do Ensino Superior no Brasil

Neste tópico apresentamos a origem e o desenvolvimento do Ensino Superior, e a estruturação e expansão da Pós-graduação no Brasil, principalmente a partir de 1968, ano da reforma universitária, Lei nº 5.540/98. Ressaltamos nesse contexto a criação das Universidades Católicas e dos Programas de Mestrado em Educação, em especial na Região Centro-Oeste, lócus de nossa pesquisa.

Ao traçarmos uma visão panorâmica da história dos cursos superiores no Brasil, deparamo-nos muitas vezes com a instrumentalização desse campo da educação, uma vez que a oferta de um ensino democrático nesse nível de aprendizagem, como nos demais, foi surgindo paulatinamente com as políticas públicas. Essas políticas públicas, desenvolvidas desde sua criação, representavam e atendiam a demanda da classe dominante.

No Brasil colônia (1500-1822), por exemplo, o acesso ao nível de Ensino Superior era restrito à elite colonial portuguesa, que enviava seus filhos para a Universidade de Coimbra. Segundo palavras de Anísio Teixeira (1969), essa instituição foi a “primeira universidade”, onde se graduaram mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil, “dentre os cursos de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história” (TEIXEIRA, 1989, p. 65).

Apenas em 1808, surgiram as primeiras faculdades brasileiras – de Medicina (1808), de Direito (1827) e Politécnica (1897) –, criadas de maneiras autônomas e isoladas uma das outras, fixadas em cidades importantes, principalmente na Bahia, com o viés de uma orientação profissional e elitista.

Nessa perspectiva, a educação brasileira tem se constituído em um instrumento de reprodução sociocultural, no qual o controle exercido pelas camadas superiores sobre as demais resulta na fabricação de crenças, diretrizes e ordenamentos, impostos pela classe social mais bem estruturada às menos favorecidas sob o manto do poder abstrato⁴, aceito e legitimado socialmente via padrões que estabelecem a violência simbólica.

Segundo Bourdieu (2010), violência simbólica significa:

⁴ “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem”. (BOURDIEU, 2010, p. 7-8).

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o 'desconhecimento' social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 2010, p. 25).

Dessa forma, podemos perceber que os primeiros cursos superiores no Brasil foram criados com o intuito de atender às demandas dos filhos da classe dominante no poder, exercendo desde o início do Ensino Superior no Brasil a violência abstrata e a imposição do poder simbólico.

A instalação das primeiras Faculdades deu-se apenas em duas cidades, Salvador e Rio de Janeiro, com pouquíssimas vagas, o que vem reafirmar o monopólio desse grau de ensino pela classe dominante, que exercendo a violência simbólica cumpre sua finalidade de conservação social e de legitimação das desigualdades, que são aceitas como naturais pelas demais classes, como se fossem mera consequência dos dons que cada um possui.

O modelo difundido no Brasil no campo do Ensino Superior, até o século XIX, guiou-se pelas estruturas das Grandes Escolas Francesas, mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Segundo Soares (2002), a organização didática e a composição do poder nas instituições de ensino superior eram baseadas em cátedras vitalícias, nas quais o catedrático, entendido como aquele que dominava um campo de saber, detinha o poder de escolher seus assistentes e de permanecer no topo da hierarquia acadêmica de forma permanente.

Dessa maneira, o período imperial não favoreceu para que o Ensino Superior no Brasil passasse a contar com a criação de Universidades; ao contrário, nesse momento foram apenas instalados cursos de nível superior com caráter profissionalizante e de instrumentalização, com o fim de atender os interesses das classes altas, legitimados segundo o poder simbólico já mencionado. Tais objetivos se reproduziram, entre disputas e tensões dos seus agentes, até a era republicana.

Assim sendo, mesmo após a Proclamação da República no ano de 1889, ainda demoraram a surgir as primeiras Universidades, posto que a criação destas não atendia aos interesses dos agentes políticos da época. As palavras de Oliven (2002) descrevem bem o pensamento no período da Primeira República:

A influência do ideário positivista, no grupo de oficiais que proclamou a República, foi um fator que contribuiu, sobremaneira, para o atraso na criação de universidades no Brasil. Como instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente, a universidade era considerada,

pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. (OLIVEN, 2002, p. 26).

Por isso, só no final da primeira década do século XX, houve a junção de algumas Faculdades isoladas, criando-se, assim, as primeiras Universidades brasileiras: em 1909, a Universidade da Amazônia-Manaus; em 1912, a Universidade Federal do Paraná-Curitiba; e, em 1920, a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No governo do presidente Getúlio Vargas (1930-45), tivemos alguns significativos movimentos das políticas públicas em torno do Ensino Superior no país, como a criação do Ministério de Educação e Saúde e a aprovação, em 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Neste documento, definiu-se que a Universidade poderia ser oficial, ou seja, Pública (Federal, Estadual ou Municipal) ou livre, e particular; e para isso devia incluir ao menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras, faculdades que estariam ligadas administrativamente por meio de uma reitoria, gozando de autonomia jurídica (OLIVEN, 2002).

Nessa ocasião, o Distrito Federal tornou-se palco de disputas de diferentes grupos defensores de distintos projetos para a Universidade brasileira, sendo fundada, ainda em 1935, por Anísio Teixeira, por meio de um Decreto Municipal, a Universidade do Distrito Federal. Esta, voltava-se especialmente à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados (OLIVEN, 2002).

Segundo Oliven (2002), a criação da Universidade do Distrito Federal

[...] foi uma vitória do grupo de educadores liberais, liderados por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey e grande defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos. Em função de seu posicionamento apaixonadamente liberal, Anísio não contou com apoios que dessem sustentabilidade a seu projeto universitário. Devido ao clima político autoritário reinante no país, a Universidade do Distrito Federal careceu da simpatia do Ministério da Educação e, por ingerência direta do governo federal, teve uma breve existência: em janeiro de 1939, menos de quatro anos depois, foi extinta, por decreto presidencial. Seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, nome que foi dado a nossa primeira universidade, a antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. (OLIVEN, 2002, p. 28).

Ainda nesse período, o Estado mais rico do país, São Paulo, criou sua própria Universidade Pública Estadual, a Universidade de São Paulo (USP), criada

em 1934, de forma independente do autoritarismo do Governo Federal, tornando-se o maior centro de pesquisa do Brasil.

Destacamos, ainda, que nesse período de formação do sistema universitário nacional, sob o controle dos catedráticos vitalícios, foram criados: em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); e em 1951, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), responsável por coordenar o desenvolvimento científico e tecnológico, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encarregada da formação de docentes e pesquisadores, que foram de fundamental participação nas mudanças pelas quais a rede universitária viria a passar.

O início dos anos 60 foi uma ocasião de luta pelos professores, pesquisadores, alunos universitários, excedentes e pais, agentes que defendiam uma modernização institucional, visando a contrapor ao projeto elitista herdado com a instituição do Ensino Superior. Buscava-se um espaço mais nacional e democrático, principalmente com a ampliação da oferta de vagas no ensino superior e nas Pós-graduações. Isso implicava também priorizar as pesquisas, tendo por modelo a estrutura de ensino norte-americano, que já havia se imposto com vários acordos no campo educacional de assessoria (OLIVEN, 2002).

Embora a maioria dos agentes acima mencionados tenham se empenhado para que o ensino fosse efetivamente democratizado, com uma educação de acesso para todos, os resultados concretos desse movimento social não alcançaram tal intenção. Além disso, nem de perto atenderam os anseios de oferta da educação a todos os aprendentes, com igual oportunidade de ensino- aprendizagem, conseqüente ascensão social, econômica e cultura, conforme ideário que permeava (e ainda permeiam) as classes médias e baixas, que acreditaram nessas possíveis elevações.

Cabe ressaltar, no que tange ao ideário de igualdade escolar, as palavras de Bourdieu (2014) em sua obra *Escritos de Educação*:

[...] os recém-chegados ao ensino secundário são levados a esperar, só pelo fato de terem tido acesso ao mesmo, o que este proporcionava no tempo em que estavam excluídos desse ensino. Tais aspirações que num outro tempo e para outro público, eram perfeitamente realistas, de vez, que correspondiam a oportunidades objetivas, são frequentemente desmentidas de forma mais ou menos rápida, pelos veredictos do mercado de trabalho. O menor paradoxo do que se chama a “democratização escolar. (BOURDIEU, 2014, p. 180-181).

Evidencia-se que a cada etapa de ensino que os trabalhadores conquistam, em decorrência dos movimentos sociais, sobrepõem-se novas fases – vedadas à maioria e redutos de minorias. Confirmando essa perspectiva podemos destacar a criação da Universidade de Brasília (UNB) em 1961, que ocorreu com a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília e que aparentemente objetivava maior inclusão das demais classes sociais com a ampliação da oferta de vagas e a modernização do ensino superior.

Constituiu-se na primeira universidade brasileira não criada a partir da organização das faculdades pré-existentes, que à época contava com 33 instituições de ensino superior. Antes, a UNB constituiu-se segundo o modelo adotado na estrutura norte americana de ensino, ou seja, organizou-se na forma de fundação e departamentos, com a extinção da cátedra (OLIVEN, 2002).

Tais conquistas de mais vagas, abolição da cátedra, departamentalização do conhecimento por cursos, na realidade continuaram a legitimar a estratificação social existente, pois a Universidade esteve muito mais ao alcance da classe dominante do que da dos dominados.

Para compreendermos como foi lento o movimento de expansão das universidades no Brasil, carecem ser apresentados os dados que demonstram, quantitativamente, a criação das primeiras Universidades brasileiras. De 1920, o ano de criação da UFRJ, até 1963, ou seja, mais de quarenta anos depois, foram fundadas apenas 20 (vinte) Universidades Federais. Destas, 10 (dez) no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) – sendo 8 (oito) em 1960, 2 (duas) no ano 1961; e outras 3 (três) no Governo de João Goulart (1961-1964) nos anos de 1962 e 1963 (BIASOTTO, 2017).

A questão apresentada acima, a lentidão da expansão da oferta de vagas no campo do ensino superior pode ser compreendida como artifício para legitimar a estratificação social, uma vez que o ensino não se aperfeiçoou como meio democratizador, tendo em vista que, apesar do acesso ser em tese maior e proporcionado a todos, a sua forma de transmissão deixou de observar os aspectos culturais de cada agente, não reconhecendo assim, a estrutura social de classe herdada e as suas possíveis consequências em relação ao ensino e à aprendizagem.

Dessa forma, os agentes pertencentes a classes sociais antagônicas, umas bem mais favorecidas que outras, teriam na maioria das vezes o seu desempenho

de acordo com o legado cultural recebido. Segundo Bourdieu (2014), essa cultura herdada, o capital cultural, é um processo de acumulação que “cada família transmite a seus filhos [...] um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2014, p. 46). Logo, é a herança cultural que vai dar contorno às diferenças no desempenho escolar e obtenção de êxito a cada agente individual⁵.

Dito isso, seria muito improvável dois alunos pertencentes a classes sociais distintas terem o mesmo acesso e desempenho, nos moldes do ensino oferecido, ou seja, de forma democrática, igualitária, haja vista a igualdade oferecida não ter considerado, na sua estruturação, as desvantagens econômicas e sociais que antecedem o acesso, a permanência e conclusão com êxito, perpetuando desigualdade social e sua legitimação.

Nesse sentido são as palavras de Hey e Catani (2008), ao nos alertar que a função do sistema educacional

[...] é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Longe de ser libertadora, a escola é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representada como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe (HEY; CATANI, 2008, p. 63).

Ainda nesse período da década de 60, permeado de tensões sociais e disputa pelo poder no campo da política, o povo brasileiro sofreu um golpe em 1964, pelos militares, que em um primeiro momento tomam o poder sob o argumento de barrar a ameaça comunista, mas acabam por permanecer na liderança do Governo Federal por vinte e um anos, 1964-1985. Durante esse período de ditadura militar, o desenvolvimento das universidades, no campo social, passou a ser objeto de intervenção direta dos agentes do Governo Federal, com o afastamento de inúmeros professores, criação das Assessorias de Informação nas Instituições Federais de Ensino Superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter democrático, denominadas de “subversão”, tanto de professores quanto de alunos.

⁵ Por exemplo, os pais da classe dominante, por terem o hábito da leitura, repassariam, de forma natural, este a seus descendentes. Ou seja, seus filhos já sairiam em vantagem no seu desempenho escolar, já que eles tiveram contato com a literatura desde cedo e desenvolveram isso como hábito, *habitus*, ao contrário dos filhos advindos das famílias dos desafortunados, que não herdariam de seus pais esse capital cultural, ficando, desde então, em desvantagem perante aqueles (BOURDIEU, 2014).

No campo da legislação, o dispositivo legal que se passou a regulamentar a educação de Ensino Superior no país foi a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). Essa lei trouxe em seu bojo profundas mudanças nas estruturas e na organização das universidades. Seguindo os padrões do ensino norte-americano, as universidades passaram a adotar departamentos, sistema de créditos, vestibular classificatório e não mais eliminatório, dissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, regime de tempo integral, dedicação exclusiva dos professores, valorização da titulação e da produção científica, dentre outras inovações.

Logo, foi por meio dessa realidade política da época, legitimada pelo poder material e simbólico dos agentes do governo, que a Reforma Universitária se concretizou, definindo a profissionalização dos agentes da docência e a criação de condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação, como das atividades científicas no país, ponto que será melhor detalhado logo adiante.

Cabe ressaltar que ao se observarem as políticas públicas destinadas à Educação Superior no Brasil, durante os mais de vinte anos que os militares estiveram no poder, ainda que pesem alguns esparsos avanços nesse período, não houve a expansão das Universidades Federais. Ao contrário, esse período ficou conhecido como anos de autoritarismo e repressão, imposto por uma estrutura autoritária e ao mesmo tempo estruturante⁶ da organização e formação da sociedade, conforme diagnóstico apresentado por Biasotto (2017, p. 145-146):

No período em que os militares ocuparam o poder foram criadas 16 Universidades, o que enseja a alguns áulicos mal informados ou intencionados, defenderem a Ditadura como impulsora do Ensino Superior. Vejamos, no entanto que o período não foi nada favorável ao Ensino por três razões principais. A primeira foi a perseguição a centenas de professores, aposentando-os ou exilando os que eram contrários ao Regime. A segunda razão é que, descontada a transformação da Universidade Estadual de Mato Grosso em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que foi consequência da divisão do Estado por razões eminentemente eleitoreiras, a Ditadura criou apenas 15 Universidades num período de 21 anos, pelos quais passaram 5 presidentes, além de uma Junta Militar em 1969. Portanto foram criadas em média 3 Universidades a cada cinco anos de Ditadura. A Terceira razão pela qual o regime militar foi nefasto ao Ensino Público Superior é que a Ditadura acabou com os cursos de Sociologia e Filosofia e criou as excrescências de Estudos Sociais para

⁶ Nas palavras de Thiry-Cherques (2006), Bourdieu defende que a estrutura se faz de forma dinâmica, advinda de um conjunto de relações históricas, ao mesmo tempo que é produto e produtora de ações, é condicionada e é condicionante. É a dupla imbricação entre as “estruturas mentais” dos agentes sociais e as estruturas objetivas (o “mundo dos objetos”) constituídas pelos mesmos agentes. (...). A reciprocidade da relação estabelece um movimento perpétuo entre as estruturas objetivas estruturantes de um sistema regenerativo autocondicionado — o *habitus* —, que busca permanentemente se reequilibrar com o intuito de se regenerar, de se reproduzir.

substituir História e Geografia e Licenciatura Curta em Ciências, em detrimento da Química, Física e Biologia.

Nos anos que se seguiram à reforma universitária, os agentes do governo tiveram suas ações orientadas sob as estruturas da política neoliberal, voltadas, principalmente, para atender os agentes das classes dominantes e as necessidades mercadológicas. Neste contexto, a expansão das instituições destinadas às atividades no campo do Ensino Superior teve, como reflexo dessa política de governo, a concentração de seu crescimento avassalador na rede privada.

Os dados a seguir demonstram que, em 1980, dos alunos de terceiro grau matriculados em estabelecimentos isolados de ensino superior⁷, 86% deles estavam em faculdades privadas. No ano de 1981, o Brasil contava com sessenta e cinco universidades, e o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos, ficando a cargo do setor público, principalmente, a responsabilidade pelo desenvolvimento do campo da pós-graduação e das atividades de pesquisa, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa – Brasil – 1980-1998

Ano	Total Geral	Universidades					Fac. Integradas e Centros Universitários				Estabelecimentos Isolados				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	1377.286	652.200	305.099	81.723	17.019	248.359	96.892	2.622	-	94.270	628.194	11.616	24.907	49.246	542.425
1981	1386.792	644.203	301.505	82.356	17.595	242.747	186.540	2.244	5.239	179.057	556.049	11.712	45.059	70.100	429.178
1982	1407.987	659.500	305.468	87.499	17.624	248.909	189.146	-	7.188	181.948	559.341	11.472	47.402	71.725	428.742
1983	1438.992	687.860	328.044	98.371	17.213	244.232	206.408	-	5.032	201.376	544.724	12.074	48.826	67.129	416.695
1984	1399.539	672.624	314.194	106.066	17.602	234.762	198.818	-	4.067	194.751	528.097	12.005	49.947	67.998	398.147
1985	1367.609	671.977	314.102	104.441	15.414	238.020	184.016	-	4.052	179.964	511.616	12.420	42.375	63.876	392.945
1986	1418.196	722.863	318.520	104.816	20.600	283.927	190.711	-	3.094	187.617	504.622	12.214	48.973	74.415	369.020
1987	1470.555	761.236	315.956	114.418	26.180	304.682	197.810	-	-	197.810	511.509	13.467	53.621	61.323	383.098
1988	1503.560	770.240	304.465	129.785	17.178	318.812	201.744	-	965	200.779	531.576	13.366	60.951	58.641	398.618
1989	1518.904	816.024	301.535	136.137	21.663	356.689	183.483	-	-	183.483	519.397	13.748	57.560	53.771	394.318
1990	1540.080	824.627	294.626	136.257	23.499	370.245	202.079	-	-	202.079	513.374	14.241	58.160	51.842	389.131
1991	1565.056	855.258	305.350	153.678	24.390	371.840	225.700	-	9.266	216.434	484.098	14.785	48.637	49.630	371.046
1992	1535.788	871.729	310.533	159.963	30.353	370.880	205.465	-	9.445	196.020	458.594	15.351	50.170	53.847	339.226
1993	1594.668	940.921	328.907	167.674	28.623	415.717	210.117	-	10.362	199.755	443.630	15.480	48.861	53.609	325.680
1994	1661.034	1034.726	349.790	190.271	31.547	463.18	203.471	-	10.344	193.127	422.837	13.753	41.665	53.080	314.339
1995	1759.703	1127.932	353.235	201.974	43.370	529.353	193.814	1.161	4.168	188.485	437.957	14.296	36.080	46.256	341.325
1996	1868.529	1209.400	373.880	294.819	47.432	583.269	245.029	1.592	7.089	236.348	414.100	15.107	36.690	48.818	313.485
1997	1945.615	1326.459	380.980	226.149	59.292	660.038	192.667	-	1078	191.589	426.489	14.853	27.529	49.301	334.806
1998	2.125.958	1467.888	392.873	239.908	67.758	767.349	216.137	-	-	216.137	441.933	15.767	35.026	53.397	337.743

Fonte: MEC/INEP/SEEC, organizado por MORAIS (2018)

⁷ As novas faculdades isoladas não eram lócus de atividades de pesquisa, dedicando-se exclusivamente ao ensino.

Com relação às políticas públicas de expansão do sistema universitário nos últimos anos, abordamos a seguir os principais pontos desenvolvidos nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

No que se refere ao governo de FHC (1995-2003), compreende-se que o desenvolvimento do Estado se deu em torno das tensões e disputas dos agentes da classe dominante em volta da estrutura política neoliberal⁸, desdobrando-se no campo do Ensino Superior com as medidas e incentivos à proliferação das instituições de ensino da rede privada, que durante dez anos permaneceu sem a devida regulamentação, de modo que ficou livre para primar pelo lucro em detrimento da qualidade do ensino. Igualmente, podemos verificar no campo legislativo que o Plano Nacional de Educação (PNE 2000/2010) trouxe a previsão da ampliação de 30% das vagas para o Ensino Superior, principalmente pela expansão da educação privada (PEIXOTO, 2013).

O Governo seguinte, nos mandatos de Lula (2003-2011), também se sucedeu nos moldes das políticas Neoliberais, mas, com características duplas: de um lado, o forte investimento do Estado no mercado para atender os interesses dos agentes da classe dominante; e de outro, o desenvolvimento de políticas sociais. Nas palavras de Boito Jr. (2003), Lula articulou uma forma de governo neoliberal, que propôs uma espécie de cidadania dual, na qual atendia aos interesses das camadas mais altas, que, satisfeitas, avaliavam que os seus interesses eram mais bem atendidos do que as políticas destinadas às demais classes sociais, com os serviços públicos e políticas sociais.

Uma análise da postura desse governo, personalizada pelo presidente Lula, verifica-se certo paradoxo. Em seus discursos, o ex-presidente se colocava contra a estrutura social praticada pela política de direita, e se identificava com uma postura democrática. Contudo, ao assumir o cargo máximo de poder político no Brasil, observamos, conforme a teoria das estruturas estruturantes defendida por Bourdieu, que ele dirigiu seu governo com seus “próprios métodos”, mas, sem se afastar das estruturas sociais vigentes, que estruturaram a sua política de governo.

A esse respeito, a visão do Sociólogo Francês é bastante esclarecedora:

⁸ Segundo Bianchetti (2001), a política neoliberal apresenta a lógica do mercado, ou seja, o mercado para o neoliberalismo é o eixo estruturante das relações sociais e econômicas e a força motriz da organização da sociedade. Baseia-se na teoria econômica do livre mercado, em que a economia tende naturalmente a se equilibrar por meio da livre concorrência. Rejeita a intervenção do Estado, que atuaria apenas sob a forma de Estado Mínimo. É, portanto, adverso à ideia de que o Estado pode e deve agir como um sistema capaz de corrigir eventuais desequilíbrios no funcionamento do modo de produção capitalista.

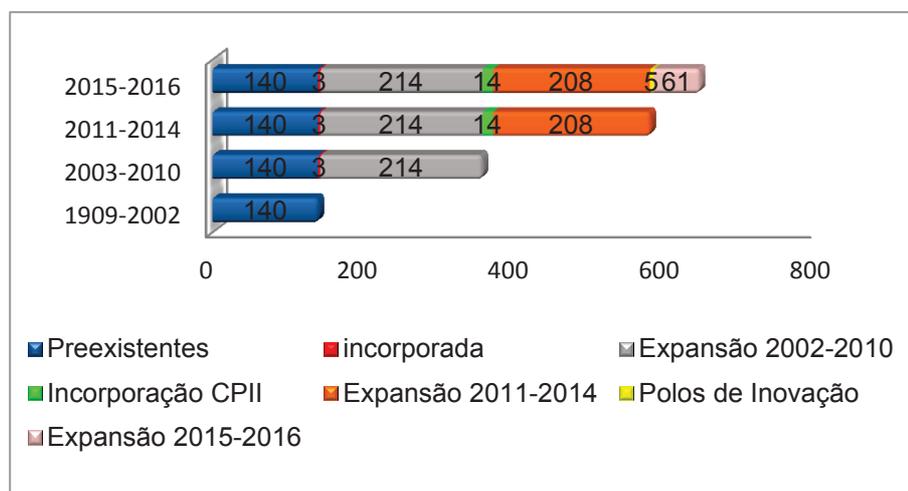
[...] a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na “vontade” de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e no qual se define e se redefine continuamente, na luta -e através da luta- a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevisos. (BOURDIEU, 2010, p. 81).

Assim, a política de governo desenvolvida pelo presidente Lula tanto proporcionou no Ensino Superior um avanço em sua oferta na rede pública de ensino, com a expansão das Universidades Federais e a criação e ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), quanto intensificou o contínuo crescimento desse ensino ofertado pela rede privada.

Os dados demonstram que, entre os anos de 2003 e 2010, o quantitativo de Universidades Federais passou do número de 45 para 59, representando uma ampliação de 31%, e de 148 campi para 274 campi/unidades, crescimento de 85%. Ocorreu também a política de interiorização do ensino, elevando de 114 para 272 o número de municípios atendidos por Universidades Federais, o que representa um crescimento de 102% (PEIXOTO, 2013).

Essa política de expansão resultou na disseminação do ideário, legitimado pela classe dominante⁹, de que estaria acontecendo novamente a democratização do ensino superior por meio de uma maior oferta no número de vagas, nas redes pública e privada, e pelo processo de interiorização. Tais dados podem ser conferidos nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades

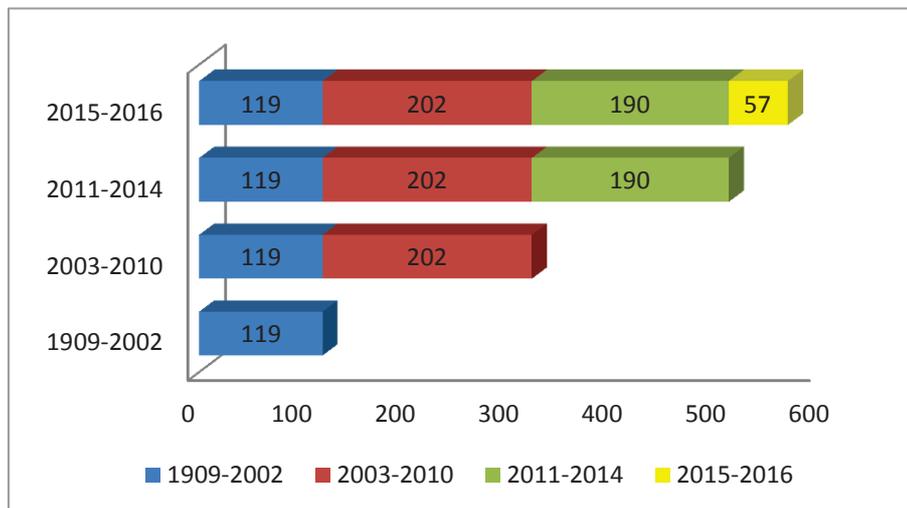


Fonte: MEC/ REDE FEDERAL, organizado por MORAIS (2018)

⁹ Violência simbólica descrita por Bourdieu, como já melhor aclarado em tópico anterior no texto.

Conforme demonstrado no Gráfico 1, percebemos que no período do governo Lula, ocorreu a criação dos Institutos Federais, gerados a partir de outras instituições preexistentes, e que passaram por uma notável expansão a partir de seu governo. Desde tais intervenções, o País foi de 140 escolas técnicas, agrotécnica e CEFETs existentes no país, em 2002, para 644 campis, no final de 2016. Ressalta-se que sob os efeitos da política de interiorização, os Municípios atendidos pelos Institutos Federais, saltaram de 119 em 2002, para 568 em 2016, conforme apresentado no Gráfico 2 (BRASIL, 2016).

Gráfico 2 – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: MEC/ REDE FEDERAL, organizado por MORAIS (2018)

Contudo, por meio da compreensão desse movimento sócio-político, a referida expansão, suposta democratização do ensino, na prática concebia estratégias de conservação da estratificação social e de acolhimento das necessidades de “formação de mão de obra”, nos moldes da política econômica neoliberal. Na verdade, a expansão acolheu, assim, a demanda do mercado.

Ressalta-se que esse mecanismo de distinção entre os campos do ensino e sua destinação, das universidades com ensino propedêutico e Institutos Federais com ensino prioritariamente profissional, é uma herança histórica, que sempre estruturou o ensino em dois polos: o primeiro destinado aos filhos da classe dominante, e o segundo designado principalmente às classes menos favorecidas.

Nessa questão, ao tratar da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Boaventura (2016) – docente da Rede dos IFs – faz a seguinte análise em sua tese:

Os demais Cefets, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades aderiram à proposta de transformação em Institutos, com todas as atribuições das universidades e mais algumas: cursos FIC (formação inicial e continuada), Pronatec, Proeja, Programa Mulheres Mil, além dos cursos técnicos de nível médio. Entretanto, essas instituições não poderiam ser denominadas de universidades, ou seja, a dualidade estrutural permaneceu evidenciada: os Institutos Federais com ênfase na formação técnica para os filhos da classe trabalhadora e as universidades propriamente ditas para a minoria, os filhos da classe dominante, o que reafirma a ideologia presente na sociedade brasileira. (BOAVENTURA, 2016, p. 32-33).

Não obstante, no campo das contradições, se de um lado acreditamos que a expansão do ensino profissional reforça a dualidade do ensino oferecido no Brasil, por outro lado não é possível negar que diante da baixa escolaridade presente ainda hoje no nosso país a expansão da Rede Federal e sua interiorização são positivas, mesmo que insuficiente ou precária. Deixamos para aprofundar sobre esse tema, da formação e expansão do ensino profissional no Brasil, no capítulo 2 desta dissertação, onde será mais bem detalhado.

A gestão Dilma, 2011-2016, pode ser identificada como uma extensão das políticas de governo desenvolvidas por Lula. Essas políticas merecem aqui um destaque especial pela continuidade de investimento na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação de mais 304 novas unidades dos Institutos Federais de Educação. Ao final dos governos petistas – 2003 a 2016 – totalizaram-se 644 (tabela 2) unidades em funcionamento, além de outros programas destinados também ao Ensino Profissionalizante, como os cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Programa Mulheres Mil e outros (BRASIL, 2016).

Cabe ainda menção nesse governo a criação e o desenvolvimento do Programa Ciência sem Fronteiras, que oferecia oportunidades aos estudantes brasileiros de cursarem Graduação e Pós-graduação em instituições estrangeiras, visando a formar quadros de pesquisadores, principalmente em áreas que envolviam a tecnologia.

Diante do que já foi apresentado, podemos compreender que os movimentos de expansão do ensino superior no Brasil – mesmo com o aumento da oferta de vagas; das lutas por sua democratização; da diversificação em bacharelado, licenciatura e Tecnológico; e dos movimentos de interiorização – ainda não foram suficientes para transformarem a estrutura formada pelo *habitus*¹⁰. Ou seja, apesar dos movimentos históricos que alteram as estruturas educacionais, estas ainda se encontram atreladas às demandas estabelecidas pelas classes dominantes, que – detentoras do capital econômico – ainda determinam as políticas públicas em todos os campos neste país.

Como reflexo da contínua luta de classes, a Presidente Dilma teve seu mandato cassado pelo Congresso Nacional em 31 de agosto de 2016, sob a acusação de ter praticado crimes administrativos. Assumiu até o final do mandato o Vice-Presidente Michael Temer, ato este que impôs o fim do governo democrático no poder.

Em um artigo de opinião do Cientista Político Amaral (2017) – intitulado com a icônica frase de Darcy Ribeiro “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto...” – faz a análise do contexto político que se instalou após o *impeachment*, com os cortes de investimentos destinados à educação e consequente crise no ensino público superior, afirmando que:

A frase de Darcy Ribeiro que titula este artigo sintetiza o governo que nos assola desde o golpe do *impeachment*: a dita crise, criada de fora para dentro, é um projeto de desconstrução, com início, meio e fim, que percorre todos os vãos da vida nacional, mas se concentra na inviabilização do futuro do país, cortando de vez as possibilidades objetivas de retomada do desenvolvimento, pois todas elas dependem de ensino, pesquisa e tecnologia, os alvos mais frágeis. (AMARAL, 2017, s/p).

Assim, na constante luta para se manter no poder, a classe dominante está sempre obstaculizando o desenvolvimento das políticas públicas destinadas à democratização do Ensino Superior no Brasil, garantindo, assim, a perpetuação da instrumentalização do Ensino Superior a seu favor. Dessa forma, como passamos a tratar no próximo tópico, as políticas públicas educacionais que influenciaram a

¹⁰ *Habitus* pode ser compreendido como um conjunto de predisposições que permitem aos agentes individuais agirem dentro de uma estrutura social determinada com o objetivo da manutenção de sua dinâmica organizacional. Seguindo a definição clássica de Bourdieu, o “*habitus* deve ser pensado como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. (BOURDIEU, 2005, p. 191).

formação e a expansão da educação de nível superior irão também estruturar a criação e a expansão do ensino de Pós-graduação.

1.3 Pós-graduação no Brasil

Após a apresentação e análise do movimento social-histórico no qual se estruturaram as Universidades Brasileiras, partimos dessas considerações e dados apresentados até aqui para uma associação entre estes e a dialética da estruturação e expansão da Pós-graduação do Brasil.

Conforme demonstrado, o crescimento do ensino superior no Brasil aconteceu de forma paulatina, só vindo a se intensificar nas últimas décadas do século XX, norteado pelos movimentos socioeconômicos do neoliberalismo e por suas demandas. Estes muitas vezes não destacavam a importância do ensino superior e/ou utilizavam-no, ainda, como estratégia de manutenção dos agentes das classes altas no poder.

Nessa mesma direção orienta-se a formação do ensino de Pós-graduação *stricto sensu* no país, definidos e implementados em estreita articulação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural dos anos de ditadura militar, esculpido pelas influências dos choques políticos, dos conflitos e contradições próprios de uma sociedade de classes e de um governo totalitário, bem como do universo cultural e simbólico peculiar daquela realidade, em dimensões intensamente imbricadas.

No campo legislativo, foram instituídos os cursos de Pós-Graduação a partir do Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, alcunhado de “Parecer Sucupira” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 360). Essa normatização emergiu da necessidade de regulamentação desse campo do ensino e da formação de agentes educacionais de alto nível, tanto para atuarem nos cursos de Pós-graduação já existentes, quanto nos que surgiriam para atender às possíveis demandas decorrentes dos avanços do processo de modernização da sociedade – a industrialização –, segundo proposta do modelo desenvolvimentista¹¹ adotado.

Nesse sentido, Santos e Azevedo (2009) afirmam que o

¹¹ Recebe o nome de **desenvolvimentismo** a teoria econômica que está centrada no crescimento econômico, baseado na industrialização e na infraestrutura, com forte intervenção do Estado, em detrimento do desenvolvimento social. Tal teoria foi uma resposta aos desafios e oportunidades que surgiram com a Grande Depressão dos anos 30 e está ligada às ideias trazidas pelo keynesianismo. A onda desenvolvimentista teve o seu apogeu nas três décadas que sucederam o fim da Segunda Guerra, com destaque para as políticas de implantação da indústria pesada nos principais países da América Latina (SANTIAGO, 2018).

[...] desenvolvimento e a afirmação da pós-graduação se deram, sobretudo, no contexto do referido projeto, cuja filosofia de ação, no que respeita à política educacional, se baseava em pressupostos da teoria do capital humano. A formação de recursos humanos de alto nível era vista como necessária para o desenvolvimento, considerando sua essencialidade para o sucesso do projeto de modernização em curso. Essa formação, no entanto, deveria estar diretamente articulada às necessidades do mercado e, portanto, dos setores produtivos. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 537).

Dessa forma, podemos observar que a estrutura pela qual o campo da Pós-graduação se guiou, legitimado no ideário dos seus agentes como uma verticalização do ensino e a ampliação no campo das pesquisas, partiu das mesmas estruturas materiais e simbólicas encontradas na sociedade, pelas quais as Universidades também foram criadas, quais sejam, atender à necessidade do mercado e garantir, nas disputas de classes, a legitimidade da permanência da classe dominante no poder.

A despeito dessa compreensão, com a CAPES já devidamente criada em momento anterior, 1951, e com o advento do Parecer 977/65, inicia-se a regulamentação da Pós-graduação, aprovando-se, com esse marco normativo, 38 cursos, sendo 27 de Mestrado e 11 de Doutorado.

O surgimento e a expansão desse campo de ensino no Brasil seguiram as mesmas estruturas condicionantes do campo da Graduação, ou seja, foi assinalado por padrões de países externos, principalmente pelo norte-americano e francês. Inclusive, o País se serviu até mesmo de agentes intelectuais de origem estrangeira para a implantação ou para a consolidação dos cursos de graduação e pós-graduação (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Sobretudo o atual modelo da Pós-graduação no Brasil – dividido e hierarquizado em especialização, Mestrado e Doutorado – foi cunhado nos moldes do ensino norte-americano. Santos e Azevedo (2009) acenam nesse sentido:

O parecer em destaque institucionaliza o modelo norte-americano na pós-graduação que teve sua estrutura organizada em cursos *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Os cursos de mestrado e doutorado constituem níveis autônomos entre si, sem relação de pré-requisito entre eles. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 536).

Além disso, seguindo os padrões legitimados para a estruturação da Pós-graduação no Brasil, as políticas públicas destinadas a esse campo eram engendradas por planos nacionais autoritários específicos a partir dos anos 1970,

divididos em Planos Nacionais de Pós-graduação: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); V PNPG (2005-2010); e VI PNPG 2011-2020. Esses Planos são tratados logo abaixo, com a finalidade de demonstrar como se constituiu esse campo de ensino no Brasil, e também para oferecer suporte à análise do objeto desta dissertação.

Para a compreensão das políticas públicas destinadas à criação e expansão da Pós-graduação no Brasil, demonstramos que a pós-graduação, como a graduação, apesar de possuírem papéis diferentes, são muitas vezes utilizadas como instrumento de perpetuação das desigualdades de uma sociedade de classes, com a produção e a reprodução da estrutura social, transmitida pela herança geracional do capital cultural.

Ajudam na compreensão dessa discussão as palavras de Bourdieu e Passeron, no livro *A Reprodução*:

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta aos direitos de burgueses que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociocracia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 218).

O I Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG), traz em seu bojo, mesmo com um processo de estatística precário à época no Brasil, um relatório com o objetivo de demonstrar que no período de uma década, de 1965 a 1975, os cursos de Mestrado e Doutorado tiveram uma grande expansão:

[...] Cerca de 50 instituições de ensino superior onde se realizam cursos de pós-graduação: 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Nestas instituições, encontramos atualmente 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado estão indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas. Em 1973, foram preenchidas cerca de 7.000 vagas nestes cursos, havendo, em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos, assim distribuídos: 5.000 nas instituições federais, 5.800 nas estaduais e municipais e 2.700 nas particulares. Na mesma época, estavam envolvidos com as atividades de pós-graduação cerca de 7.500 professores, dos quais 50% doutores, 20% mestres, 12% livres-docentes e catedráticos, e 18% sem titulação. O sistema tituló, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional. (BRASIL, 1975, p. 121).

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior com Pós-Graduação no Brasil – 1965-1975

Instituições	Cursos
Federais	25
Estaduais e Municipais	10
Particulares	15
Áreas de concentração em Mestrado	158
Áreas de concentração em Doutorado	89
Núcleos de Mestrado (Centros de Excelência)	195
Núcleos de Doutorado (Centros de Excelência)	68
Total Geral	560

Fonte: I PNPG/MEC/CAPES (1975)

Tabela 2 – Vagas em 1973 nos cursos de Pós-Graduação

Instituições	Vagas
Federais	5.000
Estaduais e Municipais	5.800
Particulares	2.700
Total Geral	13.500

Fonte: I PNPG/ MEC/ CAPES (1975)

Tabela 3 – Professores em atividades de Pós-Graduação

Professores	Formação
Doutores	50%
Mestres	20%
Livres-Docentes e Catedráticos	12%
Sem Titulação.	18%

Fonte: I PNPG/ MEC/ CAPES (1975)

Tabela 4 – O sistema tituló até 1973

Professores	Formação
Doutores	500
Mestres	3.500

Fonte: I PNPG/ MEC/ CAPES (1975)

Tabela 5 – Área de atuação até 1973

Professores	Formação
Magistério	50%
Mercado de Trabalho Profissional	50%

Fonte: I PNPG/ MEC/ CAPES (1975)

No contexto sócio-político e com base nesses dados, o I PNPG forjou-se como um conjunto de medidas voltadas ao planejamento, execução e normalização

das atividades de pós-graduação por um período de cinco anos, a partir de 1975 (Brasil, 1975). Tais medidas visavam no campo da Pós-graduação *stricto sensu*

[...] atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade; formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Tudo isso considerando que o sistema de pós-graduação, exercendo adequadamente suas funções, conseguiria chegar ao objetivo fundamental de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 537).

Nesse primeiro momento, tais medidas administrativas eram reforçadas por abundantes investimentos públicos, em relação às demandas existentes. Essas verbas eram disponibilizadas, mas não aproveitadas devidamente, tendo em vista a falta de capacidade ainda instalada, sendo maior absorvida, por fatores estruturais e geopolíticos, pela Região Sudeste. Tal prática, histórica, ainda se repete em um sistema com alto nível de centralização e concentração desses cursos na Região Sudeste do país (RAMALHO; MADEIRA, 2005).

Cabe ressaltar que os investimentos destinados à educação, ora intensificados, como acima, ora sonegados, são definidos pelas lutas dos agentes sociais frente ao governo, maiores ou menores, de acordo com os possíveis benefícios produtivos que podem gerar à “sociedade de classes”. Ou seja:

Compreende-se, então, que, em se tratando de avaliar os benefícios do investimento escolar, só lhes resta interrogar sobre a rentabilidade das despesas com educação para a “sociedade” em seu conjunto (*social rate of return*) ou sobre a contribuição que a educação traz à produtividade “nacional”. Esta definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (BOURDIEU, 2014, p. 82).

Desta forma, o primeiro Plano Nacional contava com o financiamento público. Na tentativa de viabilizar os investimentos e os respectivos retornos à “sociedade”, estabelecia metas almejadas:

[...] como resultados fundamentais a implementação de medidas de expansão dos cursos de mestrado e doutorado, particularmente medidas voltadas para a qualificação dos docentes do ensino superior, e o estabelecimento do sistema de avaliação. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 72).

O II PNPG, já no início da década de 1980, trouxe em seu relatório os problemas existentes na Pós-graduação, já apresentados desde o I Plano Nacional. Apresentou também os objetivos, as prioridades e diretrizes, expondo tais assuntos como forma de “estímulo e apoio à investigação científica e tecnológica, integrada ao desenvolvimento tecnológico do país” (BRASIL, 1982, p. 121). Esse documento se constituía dos seguintes elementos:

[...] premissas básicas da Política Nacional da Pós-Graduação; análise dos principais problemas de pós-graduação; definição do papel da pós-graduação no contexto nacional; apresentação dos objetivos básicos; descrição das principais diretrizes e prioridades (BRASIL, 1982 p. 177).

Destaca-se que esse plano, que vigorou no período de 1982-1985, surgiu no contexto de forte crise política e econômica, apontando o fim da ditadura militar em razão do

[...] esgotamento do modelo econômico implantado, em decorrência das condições internacionais adversas à continuidade de um crescimento altamente dependente de capitais externos, fonte das dívidas externa e interna que ainda hoje dominam o cenário nacional. (RAMALHO & MADEIRA, 2005, p. 73).

Essa crise política e de recessão financeira perdurou até o fim dos anos de 1980 e, em consequência, ocasionou uma crise nas universidades, principalmente pela escassez de recursos para as políticas educacionais. De tal forma que as prioridades estabelecidas para a Pós-graduação se voltaram à racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos Programas, com vistas à melhoria de sua qualidade, não visando à meta expansionista nesse momento (BRASIL, 1982).

Com o fim do governo totalitário e o retorno do regime jurídico democrático, na década de 1980, foi possível observar nas políticas voltadas à educação “a abertura das decisões e da participação para grupos específicos da sociedade civil, vinculados de algum modo aos estudos pós-graduados e ao setor de ciência e tecnologia” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 537).

Nesse quadro sócio-político surge o III PNPG (1986-1989), que coincidiu com o primeiro governo civil – a Nova República – e a retomada da democratização, que ainda sob o contexto de crise econômica estabeleceu como objetivos principais: a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de Pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento

da pós-graduação; e a integração da pós-graduação ao setor produtivo e sua integração no Sistema Nacional de Tecnologia (BRASIL, 1986).

Conforme dizem Santos e Azevedo (2009),

ainda que a vigência desse terceiro plano coincida com o primeiro governo civil, chamado Nova República, ao qual coube a herança dos perversos resultados socioeconômicos do modelo de desenvolvimento adotado durante a ditadura militar (Azevedo, 2004), os objetivos e as funções nele apresentados não sofreram grandes variações em relação aos anteriores. As mudanças visíveis foram as propostas de cunho democratizante para a sua operacionalização, bastante significativas, em contraposição às práticas autoritárias. Não obstante, o plano buscou priorizar a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 538).

Mesmo com o retorno paulatino do sistema democrático de governo no âmbito político do Brasil, as estruturas que nortearam as políticas públicas no campo do Ensino Superior e da Pós-Graduação no final dos anos de 1980 foram guiadas pelas estruturas da política econômica neoliberal, que seria a base para a formação das decisões dos próximos governos nacionais.

Dessa forma, nos mesmos moldes dos movimentos de formação das Universidades já analisados, iniciou-se uma política que direcionou a maior parcela do sistema de ensino para a formação de mão-de-obra qualificada, com o objetivo de atender à latente demanda do mercado, garantir a estratificação da classe dominante, e posicionar o Estado para a prática de políticas menos intervencionista. No campo da educação, essa política se refletiu na outorga pelo Estado do seu dever de fornecer educação de forma gratuita para pessoas jurídicas de direito privado, conforme os dados que se apresentam mais adiante.

Assim, o terceiro Plano Nacional se destacou não apenas pela volta do regime político democrático, mas pela manutenção da violência simbólica que, pela legitimação dos seus símbolos encontrados na estrutura sócio-política do país, subordinou as atividades do campo da Pós-graduação ao desenvolvimento econômico do Brasil, ao integrar essa etapa do ensino superior às atividades do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que o referido Plano Nacional reconhecia o crescimento da pós-graduação, pois apresentava em seu relatório os dados constantes na Tabela 6:

Tabela 6 – Aspectos comparativos do sistema de Pós-Graduação – 1975/1985

Aspectos Comparativos	1975	1985
Total de Programas de Mestrado, cadastrados	370	787
Total de Programas de Doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de Pós-Graduação	7.500	20.900
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atuam na Pós-Graduação	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (por ano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (por ano)

Fonte: BRASIL (1986, p. 197)

Diante dos dados acima, ficou evidenciado que após os dez anos do I PNPG, os cursos de Mestrado e Doutorado haviam passado por um processo de expansão, com a abertura de diversos novos cursos, demonstrando uma significativa evolução. Assim, elevou-se de uma escala de 370 Programas de Mestrado e 89 de Doutorado, em 1975, para 787 de Mestrado e 325 de Doutorado, em 1985.

Importante destacarmos, antes de passarmos para a análise dos movimentos que se estruturaram a partir da década de 1990, que as considerações apresentadas até esse momento, e as demais que ainda serão feitas em seguida, constituem fontes imprescindíveis para verticalizarmos a compreensão das oscilações históricas que se revelaram a partir do início dos anos de 1990 até o ano de 2015. Também contribuem para a compreensão dos dados apresentados no terceiro capítulo.

Nessa direção, destacamos que no ano de 1989 chega ao fim o III PNPG, sem que haja nos anos seguintes, 1989 a 2005, a edição pelos agentes do governo de um novo Plano Nacional da Pós-Graduação. Apesar das várias reuniões e tentativas pelos agentes encarregados da elaboração do o IV PNPG, este não passou do esboço. Nesse período ficou uma lacuna normativa quanto às políticas voltadas para esse nível de educação, conduzidas diante desse quadro pelos governos da época¹² e especificamente pela CAPES (RAMALHO; MADEIRA, 2005).

Detalhando o movimento histórico, compreendido no período acima, temos no ano de 1990 o fim do Governo de José Sarney e a posse do Presidente Fernando Collor de Melo, ocasião em que se inicia a reestruturação político-econômica do Governo Federal, com reflexo especial nas políticas destinadas ao campo da

¹² Os Governantes que passaram por esse lapso de tempo até a edição do IV PNPG, em 2005, foram: José Sarney de 1985-1990, Fernando Collor de Melo de 1990-1992, Itamar Franco de 1992-1995, Fernando Henrique Cardoso de 1995-2003 e Luiz Inácio Lula da Silva de 2003-2011.

educação. Segundo Hostins (2006), as medidas incidiram em todos os níveis da educação, mas

[...] principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global. (HOSTINS, 2006, p. 144).

Dessa forma, os governos que sucederam ao Presidente Collor seguiram as orientações da política neoliberal, com seu ápice nos dois períodos do governo Fernando Henrique Cardoso, 1994-2002. Esse governo adotou políticas que visavam à reforma universitária com radicais mudanças na Educação Superior e no modelo da Pós-graduação brasileira, segundo determinações econômicas do Banco Mundial (HOSTINS, 2006).

A análise histórica de Libâneo (2018) corrobora nesse sentido:

A história recente do Brasil iniciada com o período da transição democrática após 21 anos de ditadura militar (1964-1985), também denominado Nova República, assistiu ao debate em torno de políticas públicas democráticas, sintetizando na formulação da Constituição de 1988 onde foi possível assegurar um conjunto de direitos civis. No entanto, é nesse período que se consolida a adoção do modelo econômico neoliberal, mais precisamente com a política econômica do Governo Fernando Collor (1990). A reforma educacional brasileira, já nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos Governos Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para todos. As reformas desencadeadas entre os anos de 1995 a 2008 nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso estavam articuladas com as orientações da agenda neoliberal, principalmente por meio do Banco Mundial e UNESCO (LIBÂNEO, 2018, p. 54).

Nesse contexto de tensões e reestruturações sócio-políticas foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe várias regras importantes à organização do Ensino Superior. Mereceram destaque: a diferenciação e o desmembramento das atividades de ensino-pesquisa-extensão; a criação de formas simplificadas de ofertas desse nível de ensino, por intermédio dos Centros de Educação Superior, Institutos, Faculdades, Escolas Superiores, Universidades Especializadas em campos específicos de saber; assim como a expressiva e acelerada expansão do

sistema privado de ensino universitário, conforme política desenvolvida para a sua mercantilização, sob o slogan da democratização da educação (HOSTINS, 2006).

Temos como reflexos das políticas neoliberais na reestruturação da Pós-graduação *stricto-sensu* a regulamentação dos Mestrados Profissionais pela CAPES em 1998, Portaria nº 80/1998. Pelo documento oficial, os Mestrados Profissionais deveriam atender especificamente à necessidade de mão-de-obra qualificada para o mercado, sob a alegação da necessidade de suprir a lacuna da capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo Mestrado Acadêmico.

Nessa direção foram esculpidos os pilares do V PNPG, 2005-2010, com foco principal no fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; na formação de docentes para todos os níveis de ensino; na formação de quadros para mercados não acadêmicos, na busca de atender à diversidade de demandas da sociedade com a flexibilização do modelo de Pós-graduação; e, na atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da Pós-graduação e para atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2005).

O V Plano Nacional ainda se dispôs a estimular “novos projetos de educação à distância que contenham propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade” (BRASIL, 2005, p. 61).

Atualmente estamos na vigência do VI Plano Nacional de Pós-Graduação, 2011-2020, que não se distanciou das estruturas dos cinco planos anteriores, apenas se reestruturou de acordo com as lutas e tensões político-sociais dos movimentos antagônicos de seu contexto. Como resultado, as metas foram mais vastas do que as do Plano anterior (PNPG 2005-2010), organizando-se em cinco eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (BRASIL, 2011, p. 15).

Dessa forma, o VI Plano Nacional de Pós-Graduação tem a intenção de aprimorar as diretrizes e metas dos planos anteriores, além de organizar estratégias

para que os cursos em *stricto sensu* possam atender às demandas de formação de profissionais oriundas dos setores que seriam a base, segundo os agentes que deram a autoria ao plano, para o crescimento e fortalecimento do país, como os campos da Ciência e Tecnologia, do agronegócio e da indústria (BRASIL, 2011).

Em decorrência desses movimentos e do alcance do PNPG, que expressa as políticas públicas que orientam o atual Sistema Nacional de Pós-Graduação-SNPG, já ocorreram mudanças no panorama da pós-graduação no Brasil. Assim, em uma análise quantitativa, apresentamos os resultados alcançados até o ano de 2015 e a projeção futura até o ano de 2020, constantes no último relatório (2017) do VI PNPG e apresentados na tabela seguinte:

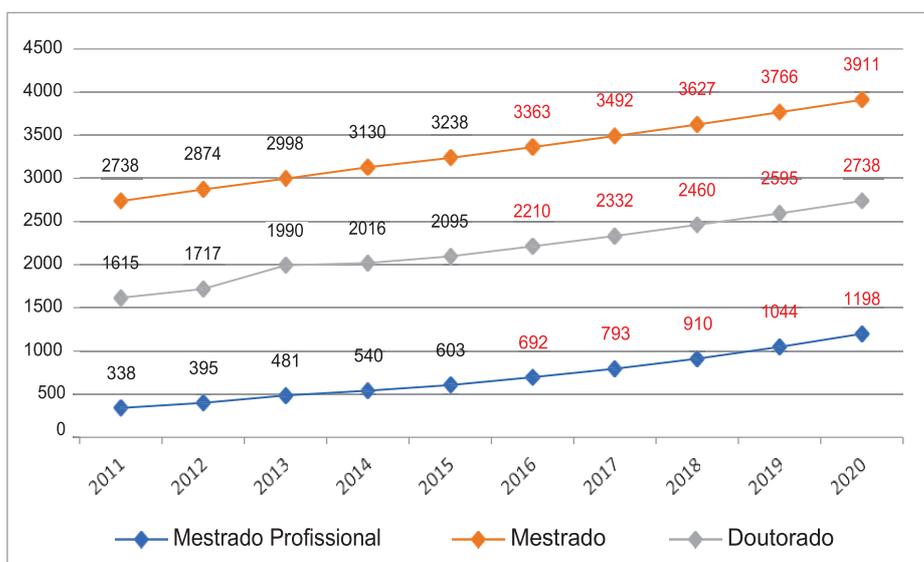
Tabela 7 – Evolução e projeção do SNPG* – 1976-2020

Nível	1976	1990	1996	2004	2009	2015	2020 (projeção)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	2.696	3238	3911
Mestrado Profissional	-	-	-	119	243	603	1198
Doutorado	183	510	541	1.034	1.415	2095	2738
Total	673	1.485	1.624	2.993	4.111	5.936	7.847

Fonte: BRASIL (2005, p. 28)

* Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação pela CAPES

Gráfico 3 – Projeção da evolução do SNPG – 2016-2020



Fonte: CAPES/MEC (2016)

Conforme podemos observar nos dados apresentados acima, todos os

curso do campo da Pós-graduação *stricto sensu* tiveram um grande avanço em número de curso, desde o início do I PNPG (gráfico 3). Soma-se a isso que a projeção desses curso até 2020 é de que se deve atingir a marca de 3.911 curso de Mestrado, o que representa uma evolução de 20,8%, considerando-se o patamar de 2015. Igualmente, os curso de doutorado devem chegar a 2.738, representando uma expansão de 30,7% também em relação a 2015. Por sua vez, os curso de Mestrado Profissional, que eram em número de 603 no ano de 2015, podem chegar a 1.198 em 2020, o que representaria um crescimento de 98,7%.

Sob uma análise quali-quantitativa, os dados não apenas revelam a expansão desse campo do ensino, como também deixam à vista a implementação das políticas públicas neoliberais voltadas à flexibilização das áreas de conhecimento, como as de cunho profissionalizante, conforme demonstrado no quadro 3, com o vertiginoso crescimento do Mestrado Profissional desde o ano de 1998. Esses indicadores revelam também a tendência de outorga dessas etapas do ensino superior à iniciativa privada, conforme tabelas a seguir:

Tabela 8 – Curso em atividade, segundo a Dependência-Mestrado

Dependência Administrativa	2004	2009	2015	Evolução (%) 2004/2009	Evolução (%) 2009/2015	Percentuais		
						2004	2009	2015
Estadual	496	626	812	26,21	29,71	27,7	25,7	24,98
Federal	996	1360	1.903	36,55	39,92	55,5	55,8	58,55
Municipal	9	15	23	66,67	53,33	0,5	0,6	0,70
Privada	292	435	512	48,97	17,70	16,30	17,90	15,75
Total	1.793	2.436	3.250	35,86	33,41	100	100	100

Fonte: PGPG 2011-2020 (até 2010); Geocapes (2011 a 2015)

Tabela 9 – Curso em atividade, segundo a Dependência-Mestrado Profissional

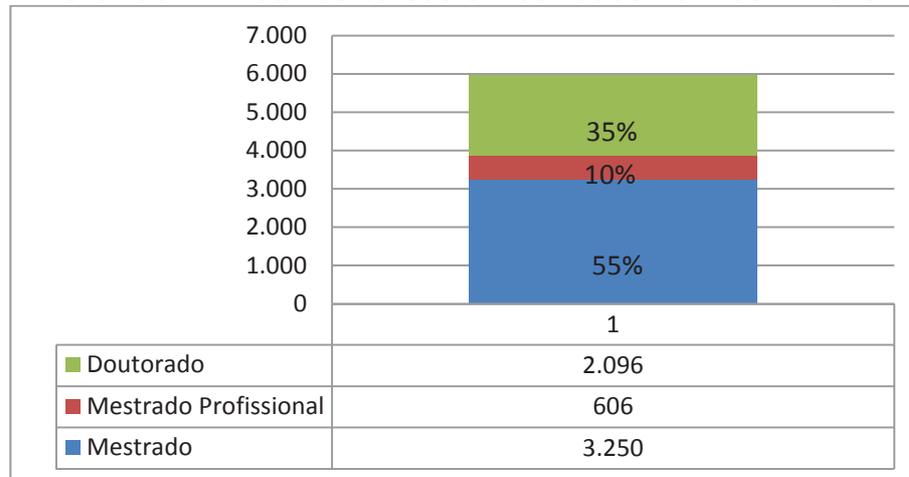
Dependência Administrativa	2004	2009	2015	Evolução (%) 2004/2009	Evolução (%) 2009/2015	Percentuais		
						2004	2009	2015
Estadual	15	33	98	120	196,96	12,6	13,6	16,17
Federal	49	97	297	98	206,18	41,2	39,9	49
Municipal	3	5	7	66,7	40	2,5	2,1	1,15
Privada	52	108	204	107,70	88,88	43,7	44,40	33,66
Total	119	243	606	104,2	194,3	100	100	100

Fonte: PGPG 2011-2020 (até 2010); Geocapes (2011 a 2015)

Tabela 10 – Cursos em atividade, segundo a Dependência-Doutorado

Dependência Administrativa	2004	2009	2015	Evolução (%) 2004/2009	Evolução (%) 2009/2015	Percentuais		
						2004	2009	2015
Estadual	368	434	575	17,9	32,48	34,8	30,5	27,43
Federal	590	814	1.205	38	48,03	55,8	57,2	57,49
Municipal		2	5		150	0	0,1	0,23
Privada	100	172	311	72,00	80,08	9,5	12,10	14,83
Total	1.058	1.422	2.096	34,4	48,2	100	100	100

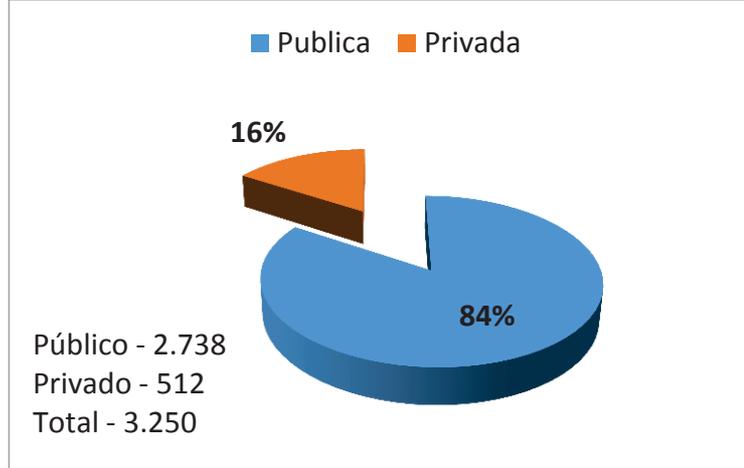
Fonte: PGPG 2011-2020 (até 2010); Geocapes (2011 a 2015)

Gráfico 4 – Total de cursos em atividade no Brasil - 2015

Fonte: Geocapes (2011 a 2015); Morais (2018)

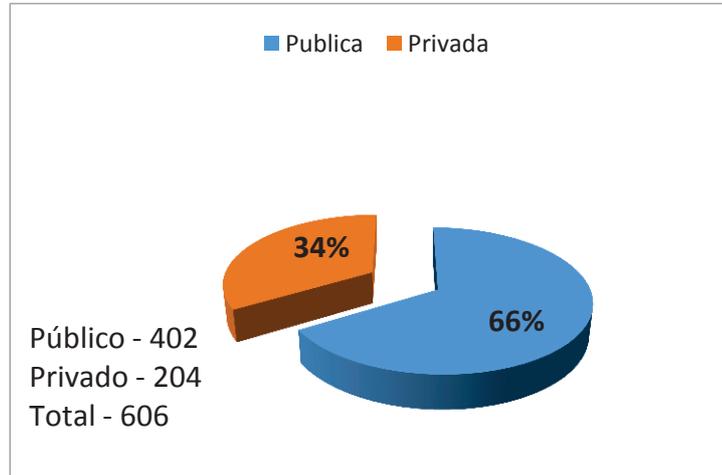
Importante ainda salientarmos que, em análise dos dados constantes nos quadros apresentados acima, observa-se que todas as modalidades ofertadas nos cursos *stricto sensu* passaram por um processo de crescimento, em especial no Mestrado Profissional, tanto os oferecidos pela rede de ensino privado como da rede pública, sendo ainda hoje maior a quantidade de cursos oferecidos pelos entes públicos estatais:

Gráfico 5 – Cursos em atividade em 2015 – Mestrado



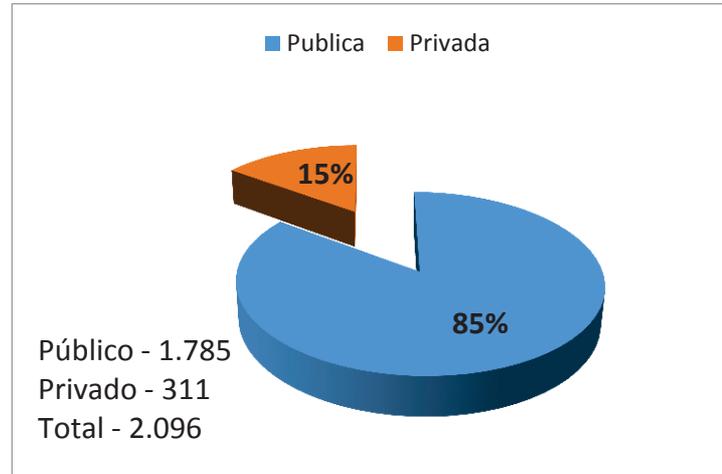
Fonte: Geocapes (2011 a 2015), organizado por Morais (2018)

Gráfico 6 – Cursos em atividade em 2015 – Mestrado Profissional



Fonte: Geocapes (2011 a 2015), organizado por Morais (2018)

Gráfico 7 – Cursos em atividade em 2015 – Doutorado



Fonte: Geocapes (2011 a 2015), organizado por Morais (2018)

Mesmo que, com esse processo de expansão, a maioria do ensino *stricto sensu* tenha permanecido com suas atividades ofertadas pela rede pública de educação, não foi possível percebermos que as estruturas de acesso, outrora existentes, foram alteradas. Ao contrário, essa expansão aparece como continuidade ao padrão de exclusão dos menos favorecidos e legitimação desse nível de ensino à classe dominante, um mecanismo para legitimar a permanência da classe dominadora no poder, perpetuando, assim, a violência simbólica imposta às demais classes.

Nas palavras de Bourdieu (2014), o fato de que questão como essa

[...] é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina que inspira a maior parte das críticas dirigidas ao sistema universitário evita levar em conta realmente as desigualdades frente ao sistema escolar, em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização. Ora, se consideramos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e quem em toda sociedade onde se proclamam ideias democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 2014, p. 58-59).

Desse mesmo modo compreendemos, em particular quando observarmos os dados levantados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2017, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa pesquisa revela que apenas 13,5% dos brasileiros têm ensino superior completo (graduação). A situação é ainda mais grave quando se observa que, nas categorias de especialização, mestrado e Doutorado, o índice é de meros 3,8% da população.

Assim, diante do movimento histórico e dos dados apresentados acerca da formação do ensino superior do Brasil, passamos a expor especificamente a estruturação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação na Região Centro-Oeste, lócus da nossa pesquisa.

1.4 Os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* das Universidades Católicas no campo da Educação da Região Centro-Oeste

Ao iniciarmos nosso estudo sobre a educação ofertada nas Universidades católicas, especificamente no nível de Pós-Graduação *stricto sensu* na Região

Centro-Oeste, demonstramos alguns dados regionais e depois analisamos o desenvolvimento desse grau de ensino nessas Instituições de Ensino localizadas na Região central do Brasil.

Desta forma, segundo o IBGE, em termos territoriais a Região Centro-Oeste é uma das cinco regiões que compõem o Brasil, ao lado das Regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste. É formada por quatro Estados: Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e Distrito Federal (DF). A Região possui área total em superfície de 1.606.403,5 km², ocupando aproximadamente 18,8% do território do Brasil, tendo a segunda maior extensão territorial entre as regiões brasileiras, sendo menor apenas que a Região Norte.

Em relação à população da Região Centro-Oeste, a estimativa é que seja de 15.875,907 milhões de habitantes, sendo que o balanço da população total residente no Brasil é de 207.660.929. Diante desses dados, a região central brasileira, apesar de ser a segunda maior em dimensão territorial, tem o menor percentual populacional do país, correspondendo a aproximadamente 7,7%. Nesse quesito, fica atrás da Região Norte, com 17.936.201 habitantes, equivalente 8,7%. A Região Sudeste é a de maior índice, com 86.949.714 habitantes, correspondendo a 41,8% da população brasileira (IBGE, 2017).

A partir desse preâmbulo, com dados que demonstram a representação nacional da Região Centro-Oeste, buscamos compor uma aproximação “geográfica” dessa Região com o seu contexto histórico de cursos de Pós- Graduação *stricto sensu* das Universidades Católicas.

No que diz respeito ao ensino superior do Brasil, o contexto histórico que envolveu a educação do País influenciou significativamente os contornos educacionais da Região Centro-Oeste, em especial pelo surgimento ainda nos anos 20 de um movimento dos católicos interessados por esse nível de educação, com o objetivo de participarem dessa rede de ensino que formava a elite nacional da época. Buscavam, assim, reaverem a atuação mais acentuada da Igreja Católica no campo político nacional, do qual foram afastados desde a Proclamação da República em 1889.

Nesse sentido, Oliven (2002) destaca também o interesse da Igreja na década de 1930 de retomar pelo menos em parte a hegemonia que um dia deteve em educação:

Desde 1934, no primeiro congresso católico de educação, realizado no Rio de Janeiro, a Igreja manifestara seu interesse na criação de uma universidade, subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, tanto assim que já havia criado cursos nas áreas humanas e sociais, com o objetivo de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica. Coube, aos jesuítas, a incumbência de organizar, administrar e orientar pedagogicamente a futura instituição universitária. (OLIVEN, 2002, p. 29).

Em 1946, com o Decreto nº 8.681, de 15 de março de 1946, surgiu então no Rio de Janeiro a primeira Universidade Católica do Brasil, sendo outorgado logo no ano seguinte, pela Santa Sé, o título de Pontifícia, o que a renomeou como Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Essa universidade tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país, como: Universidade Católica de São Paulo (ainda em 1946), Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1948), Universidade Católica de Campinas (1955), Universidade Católica de Minas Gerais (1958), Universidade Católica do Paraná (1959), Universidade Católica de Goiás (1959), além de outras que se seguiram.

A partir desse movimento católico e após processos de transformações institucionais, passaram a existir no Centro-Oeste três universidades ligadas à Igreja Católica, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), a Universidade Católica de Brasília (UCB) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A PUC-GO¹³, localizada em Goiânia, capital do Estado de Goiás, foi a primeira Universidade a surgir no Centro-Oeste. Seu projeto inicial data de 1948, criado pelo arcebispo D. Emmanuel Gomes de Oliveira, período em que foi fundada a Sociedade de Educação e Ensino de *Goyaz*, então responsável pela recém-criada Faculdade de Filosofia. Essa iniciativa deu início à formação do Núcleo Universitário, composto de faculdades e escolas criadas ou mantidas pela Arquidiocese de Goiânia, sendo transformada em *Universidade de Goyaz* em 1959. Em 1972, após a reforma universitária de 1968, passou a ser denominada de Universidade Católica de Goiás (UCG). E, finalmente, no ano de 2009, após receber o título de Pontifícia, passou a ser designada como Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), tornando-se assim a 7ª instituição no Brasil com o título de Pontifícia e a 31ª no mundo, o que revela o impacto dos interesses crescentes da Igreja Católica na educação brasileira.

¹³ Disponível em <<https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=952810>> Acesso em 26 jul. 2018.

A Universidade Católica de Brasília (UCB), fixada na Região Administrativa de Águas Claras, no Distrito Federal, foi concebida inicialmente em 1974, como Faculdade Católica de Ciências Humanas (FCCH). Ofereceria na ocasião três cursos: Economia, Administração e Pedagogia. Com o passar dos anos, transformou-se em Faculdades Integradas da Católica de Brasília (FICB); e quinze anos mais tarde, 1989, foi reconhecida como Universidade Católica de Brasília.

A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situada na capital do estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, foi instituída em 1961, como o primeiro Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (FADAFI). À época, tinha apenas os cursos de Pedagogia e Letras. Com a demanda e a criação de outros cursos, acabou se tornando nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), que se transformaram na atual UCDB.

Não obstante a primeira universidade católica no Centro-Oeste ser concebida em 1959, caso da *Universidade de Goiás* (atual PUC-GO), o ensino *stricto sensu* só se iniciou na Região central do Brasil no ano de 1994. Assim, essa etapa só se iniciou 35 anos após a fundação dessa universidade católica em Goiás e 29 anos depois do “Parecer Sucupira” (Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965), que instituiu os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no País.

Segundo dados básicos dos Programas avaliados e Reconhecidos pela CAPES¹⁴, os primeiros cursos *stricto sensu*, oferecidos pelas Universidades Católicas na Região Centro-Oeste foram os da UCB e UCDB, ambos com início em 01/01/1994, com o Programa de Mestrado em Educação. Por sua vez, o Mestrado em Educação pela PUC-GO se iniciou em 30/03/1999.

Com base nesses dados regionais e históricos, partimos para o Capítulo 2, passando a cotejar a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, com a compreensão dos conceitos e relações entre o campo do trabalho e o campo da educação, aportes teóricos que auxiliam na execução do Estado do Conhecimento desta pesquisa, a partir das dissertações produzidas nos cursos de Mestrado em Educação da Região Centro-Oeste, nas Universidades Católicas, desde o início de seus Programas – em 1994 – até o ano de 2016.

¹⁴ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.jsf?jsessionId=fKC1qMCUcY+N5hWCnJhDCtFr.sucupira-214?cdRegiao=5>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

CAPÍTULO 2:

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONCEITOS E MOVIMENTOS HISTÓRICOS

Só existirá democracia no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)

A partir da compreensão do processo histórico do Ensino Superior e da Pós-graduação no Brasil, constante no capítulo anterior, apresentamos neste capítulo conceitos sobre Trabalho e Educação, bem como os movimentos históricos do campo da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

Assim, refletimos sobre os conceitos e as lutas e contradições no campo do Trabalho e Educação, arcabouços teóricos que subsidiam a análise dos dados obtidos das dissertações que formam o Estado do Conhecimento do campo da Educação Profissional no Brasil, nas Universidades Católicas da Região Centro-Oeste entre os anos de 1968 e 2017.

2.1 Compreensões terminológicas e sócio-políticas sobre Trabalho e Educação

As palavras trabalho e educação foram e são tratadas por inúmeros autores que utilizam diversas fundamentações inscritas nas matrizes do conhecimento para produção de ciência. Dessa forma, iniciamos pela explicitação empregada por Frigotto (2009) contida em seu dicionário de verbetes:

Com a afirmação de que o trabalho é uma categoria 'antidiluviana', fazendo referência ao conto bíblico da construção da arca de Noé, Marx nos permite fazer, ao mesmo tempo, três distinções em relação ao trabalho humano: por ele, diferenciemo-nos do reino animal; é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico; e o trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana. Estas distinções nos permitem tanto superar o senso comum e a ideologia que reduzem o trabalho humano à forma histórica que assume sob as relações sociais de produção capitalistas (compra e venda de força de trabalho, trabalho assalariado, trabalho alienado) quanto perceber a improcedência das teses que postulam o fim do trabalho. (FRIGOTTO, 2009, s/p).

Muito embora a explicação acima já nos subsidie a compreensão do conceito sobre trabalho, julgamos ainda necessário aprofundarmos seus significados, particularmente quanto às estruturas estruturantes das atividades econômicas, sociais, políticas e cultural na composição dos movimentos históricos de lutas e contradições de classe. Para tanto, é mister destacarmos o conceito trazido por Marx (1844), no qual expõe a ideia sobre o trabalho, afirmando que o homem ao produzir seus meios de vida produz indiretamente sua própria vida material, ou seja, o trabalho é elemento essencial e fundante do ser humano no processo de transformação da natureza. Nesse sentido seguem as palavras de Costa (1996), ao afirmar que

[...] as relações de produção são determinantes, que **o trabalho é o elemento fundante**, o que permite a uma determinada espécie animal, ao homo sapiens, em seu processo evolutivo, de hominização, se humanizar e ao produzir sua humanidade, ela se integra como elemento característico da espécie e do gênero. (COSTA, 1996, p. 2).

Dessa forma, o trabalho deve ser compreendido como o início da humanização do homem, do aprimoramento de suas capacidades, ação pela qual não se deve perder a propriedade sobre si mesmo e ainda operar a transformação do meio natural. Nesse sentido, na teoria marxiana esse processo é parte integrante da humanização do homem.

Nessa perspectiva, para Marx (2013, p. 255) “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Essa é a razão por que Marx traz o conceito de que o trabalho é uma atividade de características humanas, tendo em vista que é a partir da ação antecipadamente arquitetada no plano das ideias, que se torna possível a ação e a concretização do resultado esperado. Ainda, segundo Marx (2013), o que diferencia o trabalho, do ponto de vista ontológico, de alguma atividade natural desenvolvida por outras criaturas é o ato do homem conceber a ideia final do trabalho. Ao se balizar na concepção de trabalho, Marx afirma que,

[...] pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início

do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 255-256).

Assim, ao analisarmos a relação dialética entre o homem e a natureza, percebemos que a espécie humana se destaca das demais pela transformação do meio natural, de forma consciente e racional, para atender às suas necessidades e garantir sua existência.

No sentido em questão, Saviani (2007) afirma que a essência do homem é o trabalho, e sendo assim é produzida pelos próprios homens ao agir sobre a natureza: “O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano”. Dessa forma, segundo o autor, a essência humana não é algo dado, ou uma dádiva divina, ao contrário é produzida pelos próprios homens.

O homem ao relacionar com a natureza está na verdade aprendendo a ser homem ao aprender a produzir sua própria existência (Saviani, 2007), portanto, ao tempo em que se forma homem pelo trabalho, o ser também está inserido em um processo educativo. Dessa forma, a origem da educação coincide com a origem do próprio homem e do trabalho como elemento fundante.

Embora tais concepções sejam o início para a compreensão do momento histórico no qual estamos, partimos para a análise da relação entre o trabalho e a educação a partir do surgimento da propriedade privada, ou seja, com o início do modo de produção capitalista (séc. XVIII), e com ele a forma de trabalho assalariado.

Nesse contexto, com a substituição do modo de produção feudal pelo modo capitalista, surgiu na formação social a classe burguesa, dona dos meios de produção, que promoveu a transformação do modo de trabalho, modificando-o de uma atividade de sustento, principalmente para suprir as necessidades imediatas, para uma atividade de exploração da força de trabalho. Segundo Marx (2010), para a burguesia o trabalho é utilizado fundamentalmente para produção de bens e mercadorias, pilar para a aquisição do lucro por meio da exploração da classe trabalhadora.

Nessa direção, Saviani (2007) analisa que essa mudança da ordem social, com a divisão dos homens em classes, também provocou uma divisão na educação, de modo que

[...] a partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não

proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Assim, o sistema capitalista, baseado na extração da mais valia, ou seja, centrado na busca de resultados de trabalho excedente, que gera a acumulação da riqueza, teve como consequência a separação do homem da adequada essência do trabalho, qual seja: a transformação da natureza para a sua existência. Dessa forma, impõe-se ao trabalhador a alienação corporificada no processo de compra e venda da força de trabalho, pelos donos dos meios de produção, que tornam o homem uma mercadoria e o torna “tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (MARX, 2010, p. 80).

Em uma análise da articulação entre o campo da educação com o campo do trabalho, a partir do modo de produção capitalista, Marx e Engels (2004) apresentam três movimentos dialéticos e indissociáveis, que são:

1º) possibilita uma profunda crítica do ensino burguês;

2º) traz as condições contraditórias desse modo de produção, e como se dá a educação do proletariado, ligando novos aspectos para uma educação distinta, ainda sob a hegemonia burguesa; e

3º) contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para os trabalhadores torna possível delinear a premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelos trabalhadores.

Nesse movimento de compreender as relações na constituição da educação e do trabalho, percebemos que educação e trabalho não se separam e estão ligados tanto na atualidade quanto estiveram em seu percurso histórico. Marx (1983) defendeu a combinação da educação com o trabalho, até mesmo por analisar como fundamental para a experiência econômica, social, psicológica e moral do homem, em qualquer idade, pois o homem não nasce completo, mas vai se fazendo homem, ou seja, se humanizando de sua infância à sua velhice. Ao defender a junção de trabalho produtivo e educação, o autor necessitou, assim, formular a sua concepção de instrução:

Por instrução nós entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática. (MARX, 1983, p. 60).

Segundo Saviani (2007), com a Revolução Industrial a máquina não apenas mudou o modo de produção, como levou a uma Revolução Educacional: “colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”. O autor afirma ainda que, com a introdução da maquinaria, não bastava mais ao trabalhador dominar o trabalho com as máquinas, exigiam-se determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico, profissionalizante, para realizar demais atividades e em novas circunstâncias. Nesse sentido, o autor afirma que o sistema de ensino

[...] bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade. (SAVIANI, 2007, p.159).

Com a nova proposta educacional encampada após a revolução industrial, surgiu uma implicação histórica e lógica do ensino profissionalizante, que pôs ênfase na separação entre instrução e trabalho produtivo, atrelando as instituições escolares ao sistema de produção capitalista. Nasceu aí o principal ponto que perpetuaria até os dias atuais na educação profissional, qual seja, a forma dualista do ensino: uma escola com ensino tecnicista para os trabalhadores e outra com estudo de caráter intelectual, voltado para a formação dos futuros dirigentes.

Nesse contexto, podemos perceber que os movimentos históricos que sucederam ao início do modo de produção capitalista, da relação imbricada entre educação e trabalho, encontram-se atuais e presentes em nossa sociedade. Dessa forma, diante da necessidade de vislumbrarmos essa estreita relação, abordamos no próximo tópico as lutas e as contradições em relação ao campo do trabalho e da educação.

2.1.1 Lutas e contradições no campo do Trabalho e Educação

Como demonstramos no tópico anterior, as estruturas políticas e econômicas que emergiram do modo de produção capitalista orientaram o campo da educação, estabelecendo um ensino dual, propedêutico para os filhos dos donos do capital e futuros dirigentes, e tecnicista para a classe operária, dispendo das estruturas educacionais como meio de manutenção da classe dominante no poder, acentuando, assim, as desigualdades sociais.

Nessa questão lembramos que, como também foi exposto no tópico anterior, a educação e o trabalho nasceram juntos. No entanto, ambos sofreram transformações históricas, principalmente a partir do surgimento do modo de produção capitalista, que gerou a alienação do operário e exploração de sua força de trabalho. Assim, os operários – como agentes que compõem a classe menos favorecida – passaram pelo processo de dominação por meio da violência simbólica, mecanismo pelo qual as representações e ideias dominantes são impostas e aceitas de forma natural pelos agentes desfavorecidos.

Dessa forma, o resultado alcançado pelos movimentos históricos que permearam o modo de produção capitalista foi de privilégio, conforme os interesses das classes dominantes, não apenas no sistema econômico, mas também nas estruturas do sistema que envolve a educação, como uma forma de promover a reprodução social.

Nessa perspectiva, de acordo com Rodrigues (2001), para Bourdieu, todos os agentes, inclusive aqueles que pensam estarem livres de determinações sociais, são movidos por forças ocultas que estimulam as suas ações. Dessa forma, o que ocorre nos sistemas educacionais é a ocultação do seu poder de reprodução, atuando como estruturas de perpetuação do sistema capitalista, empreendido pela ideologia e pelas práticas neoliberais na formação dos alunos.

Assim, ainda segundo Rodrigues (2001) em sua análise da educação em Bourdieu, todo sistema de ensino institucionalizado objetiva “em alguma medida realizar de modo organizado e sistemático a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica” (RODRIGUES, 2001, p. 74).

Nesse sentido, segundo Saviani (2008), o percurso da educação está ligado ao conceito de modo de produção, modo pelo qual percorreu a história e transformou os modos de educação. Nesse sentido, ele considera a escola como “sistema de interesses corporativos e clientelistas e não mais um espaço para atender aos interesses da população”.

À vista disso, a educação ao ser ofertada sob a retórica de igualitária e democrática, está na verdade, de forma consciente ou não, ocultando o processo de perpetuação das estruturas socioeconômicas existentes desde o início do modo de produção capitalista. Isso ocorre porque não é possível alcançarmos uma educação democrática com oportunidades iguais para todos, sem que se proporcione capital cultural de forma igualitária para cada aprendiz. Nesse sentido, em sua análise da educação em Bourdieu, Souza (2016) afirma que a educação,

ao privilegiar os mais dotados de capital cultural, beneficia as crianças das classes sociais mais favorecidas. São essas crianças que serão mais bem qualificadas e ocuparão as posições mais importantes no mercado de trabalho. Ao contrário, as crianças das classes populares, por não possuírem o capital cultural, fracassam mais facilmente no percurso escolar, pois possuem mais dificuldades de dominarem os códigos que a escola valoriza. Desse modo a educação reproduz as desigualdades sociais e colabora para a manutenção das estruturas sociais. (SOUZA, 2016, s/p).

No contexto acima, identificamos, segundo a teoria de Pierre Bourdieu, que a educação, ao reproduzir as desigualdades sociais, insere-se no processo de perpetuação das estruturas de dominação e de violência simbólica da classe dominante sobre a classe menos favorecida. E muito embora se tenha no campo utópico que a formação escolar oportunizaria, de forma igual, oportunidades para que os agentes aprendentes possam conquistar as melhores posições na estrutura social, na verdade oculta o fato de que essas posições já foram determinadas aos filhos provenientes das famílias mais privilegiadas, com um nível maior de capital econômico e capital cultural.

Assim, diante da compreensão da imbricação da estrutura da educação com o modo de produção capitalista, insta agora apresentarmos no próximo tópico os movimentos históricos das políticas públicas destinadas ao campo da educação profissional no Brasil.

2.2 O campo da Educação Profissional: movimentos históricos de (re)estruturação

Neste tópico abordamos a análise dos movimentos históricos de lutas e contradições que alicerçaram a criação e expansão da Educação Profissional no Brasil até os dias atuais, demonstrando ainda a sua atual estrutura, voltada ao mercado de trabalho e de atendimento da necessidade de formação de mão de obra técnica e tecnológica. São bem pertinentes as palavras de Frigotto (2007) a esse respeito:

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente. (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Dessa forma, para compreendermos a atual estrutura da Educação Profissional no Brasil, remontamos ao período dos séculos XVIII e XIX, que constam como início da estruturação da Educação Profissional na região da Europa e dos Estados Unidos, com o Ensino oferecido nos cursos de Taquigrafia. Esses cursos fazem parte dos primeiros registros de ensino voltados para uma formação profissional, praticados na modalidade de estudo a distância, e com eles surgem também as políticas públicas em torno necessidade de expansão dessa educação (SIEVERT, 2015).

Como demonstrado anteriormente, tanto no capítulo primeiro como nos tópicos acima, o que devemos perceber nos movimentos históricos acerca do campo da Educação Profissional, como nos demais campos da Educação, é a sua instrumentalização política, social e econômica para a manutenção da classe dominante no poder, na preservação de seus interesses e privilégios.

Dessa forma, a partir do surgimento do modo de produção capitalista o ensino passou a ser dividido em dois polos, um para os filhos das classes operárias, com o objetivo de qualificação de mão de obra; e outro para os filhos da burguesia, donos do tempo e das propriedades. Nesse sentido, vale citar a análise das autoras Oliveira e Caires (2016). Vejamos:

Destutt de Tracy, por sua vez, foi enfático ao afirmar a pertinência de dois sistemas de ensino distintos. Afinal, segundo ele, os filhos da classe operária precisariam adquirir desde cedo o conhecimento e o hábito do trabalho penoso a que se destinam, já que tirariam sua subsistência da força de seus braços. Ao contrário, os filhos da classe erudita, que viveriam da renda de suas propriedades ou do produto do trabalho intelectual, deveriam dedicar-se a estudar durante muito tempo, pois eles teriam muito a aprender para alcançarem o que se espera deles, pode-se dizer, assegurar a propriedade de seus bens e o exercício do poder na sociedade. (OLIVEIRA; CAIRES, 2016, p. 8).

Nessa questão, podemos perceber que desde o início da formação das sociedades de classes, a educação não era vista como um direito universal. Ao contrário, havia a Educação Profissional destinada principalmente à “formação de mão de obra”, designada às classes menos favorecidas que executavam tarefas manuais; e outra para aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior), os filhos da elite.

Não obstante a importância dessa análise inicial de âmbito global, imperioso também compreendermos como ocorreu esse movimento histórico no Brasil. Desta forma, no domínio nacional o ensino iniciou-se com a chegada da Companhia de Jesus, representada pelos Jesuítas, em 1549. A Educação ofertada neste período era de conteúdo propedêutico e destinado apenas para as elites, ou seja, para os filhos dos colonizadores e anunciado a perpetuar a formação deles como dirigentes, mantendo-os assim, afastados de qualquer trabalho penoso ou manual.

Essa forma de ensino ministrada perdurou até 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal, Primeiro Ministro de Portugal, com o objetivo de modificar a educação e acompanhar aos movimentos globais que buscavam se adaptar à nova visão iluminista que se expandia pela Europa (OLIVEIRA; CAIRES, 2016).

Nos anos seguintes, o Brasil continuou passando por profundas mudanças na sociedade, como na política, economia e educação, principalmente com a vinda de D. João VI com sua família real para o Brasil Colônia em 1808. No campo da educação, o então Príncipe Regente, em 1809, criou o Colégio das Fábricas, com o objetivo de atender à instalação e funcionamento das indústrias que vieram para Brasil naquela ocasião.

Nesse movimento, podemos identificar que as políticas públicas educacionais desenvolvidas, desde a época do Brasil colônia, ou seja, anterior ao surgimento do modo de produção capitalista, já se pautavam na formação de mão de obra para atender a necessidade do mercado de trabalho. Ocorre que, essa

formação da mão de obra fabril não prosperou, tendo em vista que a criação do parque industrial no país não alcançou o desenvolvimento desejado; ao contrário, ocorreu de forma muito lenta, sendo desativado o Colégio das Fábricas em 1812 (Parecer nº 16/99-CEB/CNE).

Nessa direção, o processo histórico decorrente das lutas e contradições de classes continuou reproduzindo as estruturas sociais existentes, ou seja, os agentes das classes mais bem favorecidas permaneceram impondo seus interesses, legitimando o *habitus* pela dominação e violência simbólica. Dessa forma, nada alterou a dualidade do ensino já existente no país. Longe disso: mesmo após a declaração de independência do Brasil, em 1822, e a outorga da primeira Constituição, em 1824, época do imperialismo e da supremacia do governo português sobre o território brasileiro, permaneceu a segregação social e o regime escravocrata (OLIVEIRA; CAIRES, 2016).

Sobre essa questão, Ciavatta e Silveira (2010, p. 79) destacam que

[...] nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político, ou com as discussões ocorridas na Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, aos pobres, aos desvalidos, continuava a imperar. (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 79).

Já em meados do século XIX, acompanhando os movimentos históricos globais, a revolução industrial e o modo de produção capitalista, surgiu no Brasil o início do processo de industrialização e com ele passou a existir a carência de profissionais para desempenhar os trabalhos manuais. Como as tentativas anteriores de qualificação de mão de obra não prosperaram, a solução encontrada para nutrir essa escassez foi a Educação Profissional compulsória, destinadas aos menores carentes socialmente marginalizados, ou seja, aos pobres, órfãos e desvalidos (OLIVEIRA; CAIRES, 2016).

Nesse contexto, o Estado fez a construção de dez “Casas de Educandos e Artífices”, em capitais de província, sob o discurso de assim suprir o déficit de profissionais especializados e diminuir a criminalidade e a vagabundagem. Diante disso, foi publicado em 1854 o Decreto Imperial, para a criação de outros estabelecimentos conhecidos à época como “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde também foram oferecidos aos aprendentes o ensino das primeiras letras, atrelado ao encaminhamento deles às oficinas públicas e particulares.

Para melhor aclarar esse contexto histórico segue um trecho do Parecer CNE/CEB Nº 16/99, que demonstra como já era atrelada à educação a formação para o trabalho desde aquela época. Vejamos:

Na segunda metade do século passado foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). (Brasil, 1999b, p. 5).

Assim, podemos observar que, no período do Brasil colônia e dos anos seguintes, as estruturas políticas utilizadas pelo Estado, voltadas ao campo da Educação Profissional, nasceram para atender a necessidade do mercado fabril emergente, apesar de ter se apresentado sob uma perspectiva assistencialista. Desse modo, não obstante afirmarem que o objetivo era socorrer os pobres e órfãos carentes, o que se revela é a imposição, aos agentes marginalizados, da dominação e violência simbólica pela instrumentalização do ensino e luta pela manutenção da classe dominante no poder.

Mesmo diante da importância dos processos contemplados até este momento, optamos por nortear nossa compreensão sobre a Educação Profissional contextualizando as políticas públicas que ocorreram a partir da primeira República até a criação dos Institutos Federais de Educação e as parecerias público privadas.

No período da Primeira República, de 1889 a 1930, observa-se que o governo optou por fazer uma reestruturação das políticas públicas educacionais, desvincilhando a Educação Profissional do propósito assistencialista, de atendimento aos desvalidos socialmente, voltando-se para o atendimento da necessidade de formação mão de obra que surgiu pela presença do capitalismo industrial crescente no país. Diante disso, a Educação Profissional, apesar de não ser mais entendida como política assistencialista, expandiu-se e foi destinada a toda classe desafortunada financeiramente, que já havia invadido os centros urbanos e passou a ser vista como potencial trabalhadora assalariada.

No campo das políticas públicas destinadas à Educação Profissional, merece ser destacado nesse período a sua atribuição ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906, com o objetivo de consolidar o estímulo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola e para atender as novas demandas de mercado emergentes. Além disso, em 1910, foram instaladas

dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” distribuídas em várias Unidades da Federação, voltadas basicamente para o ensino industrial, e mantidas pelo Estado (antes as que existiam eram apenas privadas). Nessa mesma década houve a instalação das várias escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferroviários, que se tornaram os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte (Brasil, 1999b).

Dessa forma, podemos compreender que nesse período o Estado brasileiro se posicionou, tanto assumindo a responsabilidade na estruturação do campo da Educação Profissional, principalmente ao criar as dezenove escolas de artes e ofícios, precursoras das escolas técnicas estaduais e federais, quanto resguardando os interesses da classe dominante, representados aqui pelos empresários industriais.

Nessa conjuntura de expansão industrial, no primeiro governo de Vargas, de 1930 a 1934, houve importantes movimentos políticos que repercutiram na área da Educação, como: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, no qual foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, com a função de supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices; Reforma do ensino secundário e Ensino Superior; Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova; Constituição Federal de 1934 e os projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

Esses movimentos políticos, apesar de resultar na criação de novas escolas industriais e a introdução de novas especializações nas escolas já existentes¹⁵, destinavam-se ao enorme alargamento do ensino industrial, impulsionado por políticas públicas que visavam a atender apenas a necessidade de mão de obra qualificada do mercado capitalista crescente.

Ainda nesse período histórico, foi outorgada a Constituição de 1937, a primeira carta magna a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, conforme previsão em seu artigo 129:

Art. 129. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os

¹⁵ Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937.

auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

Em decorrência dessa previsão constitucional, foi promulgada a Lei nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os campos e níveis de ensino. Além dessa alteração, em 1941-1942 foi colecionada uma série de leis tituladas como a “Reforma Capanema”, que fez uma alteração geral no ensino de todo país apresentando como temas basilares: equiparação do ensino profissional ao de nível médio; exigência para o ingresso nas escolas industriais dos exames de admissão; divisão dos cursos nas escolas industriais em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e o segundo em ensino técnico e ensino pedagógico (Art. 6º, do Decreto-Lei nº 4.073, de Janeiro de 1942).

Depois dos períodos acima descritos, merece ainda ser destacado como os principais acontecimentos no fim da Era Vargas e no início da Segunda República, como a criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946), empresas privadas sem fins lucrativos, voltadas ao Ensino Profissionalizante, ligadas aos campos da indústria e comércio e financiadas por contribuições sociais tributárias, e que corroboram, via parceria público privada, com as atividades do Estado de atender as demandas do mercado com formação de mão de obra tecnicista.

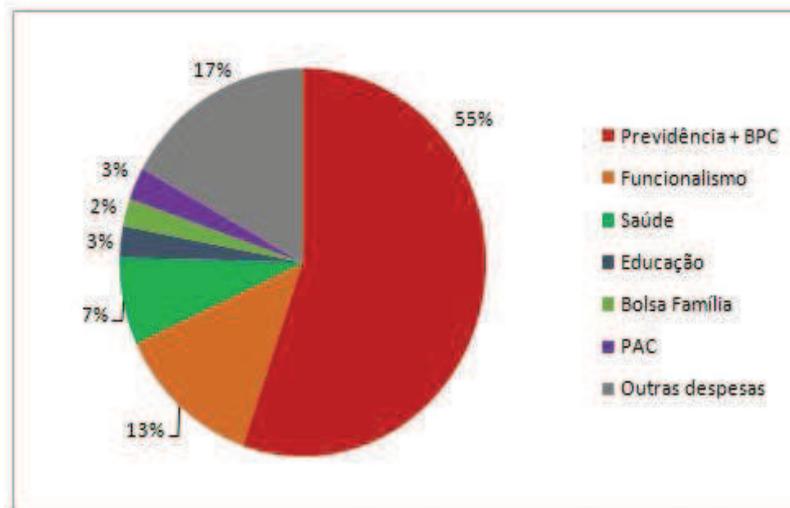
Nos avanços dos movimentos históricos que seguiram o modo de produção capitalista, na segunda República, de 1945-1964, destacamos o período liderado pelo Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), que primou por aprofundar a relação entre Estado e economia, com destaque para o surgimento da indústria automobilística, na tentativa de um avanço na indústria nacional, naquele momento.

Esse governo ficou conhecido pelo plano de Metas, “Cinquenta anos em cinco”, que investiu nas áreas de infraestrutura: 73% do total dos investimentos, na produção de energia e ao transporte e 3,4% destinados à Educação (foi a primeira vez que o setor de educação foi contemplado). Tais destinações orçamentárias tiveram como objetivo a capacitação de profissionais que atendessem as metas de desenvolvimento do país.

Destaca-se nesse ponto uma análise importante. Ao observamos a proporção com que os recursos públicos eram distribuídos na década de 50, com o percentual direcionado à educação de 3,4%, podemos perceber, conforme gráfico

abaixo, que no ano de 2017, a dimensão do orçamento anual do PIB destinados (entendidos aqui como despendidos, gastos) à educação é praticamente a mesma, Ou seja, mesmo após 60 anos de movimentos históricos no Brasil, cerca de 3%, apenas, dos recursos públicos continuam destinados à educação.

Gráfico 8 – Despesas primárias dos gastos da União – 2017



Fonte: <<http://www.brasil-economia-governo.org.br>>

Nesse contexto, podemos perceber que mesmo com as alternâncias de governos durante o período de quase seis décadas, as estruturas políticas econômicas que orientavam a distribuição orçamentária mantiveram-se constante no campo da educação, revelando como uma das áreas com menos investimento nacional, empatando com o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento,) e perdendo apenas para o Programa do Bolsa Família, que aparece acima com 2% da destinação do orçamento público.

Ainda no governo de Juscelino, no ano de 1959, ocorreu a concretização do apoio à Educação Profissional, com a criação das Escolas Técnicas Federais:

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. (BRASIL, 2008b).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1961), Lei nº 4.024/1961, trazendo em seus art. 47 a 51 determinações acerca da Educação Profissional, mas sem superar a histórica

dualidade estrutural na existência de duas modalidades distintas de ensino, Ensino secundário e Ensino Técnico, e a sua conseqüente divisão de classes.

Só no período do Regime Militar, 1964-1985, foi promulgada a segunda LDB (LDB/1971), Lei nº 5.692/1971, que trouxe em seu texto a transformação, compulsória, de todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional.

Como visto no primeiro capítulo, esse período foi de ditadura, quando as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado não visavam a atender os anseios da sociedade, mas sim alcançar as metas de desenvolvimento nacional estabelecidos pelos Militares. Nessa conjuntura, a educação em todos as seus níveis e modalidades foi mais uma vez utilizada como instrumento para alcançar os objetivos políticos e econômicos, como afirma Frigotto (2007) em sua análise desse período:

O campo da educação teve um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo, adotou-se a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação de cópia e mimetismo. A Pedagogia do Oprimido, ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) sob a pedagogia do mercado. A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, por outro lado, efetivou-se dentro da perspectiva de adestrar para o mercado. A pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação. (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

Nesse cenário, foi promulgada a LDB/1971, que trazia em seu bojo alterações no ensino médio e profissionalizante, de forma impositiva (violência simbólica) pelo Estado, mais uma vez primando pela formação de mão de obra técnica em suas políticas educacionais. Dessa forma, o objetivo era suprir as necessidades do mercado industrial o mais breve possível. Para tanto, promoveu-se a expansão das Escolas Técnicas Federais, com abertura de novos cursos técnicos e a ampliação da oferta de vagas.

Ainda neste processo histórico, ocorreu em 1978, concretizada pela Lei nº 6.545, a transformação de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Com essa mudança, alcançou-se o objetivo de ampliar as atribuições dos Centros Federais, conferindo a essas instituições a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que nos anos seguintes se estendeu a outras instituições desse campo da educação.

A estruturação da Educação Profissional no Brasil, a partir dos anos de 1980, começou a se adequar ao modo de produção liberal, e dessa forma o Estado, com a Lei nº 7.044/1982, pôs fim à Educação Profissionalizante obrigatória e reestabeleceu a educação geral. Os principais motivos para essa alteração foram as dificuldades em implementar esse modelo compulsório e as falhas do plano econômico intitulado como “milagre econômico”, que não conseguiu gerar os resultados esperados (ESCOTT; MORAES, 2012).

No período da Nova República, a partir de 1985, percebemos a perpetuação das políticas educacionais até então desenvolvidas, inclusive pela publicação da Lei nº 8.948/94, que dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando gradativamente as Escolas Técnicas e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Já no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), governo neoliberal, foi publicada a Lei nº 9.394/96, a terceira LDB, que trouxe como novidade um capítulo específico para a Educação Profissional: o “Capítulo III – Da Educação Profissional”, artigos 39 a 42. De forma simples, mas pouco direta, definiram-se aí os princípios para a educação profissional no Brasil.

Nesse texto legal há elementos indicadores de que, com a promulgação da LDB/1996, houve uma tentativa de favorecer a inclusão social e a democratização do ensino. Contudo, pela forma como os preceitos legais foram interpretados e aplicados, acabaram por reproduzir os preconceitos sociais gerados desde as primeiras legislações, ou seja, restringiram-se fundamentalmente a estruturar a Educação profissionalizante voltada para uma formação tecnicista¹⁶, contrariando o que havia sido proclamado pelo Estado.

Nessa direção, ainda nos anos que se seguiram do governo de FHC, ampliou-se a regulamentação da Educação Profissional por meio da publicação de vários decretos e portarias, assim como pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), nos quais se pode observar que a grande preocupação das políticas públicas formuladas à época era com o que foi definido então como “nível básico” e “nível técnico” da educação profissional.

As políticas públicas voltadas para o “nível técnico” se estruturaram na separação do ensino médio de formação geral, da formação profissional, não mais sendo aceitos, conforme o decreto nº 2.208/1997, os cursos técnicos secundários,

¹⁶ Segundo os autores Fidalgo e Machado (2000), o adjetivo “tecnicista” é empregado para representar as ações educativas que priorizam o aprendizado de técnicas de forma sequencial.

que contemplavam de forma integrada esses dois aspectos em uma mesma formação.

Frigotto (2007) avalia que:

o Decreto n. 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana. (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

Cabe ainda ressaltar que nesse contexto foi criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), cujo orçamento foi dividido com instituições privadas e sem fins lucrativos, o terceiro setor. Dentre essas instituições estavam o Sistema S¹⁷ e diversas ONGs, que desenvolviam entre os jovens e adultos trabalhadores cursos profissionalizantes, “desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral” (FRIGOTTO, 2007, p. 1.140). Ainda segundo esse autor, cabe registrar

[...] que o Sistema S, na década de 1980 se viu pressionado pela sociedade a repensar a sua função social, na década de 1990 não só abandonou essa agenda, mas começou a denominar, especialmente o SENAI, vários de seus departamentos regionais, de unidades de negócio. (FRIGOTTO, 2007, p. 1133).

Logo, mesmo com as mudanças nas lideranças do Governo no decorrer dos movimentos históricos nacionais, a estrutura dual da educação que existia no passado estruturou a formação das próximas políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, um *habitus* das políticas neoliberais, imposto e aceito, que perpetua ainda hoje nas estruturas educacionais de todos os campos e níveis de ensino.

Nesse sentido, a partir do ano de 2003, nos Governos do Presidente Lula e Dilma, iniciou-se na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica uma

¹⁷ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>> Acesso em: 27 jul. 2018.

notável expansão, conforme já demonstrado no capítulo 1 desta dissertação. No campo da Legislação, destaca-se em 2004 foi publicado o Decreto nº 5.154 que revogou o anterior Decreto nº 2.208/97, na tentativa de integrar do ensino técnico ao ensino médio, sob uma concepção de educação politécnica. Ocorre que a concepção planejada não foi efetivamente implementada. Mais que isso:

O Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes que acabam enquadrando, predominantemente, o novo Decreto dentro o espírito da tradição estreita da formação técnico-profissional, anulando, em grande parte, a revogação do Decreto n. 2.208/97. (FRIGOTTO, 2007, p. 1.141-1.142).

Em 2005, foi sancionada a Lei nº 11.195, trazendo o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Já em 2006, o Decreto nº 5.840 instituiu no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena. Nesse mesmo ano foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia com o fim de disciplinar as denominações dos cursos oferecido pelas instituições de ensino público e privado.

Em 2008, finalmente foi publicada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFs. Nessa direção, os IFs saem do quantitativo de 140 escolas técnicas pré-existentes no país, em 2002, para em 2016, 644 campi em funcionamento. Tais dados podem ser conferidos nos gráficos 1 e 2 apresentados no Capítulo 1.

Para uma compreensão mais significativa da evolução da Educação Profissional cabe ainda destacarmos que, além da expansão dos Institutos Federais, nos mandatos dos presidentes Lula e Dilma foram desenvolvidas políticas públicas que, ao invés de privatizarem serviços essenciais à população como a educação, fortaleceram as parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas, para que empresas privadas exercessem algumas das funções do Estado, como ocorreu com o PRONATEC e o PROJOVEM, no Sistema S (TAVARES, 2012).

Dessa forma, ao analisarmos o exposto, percebemos que desde a criação da educação profissional no Brasil persiste a estrutura de dualidade do ensino, um propedêutico à classe dominante, e o profissionalizante para os menos favorecidos, acentuando assim a divisão social de classes. Revela-se, portanto, como

fundamental, para todas as instituições de Educação Profissional e de Ensino profissionalizante, públicas e privadas, superar o viés da educação tecnicista, sendo essencial o desenvolvimento, tanto no ensino médio como no superior, de uma Educação Profissional sob uma perspectiva politécnica, emancipadora e de formação cidadã.

Continuando a análise sobre a Educação Profissional no Brasil, passamos agora ao estudo das políticas públicas adotadas pelo Estado acerca desse campo educacional.

2.2.1 Políticas Públicas e a Educação Profissional

Conforme foi demonstrado acima, o movimento histórico no campo da Educação Profissional, desde a criação das Casas de Aprendizes e Artífices até a sua expansão com a criação dos IFs e o fortalecimento das parcerias públicas privadas ocorreram pela elaboração e execução de políticas públicas, sendo imperioso aclararmos inicialmente o seu conceito para em sequência prosseguirmos com o estudo.

Nesse sentido, segundo Araújo e Almeida (2010, p. 98): “em sua definição clássica, o termo política emana do adjetivo *politikós*, originado de *polis*, que se refere a tudo que se relaciona com a cidade, portanto ao urbano, público, civil”.

Dessa forma, partindo para uma definição de Política Pública sob o prisma etimológico, esta alude à participação do povo nas decisões da cidade, do território, ressaltando que essa participação pode assumir formas distintas, de acordo com o tempo e lugar, como, por exemplo, ser exercida diretamente pelo povo ou podendo ser também de forma indireta, por intermédio de representantes eleitos, sendo este último, o caso do Brasil. Segundo Brzezinski e Santos (2015, p. 24) “a compreensão da política inclui ainda outra concepção para qual a ação livre dos homens é definida como a base da política, na defesa da ideia de que é fundamental”.

Nesse sentido, é relevante apresentarmos o sentido contemporâneo para o termo Política Pública. Uma dessas definições é a de Oliveira (2010). Vejamos:

A discussão acerca das políticas públicas tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade. Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas,

enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas. (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Assim, podemos perceber que política pública no Brasil é a forma que o Estado, indiretamente, por meio de seus representantes eleitos pelo povo, executa suas decisões, materializando-as de diversas formas, como programas públicos; projetos; leis; inovações tecnológicas e organizacionais; subsídios governamentais; rotinas administrativas; decisões judiciais; gasto público direto, dentre outros. Destaca-se, ainda, que existem vários campos em que o Governo pode executar a prática de políticas públicas, sendo relevante aqui destacarmos as destinadas à área da educação.

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais podem ser resumidas como as ações ou omissões do governo, tendo como objeto o campo da educação. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010).

Nessa direção, Bourdieu em sua teoria sociológica (2004) visou a estabelecer a articulação dialética entre os indivíduos e as estruturas sociais. Para ele o conhecimento praxiológico¹⁸ procura estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos fenomenológicos e objetivistas na construção da teoria da prática ou modos de engendramento das práticas (MARTINEZ; CAMPOS, 2015).

Assim, segundo Bourdieu (1994), o conhecimento praxiológico teria como objeto:

[...] não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1994, p. 47).

Ainda, segundo o autor, a praxiologia é um método, pelo qual se realiza a compreensão da complexidade do mundo social, utilizando como instrumento as práticas das ações humanas a fim de obter tal perspectiva. Dessa forma, as políticas

¹⁸ Parte da Teologia Moral caracterizada pela análise das causas produtoras e das normas que conduzem as ações humanas. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/praxiologia/> > Acesso em: 19 mar. 2018.

públicas devem ser desveladas como instrumentos das práticas humanas, elaboradas e executadas pelos Governantes, que coordenam as estruturas projetadas pela dinâmica social.

Logo, diante do que foi exposto sobre o processo histórico da Educação Profissional no Brasil, podemos perceber que as políticas públicas educacionais, aqui entendidas como instrumento de estruturação das práticas sociais, muitas vezes fracassaram nos seus objetivos de democratização do ensino e de formação qualificada e emancipatória dos seus agentes aprendentes. Por sua vez, demonstrou estar presente uma imbricada relação entre a Educação Profissional e o modo de produção capitalista, da qual emerge a manutenção dos paradigmas sociais, estabelecidos por meio de um ensino dual, e imposto mediante a violência simbólica da cultura dominante sobre os demais agentes sociais.

Ressaltamos ainda que a estreita relação entre as políticas educacionais e as políticas neoliberais pode ser observada mesmo diante das diferentes orientações políticas e da alternância nos governos que fizeram parte do processo histórico nacional. Assim, as políticas públicas mantiveram em comum durante o processo histórico o fato de se subjugarem à demanda do mercado, principalmente as políticas que foram destinadas ao campo da Educação Profissional. Tal fato deve ser compreendido como uma resposta à necessidade da institucionalização da Educação Profissional, Científica e Tecnológica para suprir essa carência de mão-de-obra, mas que nem por isso, deve ser reduzida a uma mercadoria passível de ser comercializada. Antes, deve ser concebida como uma educação geral e técnica que realmente prepare cidadãos com emancipação ampla e geral.

Logo, podemos apreender que no campo da Educação Profissional, as políticas públicas que visavam à democratização e integralidade desse ensino ainda não objetivaram o êxito necessário. Ao contrário, cabem às instituições de ensino o desafio de superarem a dualidade da estrutura educacional herdada, na qual é destinada a classe operária um ensino tecnicista, descontinuado, breve e de qualidade vertical e deficiente, voltado apenas às necessidades imediatistas do mercado de trabalho e à manutenção dos interesses da classe dominante.

Assim, diante das lutas e contradições presentes nos movimentos históricos acerca da Educação Profissional no Brasil, analisamos no próximo tópico – sob uma ótica quantiquantitativa – o levantamento dos trabalhos acadêmicos acerca do nosso objeto, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o intuito de

introduzirmos uma percepção do que já foi feito nesse campo do conhecimento, como suporte para o nosso Capítulo 3.

2.3 Levantamentos dos trabalhos acerca da Educação Profissional no Brasil

Apresentamos nesse tópico, tendo em vista a pesquisa voltada para a Educação Profissional ter apresentado crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo nos últimos anos, dados gerais e introdutórios, das pesquisas já realizadas nesse campo do conhecimento, especificamente as teses e dissertações constantes no Banco de Teses da CAPES, que serviram de aporte teórico para a compreensão da análise, apresentada no terceiro capítulo deste estudo.

Dessa forma, apresentamos uma visão panorâmica da produção científica, no que se refere às dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, acerca do assunto Educação Profissional, a partir do primeiro registro constante no Banco de Teses CAPES até o último ano lá registrado.

Antes que o mapeamento introdutório das produções acadêmicas seja tratado efetivamente, esclarecemos que optamos em utilizar, de acordo com Brejo (2007, p. 15), os registros constantes no banco de dados de dissertações de Mestrados e teses de Doutorado disponíveis na Capes, pelo seu reconhecimento e notória excelência acadêmica no campo dos Mestrados e Doutorados nacionais.

Dessa forma, para realizarmos a consulta, acessamos o portal da CAPES na página Catálogo de Teses e dissertações, em seguida incluímos as palavras-chave escolhidas no campo destinado à busca, observando que os termos eram incluídos entre aspas, assim direcionando a busca de forma mais específica.

O primeiro termo utilizado foi 'Educação Profissional', sendo encontrado na pesquisa geral do catálogo da Capes: 3.544 trabalhos registrados, sendo 571 de Doutorado, 2.221 de Mestrado, 671 de Mestrado Profissional e 154 profissionalizantes¹⁹.

Importante registrarmos que esses trabalhos foram feitos entre os anos de 1997 e 2018, com a produção por ano conforme os dados abaixo:

¹⁹ Mestrado Profissionalizante era o nome atribuído pela Capes ao que hoje conhecemos como Mestrado Profissional.

Tabela 11 – Quantidade de produções da “Educação Profissional” - 1997-2018

Ano	Quantidade Produzida	Ano	Quantidade Produzida
1997	08	2008	120
1998	07	2009	156
1999	23	2010	196
2000	31	2011	247
2001	37	2012	222
2002	64	2013	323
2003	82	2014	325
2004	71	2015	394
2005	110	2016	484
2006	75	2017	493
2007	75	2018	20
Total de trabalhos: 1997-2017		3.544	

Fonte: CAPES, dados organizados por Morais (2018)

Em uma breve análise podemos observar que entre os anos de 2010 a 2017 houve um aumento significativo das produções acerca da Educação Profissional, movimento esse que coincide, e deve-se, provavelmente, como reflexo da expansão da rede da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

Neste mesmo sentido optamos por inventariar também, junto ao catálogo da Capes, as pesquisas relacionadas ao termo “Ensino Profissionalizante”, tema relacionado e muitas vezes usado como sinônimo da expressão “Educação Profissional”, objeto de nossa pesquisa, para que nos oportunizasse uma percepção ainda mais abrangente sobre esse campo da educação.

Desta forma, foram encontradas utilizando o filtro “Ensino Profissionalizante” na pesquisa geral no catálogo da Capes: 748 trabalhos registrados, sendo 42 de doutorado, 626 de mestrado, 66 de mestrado profissional e 14 profissionalizantes, distribuídas por ano conforme os dados abaixo:

Tabela 12 – Quantidade de produções do “Ensino Profissionalizante”- 1987-2018

Ano	Quantidade Produzida	Ano	Quantidade Produzida
1987	01	2003	07
1988	----	2004	06
1989	01	2005	09
1990	02	2006	03
1991	01	2007	08
1992	64	2008	07
1993	02	2009	09
1994	03	2010	08
1995	110	2011	07
1996	----	2012	09
1997	02	2013	10
1998	04	2014	13
1999	05	2015	11
2000	02	2016	15
2001	04	2017	06
2002	06	2018	-----
Total de trabalhos: 1987-2017		748	

Fonte: CAPES, dados organizados por Morais (2018)

Comparando os dados da tabela acima acerca do Ensino Profissionalizante com os dados referentes ao campo da Educação Profissional, Tabela 11, podemos perceber que enquanto a Educação Profissional passou por um notável crescimento na última década, os trabalhos científicos *stricto sensu* sobre o Ensino Profissionalizante, apesar de datar em 1987, ou seja, como objeto de pesquisa mais antigo, manteve-se linear no quantitativo pesquisado.

Diante do que foi exposto e da expansão das pesquisas sobre o campo da Educação Profissional, optamos por inventariarmos o que já foi produzido nesse campo do conhecimento e desvelarmos seus resultados e as estruturas pelas quais esses processos se desenvolveram, assunto que se apresenta com enorme importância para o meio científico, o qual passaremos a apresentar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3:

O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Apresentam-se neste capítulo os caminhos percorridos para a elaboração do Estado do Conhecimento acerca da Educação Profissional, Científica e Tecnológica nas dissertações dos cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católicas do Centro-Oeste: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade Católica de Brasília-DF (UCB) e Universidade Católica Dom Bosco-MS (UCDB). Nesta pesquisa de caráter bibliográfico, buscamos inventariar, sistematizar e analisar a referida produção acadêmica, em uma perspectiva dialética acerca da temática.

3.1 Os caminhos percorridos para a construção do Estado do Conhecimento

Visando a alcançar os objetivos desta pesquisa, de construir e compreender o Estado do Conhecimento no campo da Educação Profissional, selecionamos para análise as dissertações produzidas nos Mestrados em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste.

Elegemos esse universo tendo em vista os dados levantados e apresentados no último tópico do Capítulo 2 desta dissertação, no qual podemos constatar, pelas pesquisas introdutórias feitas no portal da Capes acerca da Educação Profissional, que temos mais de 3.000 trabalhos já registrados sobre essa temática. Pretender abarcar essa amplitude inviabilizaria nossa pesquisa, dado o campo de investigação.

Por isso, optamos em fazer um recorte regional e assim elaborar o Estado do Conhecimento sobre Educação Profissional na região mais próxima do nosso universo de trabalho, no caso a Região Centro-Oeste. Ainda assim, com esse recorte regional, o nosso objeto estaria inserido em um número de difícil análise, conforme demonstram os dados abaixo, já que só na Região Centro-Oeste foram catalogados 353 Programas de Pós-graduação, que oferecem 502 cursos de Pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos e avaliados pela Capes:

Tabela 13 – Total de Programas *Stricto Sensu* da Região Centro-Oeste

Total de Programas de Pós-graduação						Totais de Cursos de Pós-graduação			
UF	Total	ME	DO	MP	ME/DO	ME	DO	MP	ME/DO
DF	116	23	2	20	71	187	94	73	20
GO	105	48	3	19	35	140	83	38	19
MS	72	34	3	9	26	98	60	29	9
MT	60	37	3	3	17	77	54	20	3
Totais	353	142	11	51	149	502	291	160	51

ME: Mestrado Acadêmico DO: Doutorado MP: Mestrado Profissional

Fonte: Dados da pesquisa CAPES, organizado por Moraes (2018)²⁰

Diante desse vasto universo acadêmico, selecionamos primeiramente os Programas de Educação, com área de avaliação e área básica também em Educação, que estão em funcionamento, com notas de avaliação pela Capes entre 3 e 5, tendo em vista o universo de nossa pesquisa. Ainda assim, encontramos na nossa Região, segundo a plataforma Sucupira, 14 cursos de Mestrado acadêmicos (ME), 08 doutorados (DO), 02 mestrados profissionais (MP) e nenhum Doutorado profissional (DR):

Quadro 2 – Instituições e cursos na Região Centro-Oeste

Instituição de Ensino	ME	DO	MP	DR
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	1	1	-	-
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	1	1	-	-
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	1	-	-	-
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	1	1	-	-
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	1	-	-	-
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	1	-	-
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	1	1	-	-
Universidade Católica de Brasília (UCB)	1	1	-	-
Universidade de Brasília (UNB)	1	1	-	-
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	1	1	-	-
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	-	-	-
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	-	-	1	-
Universidade de Brasília (UNB)	-	-	1	-
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	1	-	-	-
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	1	-	-	-
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	-	-	-
Total de Programas em Educação por modalidade:	14	8	2	0

Fonte: Dados da pesquisa CAPES, organizados por Moraes (2018)

Dessa forma, optamos por fazer outro recorte no universo de nossa pesquisa. Decidimos pela análise das dissertações produzidas nos cursos dos Programas de Mestrado em Educação, ofertados apenas pelas Universidades

²⁰ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.jsf?cdRegiao=5>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Católicas do Centro-Oeste, inclusive com a análise das produções do nosso Programa de Pós-graduação (PUC-GO).

Nesse sentido, levantou-se que no Centro-Oeste há três Universidades Católica: a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), a Universidade Católica de Brasília (UCB-DF) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-MS). Das unidades federativas da Região Centro-Oeste, fica de fora apenas o estado de Mato Grosso, por não possuir em seu rol de Universidades uma instituição Católica.

Para a definição do recorte temporal em que foi realizado nosso estudo, consideramos as dissertações produzidas desde o início de cada Programa de Pós-graduação até o ano de 2016, visando assim a uma melhor compreensão da evolução dessas produções acadêmicas, na medida em que se promove uma contextualização dos movimentos históricos em torno da Educação Profissional no Brasil e na Região Centro-Oeste.

3.1.1 Os procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas para o levantamento dos dados

Após definirmos nosso campo de pesquisa, os cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católica da Região Centro-Oeste (PUC; UCB e UCBD), foram levantadas nas bibliotecas virtuais de Teses e Dissertações de cada programa, o total de 37 (trinta e sete) dissertações. As palavras-chave que foram utilizadas para filtrar as dissertações foram: Educação Profissional; Ensino Profissional e Ensino Técnico e Tecnológico.

A técnica escolhida para essa investigação compreende o levantamento de dados e a leitura do resumo, da introdução, das considerações finais e do referencial teórico das dissertações. Para análise das dissertações catalogadas foram selecionados os seguintes critérios orientadores: palavras-chave; principais tendências metodológicas; categorias de análise; referências bibliográfica e resultados encontrados nas pesquisas.

Os dados levantados serão apresentados nos tópicos abaixo, empreendendo, assim, a construção do Estado do Conhecimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nos Programas de Mestrado em Educação no Centro-Oeste, com o mapeamento e análise do conhecimento já produzido, apontando

quais os caminhos que veem sendo percorridos e quais os principais aspectos e resultados estão sendo assinalados.

3.2 O Estado do Conhecimento das pesquisas em Educação Profissional nas dissertações do Mestrado em Educação das Universidades Católicas do Centro-Oeste

A seleção das dissertações que passaram a integrar nossa fonte de análise, sistematizadas pelos critérios adotados na seleção: Educação Profissional; Ensino Profissional e Ensino Técnico e Tecnológico, foram levantadas nas bibliotecas digitais de Teses e Dissertações de cada programa de Mestrado em Educação (PUC, UCB e UCDB), totalizando 37 (trinta e sete) trabalhos, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Dissertações/PPGE GO, DF e MS – Educação Profissional

Nº	UF	IES	ANO	TÍTULO	AUTOR
1	GO	PUC	2001	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA LDB: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES	DEBREY, José Carlos de A.
2	GO	PUC	2005	MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO - O PROPOSTO E O REALIZADO	MACHADO, Enio Rodrigues
3	GO	PUC	2007	EDUCAÇÃO FÍSICA E MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE	PERES, Hugo Eduardo
4	GO	PUC	2008	(IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE DOIS CURSOS LOCALIZADOS EM GOIÂNIA E ANÁPOLIS	PEREIRA, Francisco
5	GO	PUC	2009	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS LEGAIS NO GOVERNO LULA PARA O IFG	VIROTE, Shirley Mar Pereira
6	GO	PUC	2009	O SENAI DE GOIÁS NO ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS	PASCOAL, Elias
7	GO	PUC	2010	O TECNÓLOGO EM PROCESSAMENTO DE DADOS NO MUNDO DO TRABALHO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS EGRESSOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÂNIA	OLIVEIRA, Ana Cândida F. de
8	GO	PUC	2011	EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTERFACES ENTRE ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOPOLÍTICO REGIONAL	FERNANDES, Marinalva Nunes
9	GO	PUC	2012	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE ASSUMIDA	GARCIA, Júlio César
10	GO	PUC	2012	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS	LIMA, Ricardo Cirino de

				CURRICULARES NO CAMPO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	
11	GO	PUC	2013	A/O BIBLIOTECÁRIA(O)-DOCUMENTALISTA ANTE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG): 2009-2012	SOUZA, Maria Aparecida Rodrigues de
12	GO	PUC	2013	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?	SILVA, Shirley Carmem da
13	GO	PUC	2014	A TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA CIDADE DE GOIÁS PARA A NOVA CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IFG	SÁ, Helvécio Goulart Malta de
14	GO	PUC	2015	RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	ROSA, Silvia
15	GO	PUC	2015	PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E PROFESSORAS(ES)	LOPES, Márcia Cecília Ramos
16	DF	UCB	2009	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INSERÇÃO DE JOVENS NO TRABALHO: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CEP	BRAGA, Hudson Eloy
17	DF	UCB	2011	CURSOS TECNOLÓGICOS GARANTEM EMPREGO? ESTUDO DE CASO EM UMA IES PRIVADA DO DF	GRANA, Luciana Aparecida
18	DF	UCB	2011	AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DE UM CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE DO SENAC DF	CASSIMIRO, Martha Ludovico
19	DF	UCB	2011	RECONHECIMENTO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	RODRIGUES, Glecivan Barbosa
20	DF	UCB	2012	COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS INSTITUTOS NACIONAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	BEZERRA, Vânia Gurgel
21	DF	UCB	2012	EVASÃO NO PROEJA: ESTUDO DAS CAUSAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO-CAMPUS MONTE CASTELO	ARAÚJO, Elaine de Jesus Melo
22	DF	UCB	2012	A EVASÃO ESCOLAR NO PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE (PSG): UM ESTUDO DE CASO NO DISTRITO FEDERAL	ALMEIDA, Ledir Júnior de
23	DF	UCB	2012	O PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE E OS DESAFIOS DIANTE DA PROMOÇÃO DA CIDADANIA	CORREIA, Kátia Christina Soares de Moraes
24	DF	UCB	2013	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	MENEZES, Sandra Regina dos Santos

25	DF	UCB	2012	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PERFIL DOCENTE, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES	MANICA, Loni Elisete
26	DF	UCB	2012	A GESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL-CANADÁ (2008-2013)	FERRARI, Mari Neia Valicheski
27	DF	UCB	2012	LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	CELISTRE, Sinara Sant'Anna
28	DF	UCB	2012	FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA POR COMPETÊNCIAS: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR	MENDES, Paulo Correa.
29	DF	UCB	2012	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MISSÃO INSTITUCIONAL DO SENAI	LOPES, Márcia Cecília R.
30	MS	UCDB	2006	AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	SOUZA, Rosilene Moreira de
31	MS	UCDB	2006	A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DO PROFESSOR ENFERMEIRO NA VISÃO DOS PROFESSORES	FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antonio
32	MS	UCDB	2009	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO NOS CURSOS DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DA UNIDADE DO SENAI DE CAMPO GRANDE-MS	TREVISAN, Gilka Cristina
33	MS	UCDB	2013	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CAMPO GRANDE-MS: UMA INICIATIVA MUNICIPAL	HERADÃO, Tangria Rosiane
34	MS	UCDB	2013	A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL EM PONTA PORÃ/MS E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO DA REGIÃO (2007 – 2012)	TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira
35	MS	UCDB	2013	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI - IVINHEMA-MS (2008-2010)	COSSATO, Marcio Beretta
36	MS	UCDB	2014	PROEJA NO IFMS - CAMPUS CAMPO GRANDE O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA (2010 A 2013)	GARCIA, Vanir
37	MS	UCDB	2015	POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (2006 – 2013)	SOUZA, Clésio Feliciano de

FONTE: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Conforme podemos observar no quadro acima, a seleção das dissertações que integram o objeto de nossa análise foi feita com base em critérios que contemplassem a Região Centro-Oeste, as Instituições de Ensino Superior Católicas, os Programas de Mestrado em Educação e a data das defesas no interstício selecionado para a pesquisa, do início de cada programa até o ano de 2016.

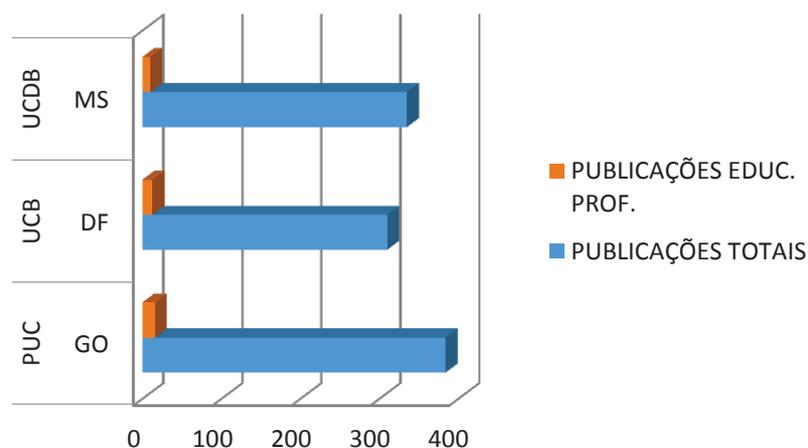
Ao mapear a produção dos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades selecionadas – PUC, UCB e UCDB, contemplamos uma questão derivada, qual seja, mensurar a representação das 37 (trinta e sete) dissertações selecionadas no âmbito das pesquisas acerca da educação. Vejamos inicialmente os dados constantes na tabela e no gráfico abaixo:

Tabela 14 – Número de dissertações dos Programas de Mestrados em Educação das Universidades Católicas no Centro-Oeste

INST.	UF	DATA DA 1ª DEFESA DO PROGRAMA	DATA DA 1ª DEFESA SOBRE ED. PROFISSIONAL	TOTAL DE PUBLICAÇÕES DOS PROGRAMAS	TOTAL DE PUBLICAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CADA PROGRAMA
PUC	GO	2001	2001	384	15
UCB	DF	2002	2009	310	14
UCDB	MS	1996	1999	335	08
TOTAL	-	-	-	1.029	37

FONTE: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Gráfico 9 – Comparativo das publicações



FONTE: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Para analisarmos os dados acima, devemos nos lembrar de que as datas se referem à primeira dissertação defendida nos Programas de Mestrado em Educação, tanto acerca de tema geral, como acerca da Educação Profissional. Ressalta-se que o período acima corresponde ao conteúdo apresentado no Capítulo 1 dessa pesquisa, no qual datam os cursos *stricto sensu* oferecidos pelas Universidades Católicas na Região Centro-Oeste, com início no ano de 1994, na UCB-DF e UCDB-MS; e no ano de 1999, na PUC-GO.

Do ano da primeira defesa, 1996, ao ano da última dissertação catalogada, 2015, foram encontrados 1.029 trabalhos defendidos nos cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Católicas elencadas, sendo que apenas 37, cerca de 3% desse universo, versaram sobre Educação Profissional.

Esses dados iniciais apresentam o quão ainda são reduzidas as pesquisas voltadas para a temática da educação profissional, demonstrando que, apesar do ensino profissionalizante estar presente na educação brasileira há tanto tempo, ainda se apresenta pouco contemplada nas pesquisas elaboradas no âmbito dos Programas de Mestrado em Educação, amostra aqui estudada.

Vários podem ser os fatores para essa quantidade ínfima de pesquisas na seara da educação profissional, mas devido ao objeto do nosso estudo ser o Estado no conhecimento e não abarcar esse viés, não será possível detectá-los nesse estudo, ficando tal questão apresentada, podendo ser aprofundada por futuras pesquisas.

3.2.1 As palavras-chave

Dando continuidade à construção do Estado do Conhecimento da Educação Profissional, por meio da leitura de partes selecionadas das 37 dissertações identificamos 48 palavras-chave citadas, sendo que algumas por possuírem ou serem usadas com a mesma semântica, foram por nós estrategicamente agrupadas para elaborarmos a melhor reflexão sobre a realidade apreendida, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Dissertações e palavras-chave

Nº	UF	IES	ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
1	GO	PUC	2001	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA LDB: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES	Educação profissional; Reforma; LDB.
2	GO	PUC	2005	MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO - O PROPOSTO E O REALIZADO	Educação profissional; Formação do técnico agrícola; CEFET-Urutaí.
3	GO	PUC	2007	EDUCAÇÃO FÍSICA E MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE	Educação física; Mundo do trabalho; Ensino médio; Escola unitária.
4	GO	PUC	2008	(IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE DOIS CURSOS LOCALIZADOS EM GOIÂNIA E ANÁPOLIS	Capitalismo; Educação profissional; Educação emancipadora; Emancipação.
5	GO	PUC	2009	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS LEGAIS NO GOVERNO LULA PARA O IFG	Educação Profissional Técnica; Ensino médio; Trabalho; Ciência; Tecnologia e Cultura.
6	GO	PUC	2009	O SENAI DE GOIÁS NO ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS	Educação e trabalho; Articulação; Formação profissional; SENAI.
7	GO	PUC	2010	O TECNÓLOGO EM PROCESSAMENTO DE DADOS NO MUNDO DO TRABALHO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS EGRESSOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÂNIA	Educação e trabalho, Educação profissional, cursos de tecnologia, avaliação de egressos.
8	GO	PUC	2011	EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTERFACES ENTRE ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOPOLÍTICO REGIONAL	Ensino técnico agropecuário; Capitalismo; Desenvolvimento regional.
9	GO	PUC	2012	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE ASSUMIDA	Trabalho, Educação, Educação Profissional, Ensino Médio, Dualidade.
10	GO	PUC	2012	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS CURRICULARES NO CAMPO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Educação Tecnológica, TIC - Tecnologias da informação e da Comunicação; Competências; Aprendizagem.
11	GO	PUC	2013	A/O BIBLIOTECÁRIA(O)-DOCUMENTALISTA ANTE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG): 2009-2012	Bibliotecária(o)-documentalista; Políticas educacionais; Novas tecnologias; Flexibilização do processo de trabalho; Gênero.

12	GO	PUC	2013	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?	Educação; Trabalho; Expansão da educação profissional
13	GO	PUC	2014	A TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA CIDADE DE GOIÁS PARA A NOVA CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IFG	Políticas educacionais; História da educação; Ensino profissional.
14	GO	PUC	2015	RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	Ensino médio integrado; Educação; Trabalho; Produção flexível.
15	GO	PUC	2015	PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E PROFESSORAS(ES)	Inclusão produtiva de gênero; Educação profissional. Internacionalização de políticas públicas.
16	DF	UCB	2009	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INSERÇÃO DE JOVENS NO TRABALHO: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CEP	Educação profissional; Ensino médio; Jovens; Emprego; Desemprego; Inserção no mercado de trabalho.
17	DF	UCB	2011	CURSOS TECNOLÓGICOS GARANTEM EMPREGO? ESTUDO DE CASO EM UMA IES PRIVADA DO DF	Educação profissional; Educação superior; Cursos tecnológicos; Mercado de trabalho; Política da educação.
18	DF	UCB	2011	AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DE UM CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE DO SENAC DF	Ensino médio; Curso técnico de contabilidade; Educação profissional; Currículo; Alunos.
19	DF	UCB	2011	RECONHECIMENTO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Reconhecimento de saberes; Avaliação de competências; Certificação de competências; Educação profissional.
20	DF	UCB	2012	COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS INSTITUTOS NACIONAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Comunicação pública da ciência; Jornalismo científico; Abordagem sistêmica.
21	DF	UCB	2012	EVASÃO NO PROEJA: ESTUDO DAS CAUSAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - CAMPUS MONTE CASTELO	Evasão escolar; Educação profissional; Sucesso escolar; Educação de jovens e adultos.
22	DF	UCB	2012	A EVASÃO ESCOLAR NO PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE (PSG): UM ESTUDO DE CASO NO DISTRITO FEDERAL	Evasão escolar; Educação Profissional; Curso Técnico de nível médio.
23	DF	UCB	2012	O PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE E OS DESAFIOS DIANTE DA PROMOÇÃO DA CIDADANIA	Educação profissional; Cidadania; Inclusão social. SENAC
24	DF	UCB	2013	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	Formação integral; Formação do professor; Educação profissional.

25	DF	UCB	2013	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PERFIL DOCENTE, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES	Educação profissional; Educação inclusiva; Educação especial; Docentes.
26	DF	UCB	2015	A GESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL-CANADÁ (2008-2013)	Educação comparada; Educação profissional; Brasil; Canadá.
27	DF	UCB	2015	LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Educação profissional; Formação continuada de Professores; Pós-Graduação; Prática Pedagógica.
28	DF	UCB	2016	A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA POR COMPETÊNCIAS: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR	Estratégia didática transdisciplinar; Formação docente; Ensino por competências; Educação profissional; Transculturalidade.
29	MS	UCDB	1999	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MISSÃO INSTITUCIONAL DO SENAI	Educação Profissional; Institucional; SENAI
30	MS	UCDB	2006	AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	Educação profissional; Competências; Ensino.
31	MS	UCDB	2006	A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DO PROFESSOR ENFERMEIRO NA VISÃO DOS PROFESSORES	Ensino técnico de enfermagem; Formação de professores; Prática docente do professor-enfermeiro.
32	MS	UCDB	2009	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO NOS CURSOS DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DA UNIDADE DO SENAI DE CAMPO GRANDE-MS	Ensino por competências; Educação profissional; Trabalho e Educação.
33	MS	UCDB	2013	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CAMPO GRANDE-MS: UMA INICIATIVA MUNICIPAL	Políticas educacionais; Trabalho e educação; Ensino médio integrado à Educação Profissional.
34	MS	UCDB	2013	A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL EM PONTA PORÃ/MS E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO DA REGIÃO (2007-2012)	Políticas de educação profissional; Ensino médio integrado em Ponta Porã; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).
35	MS	UCDB	2013	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI - IVINHEMA-MS (2008-2010)	Políticas públicas de educação; Ensino médio integrado; Técnico em agropecuária.
36	MS	UCDB	2014	PROEJA NO IFMS - CAMPUS CAMPO GRANDE O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA (2010 A 2013)	Políticas de educação profissional; Proeja; Ensino médio integrado.
37	MS	UCDB	2015	POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE - GOIÁS (2006-2013)	Políticas educacionais; Políticas de formação de professores; Ensino técnico profissional; SENAI; Rio Verde-GO.

Fonte: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Após a leitura do quadro acima, foram catalogadas as palavras-chave com maior ocorrência em ordem decrescente de menções: educação profissional (27 ocorrências), incluindo aqui as palavras-chave Ensino e Formação profissional, ambas aparecendo uma vez; Trabalho (12 ocorrências), sendo que essa palavra aparece isolada ou associada a outras palavras ou expressões, como: mercado de trabalho, Educação e Trabalho; Ensino médio (11 ocorrências); Políticas educacionais/de educação, e suas variantes semânticas, (9 ocorrências); Formação/Ensino Técnico (8 ocorrências); Professor/ Docente (6 ocorrências); Avaliação/Certificação de competências (5 ocorrências); Cursos de Tecnologia/Educação Superior (3 ocorrências); Educação de Jovens e Adultos/Jovens/Proeja (3 ocorrências) e Inclusão social/Educação inclusiva (3 ocorrências) etc, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Nº de ocorrência das palavras-chave

Nº	PALAVRAS- CHAVE	Nº DE DISSERTAÇÕES
1	Educação / Ensino / formação profissional	27
2	Trabalho / Mundo do Trabalho / Mercado de trabalho	12
3	Ensino Médio / Médio Integrado	11
4	Políticas educacionais / de educação	9
5	Formação / Ensino Técnico	8
6	Professor / Docente	6
7	Avaliação / Certificação de competências	5
8	Cursos de Tecnologia / Educação Superior / Tecnológica	3
9	Educação de Jovens e Adultos / Jovens / Proeja	3
10	Inclusão social / Educação Inclusiva	3
11	Capitalismo	2
12	Cultura / Transculturalidade	2
13	Evasão Escolar	2
14	Flexibilização do processo de trabalho / Produção Flexível	2
15	Formação docente / professor	2
16	Gênero	2
17	Prática docente / Pedagógica	2
18	Instituto Federal / CEFET	2
19	SENAI	2
20	Abordagem sistêmica	1
21	Alunos	1
22	Aprendizagem	1
23	Articulação	1
24	Avaliação de egressos	1
25	Bibliotecária(o)–documentalista	1
26	Brasil	1

27	Canadá	1
28	Comunicação pública da ciência	1
29	Currículo	1
30	Desemprego	1
31	Desenvolvimento Regional	1
32	Dualidade	1
33	Educação comparada	1
34	Educação Especial	1
35	Educação física	1
36	Emancipação / Educação emancipadora	1
37	Emprego	1
38	Estratégia didática transdisciplinar	1
39	Expansão da educação profissional	1
40	Formação integral	1
41	História da Educação	1
42	Jornalismo Científico	1
43	Pós-graduação	1
44	Prática docente / Pedagógica	1
45	Reconhecimento de saberes	1
46	Senac	1
47	Sucesso escolar	1
48	TIC - Tecnologias da informação e da comunicação	1

Fonte: Dados da Pesquisa (MORAIS, 2018)

Ao examinarmos as ocorrências das palavras-chave nas dissertações selecionadas, notamos que os maiores acontecimentos estão vinculados à compreensão da Educação Profissional. Esse fato pode ser justificado pelo recorte feito em nossa pesquisa, que tem como tema a Educação Profissional, e por isso, a sua ocorrência em maior número só demonstra que as palavras-chave estão em sua pluralidade em consonância com o tema aqui pesquisado.

Essa questão nos faz refletir sobre a estreita relação entre Educação Profissional (27 ocorrências) e as palavras-chave trabalho/mercado de trabalho/mundo do trabalho, que aparecem em segundo lugar, com 12 ocorrências, representando cerca de 32% das dissertações.

Dessa junção, podemos perceber que a Educação Profissional, segundo a análise do movimento do pensamento acadêmico das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste, é vista como um processo que ainda permanece vinculado às relações estabelecidas com o mercado de trabalho. Corroboram com essa compreensão as demais palavras-chave que aparecem nas dissertações e se relacionam com o tema, como: capitalismo (2 ocorrências); Flexibilização do processo de trabalho (2 ocorrências) e Emprego (1 ocorrência).

Nessa direção, podemos ainda compreender, diante das raízes históricas escravocratas e de aprendizagem de ofícios para o desenvolvimento fabril no país, que o processo da Educação Profissional Técnica e Tecnológica ainda é conduzido para atender à demanda por mão de obra qualificada e da reprodução do sistema capitalista, fórmula que se eternizou durante os séculos, e que se revelou como a maior tendência de objeto de estudo sobre o tema da Educação Profissional.

As palavras de Frigotto (2007) confirmam nesse sentido:

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro nos permitem apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica (FRIGOTTO, 2007, p. 1.131).

Entretanto, apesar da imbricação histórica da Educação Profissional, com o modo de produção capitalista, podemos perceber, pelas palavras-chave: Formação integral, Educação emancipadora, Ciência e Cultura, que a Educação Profissional pode ainda não ter rompido com sua herança de formação tecnicista, mas que está no caminho para uma educação com base científica e de formação humana, social, política e cultural.

Depreende-se também dos números de ocorrências das palavras-chave a convergência da investigação acadêmica em relação à Educação Profissional e o Ensino Médio. A palavra-chave ‘Ensino médio’ aparece com onze ocorrências, o que representa quase 30% das dissertações selecionadas sobre Educação Profissional. Além dessas palavras, corroboram com essa dimensão as palavras-chave de Formação/Ensino técnico, com oito ocorrências (21,7%), que também abrangem esse nível de ensino.

Nesse sentido, podemos perceber, no universo da amostra pesquisada, que a disposição das pesquisas acadêmicas sobre Educação Profissional se destina em sua maioria ao ensino de nível médio, enquanto os estudos destinados ao ensino de nível superior encontram-se reduzidos, representado aqui por três ocorrências, o equivalente a apenas 8,1% do universo das dissertações.

Se por um lado podemos apreender com esses dados que os esforços das escolas públicas federais de ensino médio estariam direcionando aos jovens a formação para o trabalho, com a sua inserção no mercado e a possível interrupção dos estudos, por outro, percebemos, com base nas palavras-chave, como cultura, ciência, educação emancipadora e formação integral, que há estudos voltados à Educação Profissional comprometido em formar jovens que articulem ciência, cultura e trabalho, e que se tornem cidadãos autônomos, qualificados para fazerem suas próprias escolhas, como prosseguir nos estudos ou ingressar na vida profissional.

Nessa direção, como vimos nos capítulos anteriores, a expansão do Ensino Superior no Brasil oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos últimos anos, Lei Federal nº 11.892/2008, apesar de os dados acima apresentarem a priorização da Educação Profissional de nível médio, a presença das palavras-chave: Cursos de Tecnologia/Educação Superior/Tecnológica (3 ocorrências) demonstram que a Educação Profissional de nível superior ainda está caminhando para construir sua identidade e superar seus desafios, até porque nesse contexto existem os cursos Tecnológicos, Bacharelados, Licenciaturas e Pós-graduações, tendo muito ainda a para ser pesquisado.

Outra palavra-chave que chama a atenção é 'políticas públicas educacionais', que aparecem com o número de nove ocorrências, representando 24,3% dos trabalhos acadêmicos. Tais dados nos revelam que cerca de $\frac{1}{4}$ dos estudos aqui analisados foram dedicados a pesquisar a relação entre a Educação Profissional e políticas públicas.

Nessa questão, percebemos, sob o olhar dos acadêmicos, a importância atribuída às pesquisas sobre políticas públicas e o sistema educacional. Atribuimos a essa tendência investigatória a necessidade de se verticalizar os estudos sobre os conceitos e estruturas das políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil, como eficiente ferramenta capaz de auxiliar os gestores públicos a viabilizarem os objetivos e metas planejados no campo da educação.

Passaremos agora a dimensionar quais as tendências metodológicas mais utilizadas no nosso universo, das pesquisas em educação, apresentando o inventário, com os métodos e técnicas declaradas pelos acadêmicos em suas análises, para em seguida apresentarmos quais são as mais frequentes.

3.2.2 Métodos e técnicas

Nesse exercício dialético de apreensão do nosso objeto de estudo, inventariamos mais um dado importante acerca das pesquisas acadêmicas no campo da educação, qual seja, os métodos e técnicas considerados nas trinta e sete dissertações selecionadas dos Programas de Mestrado em Educação das Universidades Católicas do Centro-Oeste, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Dissertações e metodologias/técnicas

Nº	UF	IES	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA/ TÉCNICA
1	GO	PUC	2001	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA LDB: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES	"[...] dissertação teórica combinada com análise documental...(...) Opta-se, neste trabalho, pela investigação e exposição dialética como concepção teórica e metodológica. (p. 22-23)
2	GO	PUC	2005	MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO - O PROPOSTO E O REALIZADO	"A pesquisa qualitativa teve como fontes documentos do curso e depoimentos de alunos e professores tomados por meio de entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados com base no método da Análise de Conteúdo." (p. 6)
3	GO	PUC	2007	EDUCAÇÃO FÍSICA E MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE	"[...] inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa, envolvendo <i>pesquisa teórica</i> (estudo de artigos, livros, dissertações e teses sobre a temática), <i>documental</i> (estudo de fontes oficiais e institucionais), e <i>pesquisa de campo</i> , realizada no Cefet-GO." (p. 17)
4	GO	PUC	2008	(IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE DOIS CURSOS LOCALIZADOS EM GOIÂNIA E ANÁPOLIS	"Recorreu-se à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental e à pesquisa de campo..." (p. 13)
5	GO	PUC	2009	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS LEGAIS NO GOVERNO LULA PARA O IFG	"Trata-se de uma investigação qualitativa, na forma de estudo de caso, onde se recorre, também, à análise documental, bibliográfica e de campo que historiciza a problemática abordada..." (p. 8)
6	GO	PUC	2009	O SENAI DE GOIÁS NO ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS	"Materialismo Histórico Dialético... (p. 18). ...Processo de investigação a saber: Levantamento bibliográfico [...] pesquisa de campo [...] Análise dos documentos [...] Esse estudo, procurou adotar um enfoque qualitativo" (p. 20,21)
7	GO	PUC	2010	O TECNÓLOGO EM PROCESSAMENTO DE DADOS NO MUNDO DO TRABALHO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS EGRESSOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÂNIA	"...optou-se pela pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, utilizando conceitos do materialismo dialético." (p. 13)

8	GO	PUC	2011	EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTERFACES ENTRE ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOPOLÍTICO REGIONAL	"Trata-se de uma pesquisa de cunho quantiquantitativa com o método dialético por referência e, como procedimentos questionário, entrevista e análise de documentos." (p. 9)
9	GO	PUC	2012	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE ASSUMIDA	"[...] será utilizada a pesquisa qualitativa [...]. O referencial investigativo adotado foi o materialismo histórico dialético. [...] optamos pela utilização da análise documental." (p. 11-12)
10	GO	PUC	2012	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS CURRICULARES NO CAMPO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	"Optamos por trabalhar com a metodologia conhecida nas ciências humanas e sociais como pertinente aos estudos exploratório-descritivos, de natureza qualitativa em uma perspectiva dialética [...]. Utilizou-se os seguintes procedimentos: a) análise de documentos [...] b) questionários [...]" (p. 18-19)
11	GO	PUC	2013	A/O BIBLIOTECÁRIA(O)-DOCUMENTALISTA ANTE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG): 2009-2012	"A pesquisa de campo [...] com levantamento de dados empíricos por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Os dados foram analisados seguindo os princípios do materialismo histórico dialético..." (p. 9)
12	GO	PUC	2013	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?	"Apresenta-se os resultados de uma pesquisa que, não prescindindo de dados quantitativos, se desenvolveu numa perspectiva qualitativa, assentada no método histórico materialista dialético. Assim, os dados coletados por meio de pesquisa documental e das entrevistas semi-estruturadas foram analisados a partir da análise de conteúdo" (p. 7)
13	GO	PUC	2014	A TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA CIDADE DE GOIÁS PARA A NOVA CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IFG	"A abordagem epistemológica é o materialismo dialético [...]. Os procedimentos de coleta de informações são: análise de documentos [...], além de entrevistas [...]" (p. 10)
14	GO	PUC	2015	RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	"A pesquisa pauta-se na abordagem sócio-histórica, sedimentada nos referenciais do materialismo histórico dialético [...]. A técnica de coleta de dados constituiu-se de observações sistemáticas, orientadas por roteiro, e registradas em diário de campo; entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes; e consulta a documentos escolares e legislações educacionais." (p. 8)
15	GO	PUC	2015	PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E PROFESSORAS(ES)	"Para a pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa na realização da análise documental, assim como na análise das percepções das(os) participantes que foram colhidas através de entrevistas e questionários." (p. 8)

16	DF	UCB	2009	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INSERÇÃO DE JOVENS NO TRABALHO: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CEP	"Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória com opção por estudo de caso [...]. Para coleta dos dados, foi escolhida a técnica da entrevista semi-estruturada para gestores, professores e alunos egressos [...]" (p. 7)
17	DF	UCB	2011	CURSOS TECNOLÓGICOS GARANTEM EMPREGO? ESTUDO DE CASO EM UMA IES PRIVADA DO DF	"A pesquisa é caracterizada como exploratória de abordagem quantitativa." (p. 7)
18	DF	UCB	2011	AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DE UM CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE DO SENAC DF	"Aplicação de questionários [...]. Entrevistas semi-estruturadas [...]. Observação de aulas [...]" (p. 5)
19	DF	UCB	2011	RECONHECIMENTO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	"A pesquisa, de natureza qualitativa [...]. Utilizou a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico metodológico da análise de conteúdo, [...]" (p. 7)
20	DF	UCB	2012	COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS INSTITUTOS NACIONAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	"[...] nosso trabalho se baseia em estudos de caso dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia, especificamente nas abordagens análise de conteúdo documental e bibliográfica e pesquisa quantitativa, com a utilização do processo de triangulação" (p. 33)
21	DF	UCB	2012	EVASÃO NO PROEJA: ESTUDO DAS CAUSAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - CAMPUS MONTE CASTELO	" Tratou-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza exploratória e interpretativa. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada [...]" (p. 8)
22	DF	UCB	2012	A EVASÃO ESCOLAR NO PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE (PSG): UM ESTUDO DE CASO NO DISTRITO FEDERAL	"[...]Teve uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa [...] uma pesquisa exploratória [...] utilizou-se as pesquisas bibliográficas, documental e de campo, ancoradas em um estudo de caso. (p. 58-60)
23	DF	UCB	2012	O PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE E OS DESAFIOS DIANTE DA PROMOÇÃO DA CIDADANIA	"optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando como estratégias e técnicas de investigação a análise documental, a aplicação de questionários a 35 egressos do PSG e entrevistas individuais semiestruturadas." (p. 7)
24	DF	UCB	2013	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	"Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados, utilizando-se como técnicas a análise documental e a entrevista semiestruturada [...]" (p. 7)
25	DF	UCB	2013	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PERFIL DOCENTE, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES	"O tipo de pesquisa foi qualiquanti e o método utilizado foi o de estudos de casos múltiplos. A pesquisa foi aleatória [...]" (p. 9)
26	DF	UCB	2015	A GESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL-CANADÁ (2008-2013)	"Trata-se de um estudo exploratório, tendo como base a análise documental e a observação. Para análise dos dados foram estabelecidas três categorias: núcleo institucional, planejamento e prestação de contas." (p. 5)

27	DF	UCB	2015	LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	"[...] A realização de uma avaliação de caráter qualitativo, a partir de estudo de casos múltiplos [...]." (p. 17)
28	DF	UCB	2016	A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA POR COMPETÊNCIAS: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR	"O método investigativo foi uma pesquisa participante de diálogo entre teoria e prática [...]. A coleta de dados deu-se: pela observação e registro [...]; pelo envio eletrônico de questionários [...]; pela realização de entrevista [...]. Os dados foram analisados pelas categorias elencadas [...]." (p. 8)
29	MS	UCDB	1999	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MISSÃO INSTITUCIONAL DO SENAI	"Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e natureza descritivo-explicativa [...]. A coleta de dados foi realizada mediante um questionário com questões abertas [...]." (p. 5)
30	MS	UCDB	2006	AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	"Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritivo explicativa [...]. Os dados foram coletados mediante questionário organizado em três eixos, focalizando a formação, a prática profissional e as percepções do professor acerca da sua prática docente [...]." (p. 5)
31	MS	UCDB	2006	A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DO PROFESSOR ENFERMEIRO NA VISÃO DOS PROFESSORES	"trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-explicativo cujas etapas foram: a revisão teórica da literatura [...], a realização de dezoito entrevistas [...]; a análise dos documentos institucionais e a análise de conteúdo das entrevistas. (p. 5)
32	MS	UCDB	2009	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO NOS CURSOS DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DA UNIDADE DO SENAI DE CAMPO GRANDE-MS	"trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-explicativo cujas etapas foram: a revisão teórica da literatura [...] a realização de dezoito entrevistas [...]; a análise dos documentos institucionais e a análise de conteúdo das entrevistas. (p. 5)
33	MS	UCDB	2013	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CAMPO GRANDE-MS: UMA INICIATIVA MUNICIPAL	"[...] análise das fontes documentais [...] a) pesquisa bibliográfica [...]; b) levantamento, organização e análise de fontes documentais, especialmente a legislação federal, estadual e municipal e os planos do governo no período de 2004-2010; c) levantamento dos antecedentes históricos de ordem normativa constitucional e infraconstitucional [...]; d) análise da ordem jurídica vigente nas três esferas do poder [...]; e) estudo dos mecanismos jurídico-institucionais básicos [...]; f) análise das fontes financeiras para o custeio do ensino fundamental regular; g) classificação, categorização e análise dos dados." p. 8
34	MS	UCDB	2013	A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL EM PONTA PORÃ/MS E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO DA REGIÃO (2007–2012)	"A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, delimitando a análise documental como procedimento técnico-metodológico." (p. 4)

35	MS	UCDB	2013	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI - IVINHEMA-MS (2008-2010)	"Como metodologia optamos pela pesquisa bibliográfica e documental." (p. 4)
36	MS	UCDB	2014	PROEJA NO IFMS - CAMPUS CAMPO GRANDE O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA (2010 A 2013)	"Como procedimento de pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, delimitando a análise documental e bibliográfica como procedimento técnico-metodológico." (p. 6)
37	MS	UCDB	2015	POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (2006–2013)	"Como procedimento metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica e análise documental [...]." (p. 6)

FONTE: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Ao observarmos as metodologias, métodos, técnicas e tipos de pesquisas, transcritas acima, pudemos reconhecer as tendências metodológicas utilizadas pelos acadêmicos no campo das pesquisas voltadas à temática da Educação Profissional. O quadro a seguir apresenta os artefatos de pesquisas mais citados, apresentados em ordem decrescente:

Quadro 7 – Metodologia, técnicas e tipos de pesquisa das dissertações

Nº	METODOLOGIA/ TÉCNICA/TIPO	Nº DE DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS
1	Qualitativo	22
2	Entrevista	18
3	Documental	17
4	Bibliográfica	12
5	Dialético	8
6	de Campo	8
7	Quantitativo	7
8	Estudo de caso	7
9	Análise de Conteúdo	5

Fonte: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Conforme podemos perceber é notável a ocorrência da análise de pesquisa qualitativa entre os trabalhos discentes catalogados, a qual se apresenta com 22 menções, o equivalente a quase 60% das dissertações estudadas. Com essa observação, cabe ainda fazer a associação com as ocorrências da pesquisa

quantitativa, que por sua vez apresentou 7 menções, sendo que destas, 4 são mistas, ou seja, 4 são qualiquanti ou quantiquantitativas. Sendo assim, apenas em 3 das dissertações, cerca de 8% são de análise exclusivamente quantitativa.

Acreditamos que a escolha majoritária pelos pesquisadores pela análise qualitativa deve-se pelas características múltiplas e das variáveis que agem e interagem ao mesmo tempo no processo educacional, o que demanda nas pesquisas em educação um método analítico capaz de investigar fenômenos singulares em toda a sua especificidade.

Desta forma, é a pesquisa qualitativa, complementada ou não pela pesquisa quantitativa, que oferece uma estrutura metodológica para os agentes investigarem o processo educacional em toda a sua complexidade, com uma visão holística, indutiva e de intervenção mínima do pesquisador no contexto investigado.

Outro ponto que merece destaque é o procedimento de entrevista. A entrevista foi observada como a técnica metodológica mais utilizada pelos autores das pesquisas estudadas, com 18 ocorrências, totalizando 48,7%, demonstrando assim a tendência dos investigadores em levantar as informações e opiniões dos agentes que compõem o universo de suas pesquisas.

As pesquisas bibliográficas foram a terceira maior forma de pesquisa/análise declarada, representando 32,5% das dissertações analisadas, com 12 ocorrências. Tais dados por sua vez tem a aptidão de demonstrar que as pesquisas bibliográficas representam um papel importante no processo de investigação, por proporcionarem aos pesquisadores a estrutura teórica já existente, garantindo assim, instrumentos para eles desenvolverem, de forma consciente e aprofundada, as investigações nos campos que serão objeto de estudos.

A metodologia ou concepção teórica apontada pelos autores, com 8 ocorrências, foi o “materialismo histórico dialético”, e suas variantes semânticas, representando cerca de 22% das dissertações, citadas, em sua totalidade, nas análises dos acadêmicos da PUC-GO. Ressalta-se que, apesar dessa metodologia estar presente de forma clara apenas nos trabalhos acadêmicos da PUC-GO, entendemos que a sua dimensão pode ser bem maior. Isso se deve porque, conforme veremos no tópico que trabalhará o referencial teórico, apesar da dialética não ser exposta explicitamente como metodologia adotada na maioria das dissertações, ela se revela pela abordagem e análise teórica apresentada pelos acadêmicos, respaldadas por autores que trabalham sob uma perspectiva dialética.

Nessa mesma proporção apresenta-se a pesquisa de campo, com 22% do universo analisado, o que demonstra a utilização, pelos discentes, dos “sentidos”, como forma de auxiliar na construção do conhecimento. Dessa forma, percebemos essa técnica de aproximação como um instrumento eleito pelos acadêmicos, com a observação, experimentos e o contato com a realidade, na busca de aprimorar a elaboração do conhecimento teórico.

O Estudo de Caso foi o procedimento metodológico utilizado em 19% das pesquisas, com 7 ocorrências. Esse dado demonstra, como uma amostra, a importância científica e a proporção que no meio acadêmico é empregado esse método, que busca a apreensão da totalidade a partir do estudo das particularidades e da complexidade de um caso singular.

Por último, foi exposto como procedimento metodológico a análise de conteúdo, com 5 menções, cerca de 14% da pesquisa, demonstrando a porcentagem de acadêmicos que buscam esse caminho metodológico para sistematizar, descrever e interpretar o conteúdo dos mais diversos documentos e textos.

Na continuidade da construção do Estado do Conhecimento da Educação Profissional, passamos a seguir a apresentar a listagem das categorias e a frequência que elas são trabalhadas nas dissertações analisadas, demonstrando assim quais as principais convergências encontradas nas pesquisas sobre esse tema.

3.2.3 Categorias

Por meio da leitura dos resumos e introdução das 37 dissertações, identificamos 56 categorias de análise, as quais nem sempre estavam apresentadas pelos autores de forma explícita, cabendo assim, a nós, a incumbência de identificá-las e catalogá-las pelo processo de compreensão dos textos. Nesse procedimento tomamos a liberdade de agrupar algumas categorias, mecanismo também utilizado no inventário das palavras-chave, tendo em vista termos percebido que algumas delas possuem ou foram usadas com a mesma semântica e que assim, com essa estratégia, seria possível uma reflexão mais próxima da realidade. O quadro abaixo relaciona as categorias inventariadas. Vejamos:

Quadro 8 – Dissertações e categorias

Nº	UF	IES	ANO	TÍTULO	CATEGORIAS
1	GO	PUC	2001	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA LDB: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES	Privado e público; Legislação; Trabalho; Ciência; Educação profissional; Produção flexível. Neoliberalismo.
2	GO	PUC	2005	MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO - O PROPOSTO E O REALIZADO	Ensino e aprendizagem; Curso Técnico; Legislação; Educação Tecnológica; Educação.
3	GO	PUC	2007	EDUCAÇÃO FÍSICA E MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE	Trabalho e educação; Trabalho intelectual e manual; Escola unitária.
4	GO	PUC	2008	(IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE DOIS CURSOS LOCALIZADOS EM GOIÂNIA E ANÁPOLIS	Educação Emancipadora; Trabalho; Polivalência e Politecnia.
5	GO	PUC	2009	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS LEGAIS NO GOVERNO LULA PARA O IFG	Educação; Trabalho; Ciência; Tecnologia; Cultura; Capitalismo.
6	GO	PUC	2009	O SENAI DE GOIÁS NO ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS	SENAI-GO; educação e trabalho, Capacitação.
7	GO	PUC	2010	O TECNÓLOGO EM PROCESSAMENTO DE DADOS NO MUNDO DO TRABALHO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS EGRESSOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÂNIA	Educação; Trabalho; Emancipação.
8	GO	PUC	2011	EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTERFACES ENTRE ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOPOLÍTICO REGIONAL	Educação; Trabalho; Formação humana.
9	GO	PUC	2012	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE ASSUMIDA	Políticas Públicas; Educação; Trabalho.
10	GO	PUC	2012	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS CURRICULARES NO CAMPO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Educação; Trabalho; Competências.
11	GO	PUC	2013	A/O BIBLIOTECÁRIA(O)-DOCUMENTALISTA ANTE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG): 2009-2012	Políticas Educacionais; Trabalho; Gênero.

12	GO	PUC	2013	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?	Educação; Trabalho; Formação Humana.
13	GO	PUC	2014	A TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA CIDADE DE GOIÁS PARA A NOVA CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IFG	História da educação; Ensino técnico; Educação Profissional; Trabalho.
14	GO	PUC	2015	RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	Educação; Escola; Trabalho; Homem; Ensino médio integrado; Formação integral.
15	GO	PUC	2015	PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E PROFESSORAS(ES)	Políticas Públicas. Educação e Trabalho; Inclusão; Gênero.
16	DF	UCB	2009	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INSERÇÃO DE JOVENS NO TRABALHO: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CEP	Educação profissional; Ensino médio; Qualidade; Mercado de trabalho.
17	DF	UCB	2011	CURSOS TECNOLÓGICOS GARANTEM EMPREGO? ESTUDO DE CASO EM UMA IES PRIVADA DO DF	Políticas educacionais; Cursos tecnológicos; Mercado de trabalho.
18	DF	UCB	2011	AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DE UM CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE DO SENAC DF	Ensino Médio unitário; Educação Profissional técnica; Mundo do Trabalho.
19	DF	UCB	2011	RECONHECIMENTO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Competência; Mercado de Trabalho; Educação profissional; Certificação; Educação utilitarista; Educação Holística.
20	DF	UCB	2012	COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS INSTITUTOS NACIONAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Comunicação pública; Ciência e Tecnologia; Sistemas sociais. Mídia.
21	DF	UCB	2012	EVASÃO NO PROEJA: ESTUDO DAS CAUSAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - CAMPUS MONTE CASTELO	Historicidade da educação de adultos no Brasil; A institucionalização do Proeja; Educação Profissional; Evasão escolar.
22	DF	UCB	2012	A EVASÃO ESCOLAR NO PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE (PSG): UM ESTUDO DE CASO NO DISTRITO FEDERAL	Curso Técnico; Abandono escolar; Interações sociais; Mercado de Trabalho; Estratégias para combater a evasão.
23	DF	UCB	2012	O PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE E OS DESAFIOS DIANTE DA PROMOÇÃO DA CIDADANIA	Perfil do participante do PSG; Fortalecimento da cidadania; Mudança de vida dos egressos; Formação cidadão; Mercado de Trabalho.
24	DF	UCB	2013	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	História da educação profissional; Formação integral do Indivíduo; Educação Profissional Técnica de nível médio; Formação dos professores.

25	DF	UCB	2013	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PERFIL DOCENTE, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES	Educação; PcD; Inclusão; Mercado de Trabalho; Atuação Docente.
26	DF	UCB	2015	A GESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL-CANADÁ (2008-2013)	Educação Profissional; Brasil; Canadá; Núcleo institucional; Planejamento; Prestação de contas.
27	DF	UCB	2015	LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Educação e Trabalho; Educação Profissional; Exercício da docência; Formação continuada.
28	DF	UCB	2016	A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA POR COMPETÊNCIAS: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR	Educação Profissional e Tecnológica; Formação docente; Ensino por competências; Educação integral e integrada; Didática Transdisciplinar.
29	MS	UCDB	1999	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MISSÃO INSTITUCIONAL DO SENAI	Historicidade da educação profissional; Educação; Trabalho; Legislação; SENAI.
30	MS	UCDB	2006	AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	Competências; Mundo do Trabalho; Educação Profissional; Historicidade; Curso Técnico; Saúde.
31	MS	UCDB	2006	A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DO PROFESSOR ENFERMEIRO NA VISÃO DOS PROFESSORES	Formação Técnica de nível médio; Práticas pedagógicas; Formação Docente.
32	MS	UCDB		A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO NOS CURSOS DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DA UNIDADE DO SENAI DE CAMPO GRANDE-MS	Competências; Educação profissional; Trabalho; Cidadania.
33	MS	UCDB	2013	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CAMPO GRANDE-MS: UMA INICIATIVA MUNICIPAL	Ensino médio integrado; Educação profissional técnica de nível médio; Políticas educacionais; Mercado de trabalho.
34	MS	UCDB	2013	A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL EM PONTA PORÁ/MS E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO DA REGIÃO (2007-2012)	Ensino médio integrado; Demanda de produção e trabalho; Política pública; Educação politécnica e unitária; Formação humana integral; Práxis social; Trabalho; Ciência; Cultura.
35	MS	UCDB	2013	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI - IVINHEMA-MS (2008-2010)	Políticas públicas educacionais; Educação profissional; Ensino médio integrado; Cursos técnicos; Economia Local.
36	MS	UCDB	2014	PROEJA NO IFMS - CAMPUS CAMPO GRANDE O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA (2010 A 2013)	Educação de jovens e adultos; Políticas Públicas educacionais; Políticas Neoliberais; Ensino médio integrado; Educação profissional; Curso Técnico integrado.

37	MS	UCDB	2015	POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (2006–2013)	Mundo do trabalho; Políticas de formação de professores; Cursos Técnicos Profissionalizantes; Políticas educacionais; Formas de produção e trabalho.
----	----	------	------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Após identificarmos e inventariarmos as categorias nos 37 trabalhos acadêmicos, presentes no quadro cima, passamos a elencar esses dados em ordem decrescente conforme o seu grau de incidência. Desta forma, segundo quadro abaixo, identificamos as seguintes menções: Trabalho (18 ocorrências); educação profissional (17 ocorrências), Educação (16 ocorrências); Ensino médio/integrado/integral/unitário (9 ocorrências); Políticas Públicas educacionais, (8 ocorrências); Curso/Ensino Técnico (7 ocorrências); Educação/formação integral/integrada (7 ocorrências); Mercado de Trabalho (7 ocorrências); Competências (5 ocorrências); História da educação (5 ocorrências); Ciência (4 ocorrências); Formação docente/professor (4 ocorrências); Demanda/formas de produção e trabalho (3 ocorrências); Legislação (3 ocorrências); Mundo do Trabalho (3 ocorrências); Atuação docente/exercício da docência (2 ocorrências); Cultura (2 ocorrências); Educação de Jovens e Adultos/Jovens/Proeja (2 ocorrências) e Educação/ curso tecnológico (2 ocorrências) etc. Vejamos:

Quadro 9 – N° de ocorrência das categorias

Nº	CATEGORIAS	Nº DE DISSERTAÇÕES
1	Trabalho	18
2	Educação Profissional	17
3	Educação	16
4	Ensino médio / integrado/integral / unitário	9
5	Políticas Públicas / Educacionais	8
6	Curso / Ensino Técnico	7
7	Educação / formação integral integrada	7
8	Mercado de Trabalho	7
9	Competências	5
10	História da educação	5
11	Ciência	4
12	Formação Docente / professor	4
13	Demanda / formas de produção e trabalho	3
14	Legislação	3
15	Mundo do Trabalho	3
16	Atuação docente / exercício da docência	2
17	Cultura	2

18	Educação de Jovens e adultos / Proeja	2
19	Educação / curso tecnológico	2
20	Evasão / abandono escolar	2
21	Formação cidadã / Cidadania	2
22	Formação Humana	2
23	Formação integral	2
24	Gênero	2
25	Inclusão	2
26	Neoliberalismo / políticas neoliberais	1
27	Politecnia / Educação politécnica	2
28	Senai	2
29	Brasil	1
30	Canadá	1
31	Capitalismo	1
32	Certificação	1
33	Comunicação pública	1
34	Didática Transdisciplinar	1
35	Economia Local	1
36	Educação emancipadora	1
37	Educação holística	1
38	Educação utilitária	1
39	Ensino e Aprendizagem	1
40	Escola Unitária	1
41	Formação continuada	1
42	Homem	1
43	Mídia	1
44	Núcleo institucional	1
45	PcD	1
46	Polivalência	1
47	Práticas pedagógicas	1
48	Práxis social	1
49	Prestação de contas	1
50	Privado e público	1
51	Produção flexível	1
52	Qualidade	1
53	Saúde	1
54	Sistemas sociais	1
55	Tecnologia	1
56	Trabalho intelectual e manual	1

Fonte: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Ao examinarmos as ocorrências das categorias nas dissertações selecionadas, notamos que a maior concentração de menções está vinculada à compreensão da categoria Trabalho, com 18 ocorrências, cerca de quase 50%. Esse dado, conforme já apresentado no item das palavras-chave, nos revela a

possível imbricação entre a formaço para o mercado de trabalho e a Educaço Profissional, categoria essa que aparece na pesquisa em segundo lugar com 17 ocorrências (46%).

Nesse sentido, são as palavras da Carneiro (1998):

É nessa perspectiva que o ensino profissionalizante deve ser contextualizado no próprio processo de industrialização e urbanização brasileiro. A criação desse tipo de ensino é uma das formas concretas de expressão da complexidade que vai assumindo o processo de produção no capitalismo, através de novas formas de organização do trabalho e da adoção de novas tecnologias que, por sua vez, exigem novos patamares de qualificação da força de trabalho, passando para a escola o encargo de realizar essa qualificação. (CARNEIRO, 1998, p. 22).

Nessa direção, apesar de aparecerem no inventário das categorias conteúdos que ampliam o âmbito alcançado pela relação das palavras-chave, podemos perceber que a maioria das categorias converge para as mesmas tendências apresentadas outrora, ou seja, as maiores ocorrências catalogadas tanto nas palavras-chave como nas categorias, demonstram que as pesquisas a acerca da educação profissional aprofundaram seus estudos sobre a relação desse campo da educação com as políticas públicas educacionais desenvolvidas de acordo com o sistema neoliberal/capitalistas. Em contrapartida, demonstram também a tendência, no âmbito da educação profissional, de propostas político pedagógicas de concepção de uma escola unitária, politécnica, que propiciem uma formação integral, científica e tecnológica aos seus alunos, prioritariamente de nível médio, mas abarcando também o ensino de nível superior.

Dessa forma, percebemos que as categorias demonstram tanto a imbricação da Educação Profissional e do sistema de produção capitalista, como a concepção de um ensino voltado para a formação de cidadãos que possam, pelo trabalho, buscarem qualidade de vida e mais dignidade.

Assim são as palavras de Carneiro (1998), ao afirmar em sua tese que:

Ainda que a qualificação da força de trabalho seja uma necessidade do capital, é também um direito do trabalhador buscar, de variadas formas, principalmente via educação, como necessidade de acesso a um saber universalmente construído, maneiras de se qualificar para ocupar postos de trabalho que lhe propiciem melhor remuneração, melhores condições de vida e a construção de sua cidadania. (CARNEIRO, 1998, p. 26).

Considerando a análise acima apresentada, no próximo tópico identificamos os autores nacionais e estrangeiros mais utilizados como referencial teórico nos 37 estudos aqui analisados.

3.2.4 Referencial teórico

Com a organização dos dados e a leitura dos referencias teóricos, foi possível identificarmos os autores mais citados nas dissertações selecionadas. Catalogamos um total de 1.516 autores (Apêndice A), sendo que os 22 mais citados nas dissertações estão destacados no quadro a seguir em ordem decrescente:

Quadro 10 – Autores

Nº	AUTORES CITADOS	Nº DE DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS
1	FRIGOTTO, Gaudêncio	28
2	KUENZER, Acácia Z.	25
3	RAMOS, Marize Nogueira	24
4	SAVIANI, D.	23
5	CIAVATTA, Maria	22
6	ANTUNES, Ricardo	17
7	LÜDKE, Menga	17
8	ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de	16
9	CUNHA, Luiz António	15
10	MANFREDI, S. M.	15
11	MARX, K.	15
12	FERRETTI, Celso João	13
13	DELORS, Jacques	12
14	ENGELS, F.	12
15	BARDIN, Laurence	11
16	FRANCO, Maria Laura P. B.	11
17	GIL, Antonio Carlos	11
18	LIBÂNEO, José Carlos	11
19	ROMANELLI, Otaíza	11
20	MACHADO, Lucília. R. de S.	10
21	MORIN, Edgar	10
22	PERRENOUD, Philippe	10

Fonte: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Nesse item foi possível apresentar os autores que, com mais frequência, serviram de fundamentação aos estudos sobre Educação Profissional dos discentes dos Mestrados em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste.

No quadro acima consta o número de trabalhos em que os autores foram utilizados como aporte teórico para estudos sobre educação profissional. Como é possível notar, FRIGOTTO aparece em primeiro com 75% (28 ocorrências), seguido por: KUENZER, com 67% (25 ocorrências) e RAMOS, com 64% (24 ocorrências). Nessa mesma linha ainda aparecem SAVIANI, com 62% (23 ocorrências); CIAVATTA, com 59,5% (22 ocorrências) e, ANTUNES e LÜDKE, ambos com 46% (17 ocorrências).

Os autores acima, como os demais que aparecem catalogados entre os 22 autores mais referendados, demonstram o que já havíamos percebidos na análise das palavras-chave e das categorias, ou seja, a tendência dos estudos sobre os temas como: a relação entre trabalho e educação, o modo de produção capitalista, políticas públicas, ensino médio, dentre outros.

Esses dados ainda tem a aptidão de revelar a tendência metodológica utilizada pelos discentes em suas produções, qual seja, uma perspectiva histórica e dialética da compreensão da realidade, percebida por nós, a partir dos referenciais teóricos inventariados, e pela notoriedade dos autores por trabalharem em suas obras segundo esse método de conhecimento.

Assim, a opção pelos autores das dissertações por uma análise sob uma perspectiva dialética, releva a importância dada por eles, na percepção da Educação Profissional, na ênfase na historicidade e na compreensão da totalidade e apreensão do real.

Segundo FRIGOTTO (2010):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2010. p. 84).

Dessa maneira, fica clara a importância das pesquisas aqui inventariadas, seja pela relevância e a consagração, no meio das produções científicas, dos autores trabalhados pelos discentes, seja pela forma que esse referencial teórico influenciou a percepção da realidade nas pesquisas, ou seja, pela concepção dialética.

Após o inventário e a análise das palavras-chave, das principais tendências metodológicas, das categorias de análise e dos referenciais teóricos, cotejamos no próximo tópico os resultados encontrados nas 37 pesquisas selecionadas.

3.2.5 Resultados das dissertações

Para alcançarmos o objetivo de inventariar os resultados apresentados nas 37 dissertações em análise, elegemos os resumos e as considerações finais para a busca de tais dados. Nesse processo, optamos em transcrever as principais partes conclusivas das pesquisas, levando em consideração, para tanto, os objetivos eleitos pelos discentes em seus trabalhos acadêmicos. O quadro abaixo relaciona os resultados levantados. Vejamos:

Quadro 11 – Dissertações e resultados

Nº	UF	IES	ANO	TÍTULO	RESULTADOS
1	GO	PUC	2001	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA LDB: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES	"pôde-se concluir [...] que a educação profissional do segundo grau, encetada pela reforma, aprofunda a dualidade estrutural entre o saber científico-político e o fazer técnico-produtivo, contrariando os objetivos propostos na legislação, confirmando, no aspecto macro, a subordinação da educação à lógica do capital, como também a dependência histórico-estrutural da economia brasileira à divisão internacional da produção e do trabalho." (p. 10)
2	GO	PUC	2005	MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO - O PROPOSTO E O REALIZADO	"Os resultados permitem interpretar que há um certo distanciamento entre a proposta de mudança na formação do Técnico Agrícola baseada no aprender a aprender e a sua realização concreta." (p. 6)
3	GO	PUC	2007	EDUCAÇÃO FÍSICA E MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE	"Apreendeu-se que, a superação da contradição existente entre a educação física e a preparação para o mundo do trabalho, para a formação de um sujeito crítico e emancipado se faz necessário tendo como pilar para a sustentação das práticas de educação física, uma perspectiva crítica". (p. 6)
4	GO	PUC	2008	(IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE DOIS CURSOS LOCALIZADOS EM GOIÂNIA E ANÁPOLIS	"Os resultados apontaram para uma concepção de educação profissional reducionista, que toma o mercado de trabalho como parâmetro. Os estudantes procuram formação rápida e barata. Os docentes são jovens e percebem os cursos como sendo rápidos, voltados para a competitividade e a individualidade. Os coordenadores mostraram-se ora entusiasmados, ora decepcionados com o formato dos cursos tecnológicos, mas são unânimes em apontá-los como focados no "saber fazer". Ainda assim, a pesquisa demonstrou que é possível retomar a discussão sobre a

					educação profissional voltada para a Politécnica como alternativa ao atual modelo." (p. 13)
5	GO	PUC	2009	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS LEGAIS NO GOVERNO LULA PARA O IFG	"De acordo com os teóricos estudados e com os dados coletados das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, uma educação profissional emancipadora, transformadora e cidadã exige um currículo desenvolvido na forma integrada, como uma proposta educativa aberta e ativa, centrada no sujeito aprendiz na sua relação com o mundo do trabalho e para o trabalho, o que exige a geração de tempos e espaço docentes e discentes, para a realização de atividades coletivas, fruto da negociação dos elementos pessoais para que ocorra o processo interdisciplinar" (p. 8)
6	GO	PUC	2009	O SENAI DE GOIÁS NO ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS	"Uma articulação entre o ensino médio e a educação profissional que supere a histórica dualidade estrutural na educação brasileira deve, objetivamente, ter o trabalho como princípio fundante, bem como os seus fundamentos sócio-histórico-culturais e científico tecnológicos como um direito inalienável para uma formação cidadã superadora e supressiva de capitalismo injusto e desumano." (p. 131)
7	GO	PUC	2010	O TECNÓLOGO EM PROCESSAMENTO DE DADOS NO MUNDO DO TRABALHO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS EGRESSOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÂNIA	"É mister a superação do enfoque tradicional da educação profissional, encarada apenas como preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas em posto de trabalho ou como instrumento de política assistencialista, ou, ainda, ajustamento às demandas do mercado. A educação tecnológica, especificamente, requer além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo vinculado ao saber tecnológico e do conhecimento, para que possamos ser o país do presente e não mais apenas país do futuro." (p. 127)
8	GO	PUC	2011	EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTERFACES ENTRE ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOPOLÍTICO REGIONAL	"O sistema capitalista desenvolve um modelo de relação social que encobre as verdades e aliena as pessoas em torno dos seus desejos. Enxerga-se muito pouco o caminho a ser percorrido e o potencial a ser explorado em cada região. Ao perceber as potencialidades da Serra Geral, do Sertão Produtivo em todas as dimensões, é possível afirmar que ainda há muito para fazer [...]. Necessário se faz o fortalecimento dos movimentos sociais [...] de modo a fortalecer o domínio público por meio de uma ação política estratégica para que as ações desenvolvidas pelo Instituto penetrem nas comunidades rurais alterando a realidade vigente." (p. 9)
9	GO	PUC	2012	A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE ASSUMIDA	"[...] entendemos que a dualidade está posta. Foi assumida pelo governo FHC [...] com mais afinco do que reformas produzidas pelos governos ditatoriais, tanto é que dispôs de uma legislação específica para legalizar a dualidade. No governo Lula mesmo com um novo instrumento regulamentador da educação profissional que propunha a volta da integração entre o ensino

					<p>médio e a educação profissional, foi conservada toda legislação complementar que estruturava o antigo decreto e assim mantida a dualidade. Mas há que se ressaltar que o decreto deixa aberta a possibilidade de um ensino integrado, algo impossível na antiga legislação. Para aqueles que defendem uma escola unitária de educação politécnica e tem o trabalho como o princípio educativo, há uma brecha a ser explorada [...]" (p. 126)</p>
10	GO	PUC	2012	<p>EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS CURRICULARES NO CAMPO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO</p>	<p>"Podemos inferir que, no olhar dos sujeitos que participaram da pesquisa, a aprendizagem das competências e a empregabilidades que permeiam os discursos em relação aos cursos tecnológicos não condizem com a realidade, pois as estratégias de redução do tempo e maior carga horária para as disciplinas selecionadas como específicas não estão garantindo efetivamente tais propósitos. Há que se ressaltar que muitas das competências definidas pelos currículos não se constroem somente nos espaços acadêmicos da instituição formadora exigindo, portanto, uma maior proximidade com o mundo do trabalho mediante a categoria da prática supervisionada." (p.136)</p>
11	GO	PUC	2013	<p>A/O BIBLIOTECÁRIA(O)-DOCUMENTALISTA ANTE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG): 2009-2012</p>	<p>"[...] na complexidade e na ausência de ferramentas Tecnológicas apreendida nas contradições presentes no exercício profissional da bibliotecária e do bibliotecário em ambientes educacionais ocorre poucas possibilidades de um trabalho educativo com princípios da omnilateralidade. O/A trabalhador(a) da biblioteca está, por vários aspectos, numa situação de ambivalência, apresentando características de proletarização e de profissionalismo. Isso revela um coletivo em formação, em luta pra se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória... Um espaço educativo com maior número de mulheres bibliotecárias que tentam manter um equilíbrio entre trabalho profissional e Doméstico... que ainda priva por melhores recursos tecnológicos mesmo não garantindo a extinção de atividades de pura execução e de uma estrutura tradicional preconceituosa quanto ao trabalho masculino e feminino, separando quem cuida de quem manda." (p. 166-167)</p>
12	GO	PUC	2013	<p>POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?</p>	<p>"[...] apontou para a necessidade de reafirmar a centralidade da categoria trabalho e manter em pauta sua relação com a educação, tendo em vista a tendência de as práticas educativas se alinharem predominantemente aos interesses do mercado e com a busca da produtividade, em detrimento dos interesses de formação integral da classe trabalhadora [...] ainda a possibilidade de a escola apresentar-se como espaço de contradição, de formação para a contestação e para a luta pela transformação da sociedade, por meio de uma educação pautada nos princípios da omnilateralidade e da politécnica [...] os docentes reconhecem a expansão como um meio de ampliação de vagas públicas em instituições que tradicionalmente ofertam ensino</p>

					de qualidade, o que a torna um movimento importante e necessário... Os principais problemas levantados foram a infraestrutura deficitária, falta de professores, centralização das tomadas de decisão e falta de sintonia entre a oferta de cursos e as reais necessidades da comunidade onde a instituição está instalada [...] foi apontada a dificuldade criada pela falta de formação pedagógica de parte dos docentes que atuam na instituição" (p. 7). "A partir dos resultados obtidos em pesquisas anteriores realizadas por este autor sobre as políticas para a educação profissional dos governos FHC e Lula, é possível perceber que as mudanças impostas pelas políticas públicas trazem consigo alguns elementos que induzem uma posição de resistência, por parte dos sujeitos que as vivenciam no cotidiano da escola e têm o poder de suscitar críticas, a maioria delas, pertinentes." (p. 131)
13	GO	PUC	2014	A TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA CIDADE DE GOIÁS PARA A NOVA CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IFG	"Neste contexto, ocorreu o movimento denominado "Marcha para o Oeste", a fim de estender as fronteiras internas, e a consolidação do discurso da vocação agrícola da Região Centro-Oeste [...]. Goiânia tornou-se um portal para o processo de incorporação das áreas do interior do país à produção capitalista de mercado... as leis orgânicas aumentaram a dualidade existente na educação brasileira, pois as escolas técnicas passaram a ter como clientela os adolescentes e jovens que ainda não estavam trabalhando. Diante disso, o Senai assumiu a responsabilidade pelo treinamento daqueles já inseridos no mundo do trabalho [...] e as escolas técnicas se organizaram por meio da junção do ensino prático-profissional ao ensino teórico [...]. Contraditoriamente, esses cursos também não atraíam muitos alunos de classes mais abastadas, pois, para ingressar no nível superior, os egressos dos cursos técnicos que haviam terminado o segundo ciclo do ensino industrial precisavam prestar vestibular para um curso da mesma especialidade do curso concluído [...]. O tipo de ensino ministrado na escola possibilitava que o futuro trabalhador pudesse ter uma formação profissional e geral, fundamentada em habilidades técnicas e conceitos científicos que contribuíam na aquisição de capacidades laborais e, também, em uma cultura geral que lhe permitiam uma visão mais ampla da vida, do mundo e do trabalho." (p. 190-193)
14	GO	PUC	2015	RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	"[...] análise da relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio permitiu entender que, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, essa relação é elementar e inevitável no processo formativo. É, pois, uma questão que extrapola o âmbito escolar devido ao fato de ser determinada pelo contexto socioeconômico, que atribui à instituição de ensino a função de formar trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho, que é diversificado, competitivo e flexível [...] docentes revelaram que o curso apresenta dualidade

					formativa entre educação geral (ensino médio) e educação profissional (ensino técnico). Desse modo, além de o curso ser constituído por esses dois tipos de ensino, há uma relação entre educação e trabalho no ensino técnico, que tem como finalidade formar força de trabalho para o mercado." (p. 8)
15	GO	PUC	2015	PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E PROFESSORAS(ES)	"É possível depreender da percepção de gestoras(es) e professoras(es) que na efetivação do <i>Programa Mulheres Mil</i> incidem forças que impulsionam para mudanças mas também há forças que reforçam a reprodução da situação vigente que mantêm as mulheres em postos de trabalho menos valorizados que os dos homens." (p. 9)
16	DF	UCB	2009	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INSERÇÃO DE JOVENS NO TRABALHO: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CEP	"[...] o Curso Técnico em Informática ofertado pelo CEP tem, até o momento, conseguido inserir os jovens egressos, no mercado de trabalho. No entanto, os resultados da pesquisa demonstraram que a capacidade de inserção profissional pode estar diminuindo, o que leva ao entendimento de que a escola precisa investir no estabelecimento de parcerias com o mercado de trabalho, na implantação de um sistema de acompanhamento de egressos, na adequação dos conteúdos e da estrutura curricular, bem como na adequação de seu parque tecnológico e acervo bibliográfico à realidade tecnológica vivenciada pelo mercado de trabalho na atualidade." (p. 7)
17	DF	UCB	2011	CURSOS TECNOLÓGICOS GARANTEM EMPREGO? ESTUDO DE CASO EM UMA IES PRIVADA DO DF	"Entre os principais resultados obtidos destacam-se: a alta taxa de inserção trabalhista entre egressos e concluintes; os Cursos Superiores de Tecnologia muito mais qualificaram do que proporcionaram a entrada no mercado de trabalho para quem os frequentou ou frequenta; e a experiência profissional anterior requerida pelas empresas configura-se como fator limitador à entrada no mercado de trabalho e à atuação profissional na área de formação do curso, prejudicando principalmente os mais jovens." (p. 7)
18	DF	UCB	2011	AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DE UM CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE DO SENAC DF	"Concluiu-se que os alunos do curso técnico de contabilidade eram de nível sócio econômico baixo, estudavam em escolas públicas, moravam no entorno, se dividiam entre o trabalho e os estudos [...] os que finalizaram o ensino médio não apresentavam dificuldades nas disciplinas e consideravam o módulo I repetitivo. Já os que ainda cursavam o ensino médio apresentavam dificuldades nas disciplinas [...]. No ensino médio não foram informados sobre a diversidade de cursos técnicos, por essa razão alguns alunos desistiram do curso antes de finalizarem... O currículo do curso técnico em contabilidade estava condizente com as atividades exigidas para o cargo, porém, sob alguns aspectos o curso cobrava mais dos alunos do que se exigia nas empresas. Antes de finalizarem o curso técnico de contabilidade muitos alunos eram inseridos no mercado de trabalho." (p. 6)

19	DF	UCB	2011	RECONHECIMENTO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	"A análise crítica das experiências, possibilitou identificar duas vertentes [...] que compõem os modelos dos sistemas de reconhecimento e certificação [...] tanto nos Institutos Federais, como no Sistema Senai. A primeira refere-se à vertente educacional [...], pois propõe transitar entre a finalidade de recuperar competências tácitas para conclusão ou continuidade de estudos e a tentativa de reconhecer essas competências para o próprio mercado de trabalho. Já a segunda tem como motivação principal apenas o reconhecimento formal de competências desenvolvidas e acumuladas na experiência de trabalho, denominada por certificação profissional. As práticas adotadas pelas duas instituições convergem para o mesmo objetivo, ou seja, a valorização das aprendizagens e das competências de jovens e adultos, desenvolvidas em contextos formais, não-formais e informais." (p. 7)
20	DF	UCB	2012	COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS INSTITUTOS NACIONAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	"A comunicação pública da ciências para se concretizar, como vimos, prescinde que o cidadão domine conceitos básicos de ciências, mas para que a formação científica e tecnológica seja incorporada pelo público leigo é necessário que haja decodificação ou ressignificação dos conteúdos, habilidades atinentes aos profissionais jornalistas, assessores de comunicação de universidade e institutos de pesquisa, divulgadores e agora também cientistas, que além de fontes passam a emissores e se dirigem diretamente ao público [...]." (p. 124)
21	DF	UCB	2012	EVASÃO NO PROEJA: ESTUDO DAS CAUSAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - CAMPUS MONTE CASTELO	"Os resultados obtidos na investigação apontam para as questões intra-escolares como as maiores responsáveis pela produção da evasão, apesar de fatores extra-escolares, tais como, cansaço, ocasionado pelo trabalho, custeio de transporte, estudantes que já possuíam ensino médio e horário do curso, também, terem uma influência significativa na desistência do aluno. As percepções dos professores participantes da pesquisa sobre o fenômeno não se afastam daquelas percebidas pelos alunos, sendo a falta de relação do currículo com o que era esperado pelo discente a mais forte motivação para que este deixasse de estudar." (p. 8)
22	DF	UCB	2012	A EVASÃO ESCOLAR NO PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE (PSG): UM ESTUDO DE CASO NO DISTRITO FEDERAL	"Considera-se que fatores de ordem intra e extraescolar interferiram diretamente no processo de evasão. Observou-se que os fatores intraescolares, de ordem social, cultural e econômica se conectam aos fatores intraescolares, tais como a atuação da gestão, os professores, a infraestrutura e o currículo. Considera-se também a necessidade de criação de políticas públicas voltadas para este nível educacional, com entendimento e compreensão dos participantes, com vistas a minimizar as dificuldades inerentes ao contexto socioeconômico e cultural destes alunos." (p. 8)
23	DF	UCB	2012	O PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE E OS DESAFIOS DIANTE DA PROMOÇÃO DA CIDADANIA	"Os resultados mostram que, a partir da conclusão do curso técnico, ocorreram mudanças nas vidas dos egressos. Identificou-se, ainda, que a formação para a cidadania e as

					<p>mudanças de vida promovidas pela conclusão do curso e o ingresso no mercado de trabalho variam de acordo com o perfil do egresso, evidenciando-se que muitos ainda não estão empregados, ou seja, não conseguiram atingir o objetivo principal do PSG: a inserção social por meio da conquista de um emprego. Entretanto, outro ponto relevante a ser observado é que aqueles que estão no mercado de trabalho não, necessariamente, estão trabalhando na área em que concluíram." (p. 7)</p>
24	DF	UCB	2013	<p>A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO</p>	<p>"Os resultados indicaram que a concepção de formação integral é entendida como uma educação que vai além do conhecimento técnico e envolve a construção de princípios e valores, de uma postura crítica e consciente pela maioria dos participantes [...] as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores enfatizam o atendimento das necessidades e das exigências do mercado de trabalho, deixando de lado o desenvolvimento de uma formação integral [...]. A maior dificuldade apresentada pelos participantes refere-se à formação dos professores, que se mostra extremamente técnica, o que implica o desconhecimento da importância da formação integral do aluno." (p. 7)</p>
25	DF	UCB	2013	<p>A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PERFIL DOCENTE, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES</p>	<p>"As principais categorias evidenciadas para um docente [...]: ter paciência, conhecer o aluno e crer nas suas potencialidades; metodologia, avaliação e tempo destinado a aprendizagem dos conteúdos diferenciados, qualificação profissional na área e conhecer a aprendizagem mediada; diálogo com seu aluno; superação do preconceito e discriminação social; ousado; humilde; trabalhar requisitos que antecedem a educação profissional; desenvolver uma prática intimamente relacionada à cidadania e ao trabalho socioeducativo e transmitir valores aos alunos com deficiência. Os resultados principais quanto às possibilidades são: possibilidade em organizar turmas "fechadas" de alunos com deficiência; possibilidade de permanência da Lei de cotas; possibilidades da escola especial apoiar a escola regular trabalhando a educação que antecede a educação profissional, e, ainda, a possibilidade da PcD escolher o tipo de escola que deseja estudar. Os principais limites e dificuldades são: dificuldade em realizar a inclusão de PcD em turmas regulares; dificuldade de ampliação dos cursos profissionais para PcD; dificuldade no planejamento docente; dificuldades para ajustar conteúdos e carga horária de acordo com os limites das PcD e, ainda, dificuldade em realizar a inserção da PcD no mercado formal de trabalho." (p. 9)</p>
26	DF	UCB	2015	<p>A GESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL-CANADÁ (2008-2013)</p>	<p>"Os resultados da pesquisa apontam algumas convergências entre os propósitos estabelecidos pela lei de criação do IFB e as ações desenvolvidas pelo NAIT, especialmente no que se refere à pesquisa aplicada, excelência em educação profissional e aplicabilidade no mercado de trabalho. Contudo, observam-se divergências em elementos da gestão, como no planejamento e na prestação de contas. Enquanto o planejamento do NAIT tem uma</p>

					abordagem externa e focada no desempenho econômico, o IFB possui abordagem interna e foco orçamentário legal. No que se refere à prestação de contas, o IFB prioriza a apresentação das despesas orçamentárias, enquanto no NAIT o foco é patrimonial. A pesquisa realizada mostra a necessidade de maior envolvimento do IFB com o contexto local e regional, atendendo assim uma das finalidades de sua criação." (p. 5)
27	DF	UCB	2015	LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	"As mudanças que se efetuaram a partir da participação no programa de formação continuada, seja no discurso seja na prática docente, tiveram como elementos decisivos o estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos e o cotidiano da prática docente, a vontade de mudar concepções e comportamentos e um ambiente favorável à mudança." (p. 8)
28	DF	UCB	2016	A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA POR COMPETÊNCIAS: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR	"[...] na Educação Profissional e Tecnológica: existe uma significação e abertura docente aos fundamentos do Pensamento Complexo e da abordagem transdisciplinar em articulação aos pressupostos da educação por competências, possíveis, pela ótica docente, via utilização de estratégia didática transdisciplinar proposta e utilizada no programa de formação docente, contribuindo nos processos de ensino-aprendizagem ao desenvolvimento de competências profissionais e, também, ao favorecimento da formação integral e integrada; há necessidade de sistematização da formação docente que rompa com a prevalência do modelo cartesiano de ensino-aprendizagem hodierno com foco no objeto, facilitando possíveis respostas as demandas sociais e acadêmicas de resgate do sujeito que são requeridas num mundo complexo [...]." (p. 9)
29	MS	UCDB	1999	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MISSÃO INSTITUCIONAL DO SENAI	* <i>Dissertação na íntegra indisponível para o acesso.</i>
30	MS	UCDB	2006	AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	"Os resultados do estudo evidenciam que as competências estão fortemente incorporadas no ideário da educação profissional, mas apesar disso, a capacitação dos docentes ainda tem muito que evoluir. Apesar da boa vontade os profissionais e até mesmo do domínio conceitual em relação a alguns aspectos da pedagogia das competências, não estão totalmente preparados para atuar numa perspectiva do desenvolvimento de competências. Finalmente, cabe ressaltar que a mudança da prática docente passa por processos de formação, capacitação e aprimoramento contínuos, decididos e desenvolvidos coletivamente na escola e a partir das necessidades identificadas pelos docentes." (p. 6)
31	MS	UCDB	2006	A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DO PROFESSOR ENFERMEIRO NA VISÃO DOS PROFESSORES	"Embora a docência seja vista como forma de complementação salarial, é considerada por boa parte dos participantes também como uma fonte de realização profissional mais efetiva do que o exercício da enfermagem, pela maior autonomia que faculta. É possível notar também a

					dificuldade de construção de uma identidade profissional deste grupo, dadas as circunstâncias em que exercem a atividade docente, na maioria das vezes, sem um preparo adequado para a atuação no ensino profissionalizante. Poucos professores expressam uma compreensão mais elaborada do "ensino por competências", embora seja possível identificar alguns indicadores de mudanças, evidenciados pelo interesse em informar-se acerca do método construtivista, do ensino globalizado e do desenvolvimento de competências profissionais" (p. 6)
32	MS	UCDB		A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO NOS CURSOS DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DA UNIDADE DO SENAI DE CAMPO GRANDE-MS	"A análise das entrevistas realizadas indica que os respondentes possuem concepções diferentes de competência, as quais são influenciadas pela matriz de competências do SENAI e pelo mundo do trabalho. No que se refere à prática do ensino descrita, as respostas dos entrevistados revelam dificuldades na transposição das competências para as práticas pedagógicas o que acaba por determinar, muitas vezes, uma redução das competências a funções e tarefas. A busca pela minimização desse viés funcionalista das competências passa pela elaboração de um currículo humanizado que promova o desenvolvimento de competências genéricas que possibilitem maior autonomia e responsabilidade dos indivíduos e um olhar crítico sobre o contexto do trabalho, seus sentidos e significados. A matriz de competências do SENAI, apesar das limitações verificadas, é um passo à frente de outras metodologias tecnicistas, baseadas na demonstração e repetição de operações vinculadas aos postos de trabalho" (p. 6)
33	MS	UCDB	2013	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CAMPO GRANDE-MS: UMA INICIATIVA MUNICIPAL	"Os resultados nos permitem afirmar que na Escola Municipal Agrícola Arnaldo Estevão de Figueiredo, tendo em vista, sua constituição e organização estão pautadas pela dominância do pensamento empresarial explicitados nas parcerias com a escola visando atender as novas formas de trabalho e produção da região. " (p. 9)
34	MS	UCDB	2013	A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL EM PONTA PORÁ/MS E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO DA REGIÃO (2007–2012)	"A implantação do IFMS ocorreu no âmbito dessa expansão, trazendo para o Estado de Mato Grosso do Sul a Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica e a implantação do ensino médio integrado, antes inexistente. Os cursos de ensino médio integrado em Agricultura e Informática, no IFMS de Ponta Porã, obedecem às determinações do setor produtivo local, tendo como princípios norteadores para o currículo desses cursos, as bases emanadas na década de 1990. Assim, o ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil de forma geral, constitui-se em um grande desafio, por se tratar de uma política recente e necessária que tem, em suas bases teóricas legais, os elementos da educação politécnica e unitária, que é o seu horizonte. A formação humana e integral no ensino médio, que considera as dimensões da vida e da práxis social, o trabalho, a ciência e a cultura, tem hoje bases legais para que se torne uma realidade concreta neste país" (p. 5)

35	MS	UCDB	2013	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI - IVINHEMA-MS (2008-2010)	"[...] o Curso Técnico em Agropecuária da Escola Estadual Reynaldo Massi (2008-2010) surgiu com base na necessidade de se preparar técnicos para suprir a demanda de mão de obra ligada às atividades agropecuárias surgidas em virtude da expansão econômica do município de Ivinhema. Por isso, inferimos que no processo de criação e instalação do curso, exerceu papel fundamental a economia local, que ao expandir-se gerou as condições necessárias para que o município abrigasse a instalação de um curso técnico integrado ao ensino médio. Os dados levantados também apontam que o curso Técnico em Agropecuária foi instalado tendo como base as políticas públicas de educação nacionais e estaduais, aliadas ao esforço das autoridades locais em prover as condições necessárias para o funcionamento do curso." (p. 5)
36	MS	UCDB	2014	PROEJA NO IFMS - CAMPUS CAMPO GRANDE O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA (2010 A 2013)	"Os resultados nos permitem afirmar que houve uma fragilidade do Proeja no <i>campus</i> Campo Grande e as relações estabelecidas através dos documentos corroboram a hipótese de que a eficiência e a efetividade estão ligadas a várias causas. Percebe-se uma dificuldade em operacionalizar o programa de forma efetiva devido a vários fatores, pois o Proeja ao ser implementado não dispunha de uma estrutura organizacional suficiente para atender esse público e devido à ausência de um estudo aprofundado para se definir a proposta político-pedagógica, que realmente atendesse as necessidades dos envolvidos, mas por outro lado, o Proeja abre-se como uma oportunidade, um desafio, em se constituir, a partir de então, em um programa efetivo." (p. 7)
37	MS	UCDB	2015	POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (2006–2013)	"Os resultados permitem afirmar que, no âmbito das Políticas de Formação de Professores para Educação Profissional Técnica, existem poucas regulamentações. As diretrizes encontradas abordam, com poucos argumentos pedagógicos e políticos, essa formação, o que, de certa forma, nos leva a inferir se não seria uma forma encontrada pelo Estado de se desobrigar dessa formação, levando em consideração uma possível "submissão consentida" entre Estado e Instituições de Educação Profissional no sentido de que essa formação não seja de forma efetiva. Quanto a UISSRV, como foi possível verificar, por meio da pesquisa, há uma preocupação com a formação tanto inicial quanto continuada de seus docentes, já existindo uma política institucional de contratação de docentes com formação pedagógica e também amparo legal para complementação pedagógica em cursos de formação continuada." (p. 8)

Fonte: Dados da pesquisa (MORAIS, 2018)

Com base nos resultados acima expostos, buscamos expor os principais pontos apresentados nas análises dos pesquisadores, como as fragilidades da

Educação Profissional, as políticas públicas e os desafios a serem percorridos, acerca das atividades no ensino profissionalizante técnico e tecnológico.

Sob o primeiro aspecto, das fragilidades presentes na Educação Profissional, podemos perceber, conforme articulam e convergem a maioria dos resultados dos estudos analisados, que a estrutura histórica de dualidade da Educação Profissional no Brasil encontra-se ainda presente nas políticas pedagógicas aplicadas pelas instituições de ensino que trabalham com esse campo da educação, desenvolvendo muitas vezes um ensino tecnicista e pontual, que adestram o aluno para atender às demandas impostas pelo mercado de trabalho e de produção do sistema capitalista.

Para melhor vislumbrarmos essa compreensão, separamos abaixo alguns dos trechos das dissertações analisadas que concluíram nesse sentido. Vejamos:

[...] pôde-se concluir [...] **que a educação profissional do segundo grau, encetada pela reforma, aprofunda a dualidade estrutural entre o saber científico-político e o fazer técnico-produtivo**, contrariando os objetivos propostos na legislação, confirmando, no aspecto macro, a subordinação da educação à lógica do capital. (DEBREY, 2001, p. 10, grifo nosso).

Os resultados apontaram para uma concepção de educação profissional reducionista, que toma o mercado de trabalho como parâmetro. (PEREIRA, 2008, p 13, grifo nosso).

Uma articulação entre o ensino médio e **a educação profissional que supere a histórica dualidade estrutural na educação brasileira deve, objetivamente, ter o trabalho como princípio fundante [...]**. (FERRARI, 2009, p. 131, grifo nosso).

É mister a superação do enfoque tradicional da educação profissional, encarada apenas como preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas em posto de trabalho ou como instrumento de política assistencialista, ou, ainda, ajustamento às demandas do mercado. (OLIVEIRA, 2010, p. 127, grifo nosso).

[...] apontou para a necessidade de reafirmar a centralidade da categoria trabalho e manter em pauta sua relação com a educação, **tendo em vista a tendência de as práticas educativas se alinharem predominantemente aos interesses do mercado e com a busca da produtividade, em detrimento dos interesses de formação integral da classe trabalhadora.** (SOUZA, 2013, p. 7).

[...] análise da relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio permitiu entender que, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, essa relação é elementar e inevitável no processo formativo. É, pois, uma questão que extrapola o âmbito escolar devido ao fato de ser determinada pelo contexto socioeconômico, **que atribui à instituição de ensino a função de formar trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho**, que é diversificado, competitivo e flexível [...]. (CELISTRE, 2015, p. 8, grifo nosso).

[...] **as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores enfatizam o atendimento das necessidades e das exigências do mercado de trabalho, deixando de lado o desenvolvimento de uma formação integral...** A maior dificuldade apresentada pelos participantes refere-se à formação dos professores, que se mostra extremamente técnica, o que implica o **desconhecimento da importância da formação integral do aluno.** (FERREIRA JR., 2013, p. 7, grifo nosso).

Dessa maneira, pelo exame dos conteúdos, podemos perceber que os resultados demonstram os pontos de fragilidade e de contradição da Educação Profissional, sobretudo, do imbricado conflito e antagonismo entre a concepção pedagógica de uma educação geral e técnica, portanto, emancipadora e cidadã, e a prática institucional de submissão da Educação Profissional às políticas públicas governamentais, que buscam atender à demanda de mercado do processo produtivo capitalista.

Nesse sentido está o outro ponto que se revela nos resultados apresentados pelas pesquisas, qual seja, a relação direta das políticas públicas com os (des)caminhos do desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Diante das várias ocorrências desse tema nos resultados, e assim da importância dada pelos estudos à essa questão, consideramos imprescindível, para uma clara percepção, também transcrevermos alguns dos trechos que apresentam essas análises, como podemos ler abaixo:

[...] entendemos que a dualidade está posta. Foi assumida pelo governo FHC...com mais afinco do que **reformas produzidas pelos governos ditatoriais, tanto é que dispôs de uma legislação específica para legalizar a dualidade**. No governo Lula mesmo com um novo instrumento regulamentador da educação profissional que propunha a volta da integração entre o ensino médio e a educação profissional, foi conservada toda legislação complementar que estruturava o antigo decreto e assim mantida a dualidade. (PERES, 2011, p. 126, grifo nosso).

É mister a superação do enfoque tradicional da educação profissional, encarada apenas como preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas em posto de trabalho ou **como instrumento de política assistencialista**, ou, ainda, ajustamento às demandas do mercado. (OLIVEIRA, 2010, p. 127, grifo nosso).

A partir dos resultados obtidos em pesquisas anteriores realizadas por este autor sobre as **políticas para a educação profissional dos governos FHC e Lula**, é possível perceber que as mudanças impostas pelas políticas públicas trazem consigo alguns elementos que induzem uma posição de resistência [...]. (GRANA, 2014, p. 131, grifo nosso).

Considera-se também a **necessidade de criação de políticas públicas voltadas para este nível educacional**, com entendimento e compreensão dos partícipes, com vistas a minimizar as dificuldades inerentes ao contexto socioeconômico e cultural destes alunos. (TREVISAN, 2012, p. 8, grifo nosso).

[...] sim, **o ensino médio integrado** no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil de forma geral, **constitui-se em um grande desafio, por se tratar de uma política recente** e necessária que tem, em suas bases teóricas legais, os elementos da educação politécnica e unitária, que é o seu horizonte. (SOUZA, 2013, p. 5, grifo nosso).

À vista disso, podemos apreender nos trechos acima que, na visão dos autores das dissertações analisadas, as políticas educacionais acerca da Educação

Profissionais são desenvolvidas no Brasil como ferramentas impostas – por meio de Leis, projetos, programas, etc. – às instituições de ensino, na busca de viabilizarem a formação para trabalho, tanto para atenderem os interesses da classe dominante em perpetuarem a dualidade do ensino e estratificação social, quanto para suprir as necessidades das políticas do capital.

A análise de Frigotto (2007) corrobora com esses resultados:

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas. (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

Dessa forma, conforme vimos no primeiro capítulo desta dissertação, a educação legitimada pelas políticas públicas neoliberais passa a reproduzir as estruturas sociais e um *habitus*, que – apesar de ser difundido no ideário popular como meio de mobilidade social – se revela como violência simbólica, concretizada como instância de conservação e reprodução histórica da desigualdade social.

Nesse seguimento são as palavras de Catani (2007), ao analisar a relação do *habitus* com as disposições sociais:

[...] O *habitus*, constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar ou em tudo o que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social. (CATANI, 2007, p. 20).

Assim, podemos perceber que a escola é o ambiente que tem a capacidade de legitimar e naturalizar, por seu poder simbólico, as dinâmicas de estratificação social e a estrutura dual da educação, propedêutica para os filhos das classes dominantes, e tecnicista para os menos favorecidos. A escola deixa, dessa forma, de exercer sua função social, que diminua as desigualdades com uma educação integral e de formação de cidadã.

Dando continuidade às análises dos resultados, há um último aspecto por nos abordado, que trata das observações dos autores das dissertações analisadas

acerca dos desafios a serem superados na Educação Profissional técnico e tecnológico. Não obstante termos percebido outros pontos relevantes exibidos nos resultados, acreditamos que os que foram por nós eleitos abrangem de forma satisfatória os principais assuntos apresentados pelos pesquisadores.

Nesse contexto, apesar das fragilidades e do viés mercadológico das políticas públicas apresentadas, também foi possível percebermos que os autores das pesquisas analisadas demonstraram importantes contrapontos que elevam a Educação Profissional, expondo ainda possibilidades para que esse campo da educação e seus agentes superem a herança histórica do ensino dual e se afirmem como instituições que desenvolvem e habilitam profissionais cidadãos.

Assim, nos trechos que se seguem emerge essa compreensão. Vejamos:

[...] Ainda assim, a pesquisa demonstrou que é possível retomar a discussão sobre a educação profissional voltada para a Politécnica como alternativa ao atual modelo. (PEREIRA, 2008, p.13).

Uma articulação entre o ensino médio e a educação profissional que supere a histórica dualidade estrutural na educação brasileira deve, objetivamente, ter o trabalho como princípio fundante, bem como os seus fundamentos sócio-histórico-culturais e científico tecnológicos como um direito inalienável para uma formação cidadã superadora e supressiva de capitalismo injusto e desumano. (FERRARI, 2009, p. 131).

[...] A educação tecnológica, especificamente, requer além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo vinculado ao saber tecnológico e do conhecimento, para que possamos ser o país do presente e não mais apenas país do futuro. (OLIVEIRA, 2010, p. 127).

Ao perceber as potencialidades da Serra Geral, do Sertão Produtivo em todas as dimensões, é possível afirmar que ainda há muito para fazer [...]. Necessário se faz o fortalecimento dos movimentos sociais... de modo a fortalecer o domínio público por meio de uma ação política estratégica para que as ações desenvolvidas pelo Instituto penetrem nas comunidades rurais alterando a realidade vigente. (PASCOAL, 2011, p. 9).

[...] Mas há que se ressaltar que o decreto deixa aberta a possibilidade de um ensino integrado, algo impossível na antiga legislação. Para aqueles que defendem uma escola unitária de educação politécnica e tem o trabalho como o princípio educativo, há uma brecha a ser explorada. (PERES, 2012, p. 126).

[...] ainda a possibilidade de a escola apresentar-se como espaço de contradição, de formação para a contestação e para a luta pela transformação da sociedade, por meio de uma educação pautada nos princípios da omnilateralidade e da politécnica [...]. Os docentes reconhecem a expansão como um meio de ampliação de vagas públicas em instituições que tradicionalmente ofertam ensino de qualidade, o que a torna um movimento importante e necessário. (SOUZA, 2013, p. 7).

[...] Considera-se também a necessidade de criação de políticas públicas voltadas para este nível educacional, com entendimento e compreensão dos partícipes, com vistas a minimizar as dificuldades inerentes ao contexto socioeconômico e cultural destes alunos. (TREVISAN, 2012, p. 8).

[...] há necessidade de sistematização da formação docente que rompa com a prevalência do modelo cartesiano de ensino-aprendizagem hodierno com foco no objeto, facilitando possíveis respostas as demandas sociais e acadêmicas de

resgate do sujeito que são requeridas num mundo complexo. (MENEZES, 2012, p. 9).

A busca pela minimização desse viés funcionalista das competências passa pela elaboração de um currículo humanizado que promova o desenvolvimento de competências genéricas que possibilitem maior autonomia e responsabilidade dos indivíduos e um olhar crítico sobre o contexto do trabalho, seus sentidos e significados. (HERADÃO, 2009, p. 6).

A formação humana e integral no ensino médio, que considera as dimensões da vida e da práxis social, o trabalho, a ciência e a cultura, tem hoje bases legais para que se torne uma realidade concreta neste país. (SOUZA, 2013, p. 5).

Depreende-se desses resultados acima que os pesquisadores, mesmo ao se depararem com as fragilidades e políticas públicas educacionais que reafirmam a dualidade da Educação Profissional e a sua vinculação às políticas de mercado, demonstram que ainda há possibilidades, brechas, para as instituições de ensino profissionalizante, e seus agentes, de construir uma escola unitária de educação politécnica, com reconhecimento do trabalho como princípio fundante do homem.

Boaventura (2016), em sua tese acerca da Educação Profissional, científica e teológica, nessa perspectiva assim conclui:

Mesmo diante dos desafios já apresentados, os Institutos têm se estabelecido como um locus de oportunidades formativas para as classes populares no Brasil, efetivando a qualidade e a credibilidade dos cursos ofertados nos diversos níveis de ensino. O caminho, no entanto, é longo e a trajetória está só começando rumo a outras investigações que, como esta, apontem até onde já chegamos e o que ainda há de ser percorrido por meio do comprometimento coletivo, da ação política e consciente de professores, gestores, técnicos-administrativos, alunos e comunidade em geral, construção de uma instituição pública e de qualidade socialmente referenciada, voltada ao atendimento das necessidades regionais, sociais e educacionais dos jovens e adultos brasileiros. (BOAVENTURA, 2016, p. 190).

Com efeito, ao analisarmos os dados inventariados nesse processo de construção do Estado do Conhecimento da Educação Profissional, científica e tecnológica, foi possível percebermos o desvelar de um embate, de caráter político-ideológico, ao longo da história, expressando relações de poder que se reiteram em nosso processo ensino-aprendizagem. Mas, que também, demonstraram a presença de agentes que estão dispostos a resistirem à perpetuação da subordinação da educação às políticas do capital econômico, que perseveram na busca de lacunas para que a educação profissional, ao se manter vinculada às políticas públicas de emprego e renda, aspectos essenciais para a dignidade humana, seja desenvolvida dentro da concepção de educação de formação cidadão e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos construir o Estado do Conhecimento e, assim, apresentar as principais tendências nas pesquisas realizadas nos cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste, acerca da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nessa direção, no capítulo 1 apresentamos os conceitos e as principais características do Estado da Arte e do Estado do Conhecimento. Por conseguinte, situamos esta pesquisa na devida delimitação das investigações sob a nomenclatura do Estado do Conhecimento, tendo em vista o recorte de investigação escolhido por nós abranger exclusivamente uma das formas das produções acadêmicas, qual seja, a das dissertações nos cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste.

Ressalvamos que as pesquisas para serem consideradas do tipo Estado da Arte devem abranger a análise de todas as formas de produção científica sobre o objeto pesquisado, o que não foi o nosso objetivo.

Em sequência, apresentamos a origem e o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, principalmente a partir de 1968, ano da Reforma Universitária, sob a Lei nº 5.540/98. Destacou-se, nesse contexto, a criação e ampliação de Universidades Católicas.

Apresentamos, ainda, uma análise da formação e estruturação do ensino de Pós-graduação *stricto sensu* no País, que foi definido e implementado em estreita articulação com o contexto sócio-político, econômico e cultural dos anos de ditadura militar. Essa etapa da educação superior passou nas últimas décadas por um notável processo de expansão e de maior oferta de vagas. Mesmo assim percebemos que tais dimensões, como ocorreu nas graduações, não demonstraram serem suficientes para democratizar o ensino; ao contrário, desvelou-se restrita aos poucos cidadãos que dispunham do capital cultural e econômico, dentre outros, suficientes para garantir tanto o acesso como a permanência e o êxito nos cursos.

No ponto que tratamos das Universidades Católicas, trouxemos a criação em 15 de março de 1946 da primeira Universidade Católica do Brasil, pelo Decreto nº 8.681/1946. Essa universidade, localizada no Rio de Janeiro, recebeu no ano seguinte o título de Pontifícia, tornou-se a PUC-Rio, referência para a criação de outras universidades católicas no país. Nos anos que se seguiram, a partir desse

movimento católico no campo educacional, apresentamos que no Centro-Oeste ocorreu a consolidação de três Universidades ligadas à Igreja Católica, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), a Universidade Católica de Brasília (UCB) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

No capítulo 2, tratamos dos conceitos sobre Trabalho e Educação e dos movimentos históricos do campo da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Nesse movimento de compreender as relações na constituição da educação e do trabalho, percebemos que educação e trabalho não se separam e estão ligados tanto na atualidade quanto estiveram em seu percurso histórico.

No terceiro e último capítulo, abordamos os caminhos percorridos para a elaboração do Estado do Conhecimento acerca da Educação Profissional, Científica e Tecnológica nas dissertações dos cursos de Mestrado em Educação das Universidades Católicas do Centro-Oeste: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade Católica de Brasília-DF (UCB) e Universidade Católica Dom Bosco-MS (UCDB).

Ao mapear a produção dos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades selecionadas, inicialmente foi possível identificarmos uma questão derivada. Do ano da primeira defesa, 1999, ao ano da última dissertação catalogada, 2015, foram encontrados 1.029 trabalhos defendidos nos cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Católicas elencadas, sendo que apenas 37, cerca de 3% desse universo, versaram sobre Educação Profissional. Esses dados iniciais demonstraram o quão ainda é reduzido o número de pesquisas voltadas para a temática nesse campo da educação, apesar de sua forte e longa presença.

Na análise dos dados, ao inventariarmos as palavras-chave identificamos 48 citações diferentes. Diante da catalogação das palavras que tiveram o maior número de ocorrências, foi possível apreendermos que, os autores das dissertações analisadas demonstram em seus estudos, principalmente, a imbricação histórica da Educação Profissional, com o modo de produção capitalista; a convergência da investigação acadêmica em relação à educação profissional e o Ensino Médio, e a importância atribuída às pesquisas sobre políticas públicas e o sistema educacional.

Ao observarmos metodologias, métodos e técnicas eleitos pelos autores das dissertações em suas pesquisas, pudemos reconhecer as tendências metodológicas mais utilizadas no campo das pesquisas voltadas à temática da Educação Profissional. A maior ocorrência encontrada foi da análise na forma qualitativa,

equivalente a quase 60% das dissertações estudadas, seguida pelo procedimento de entrevista com 48,7%. As pesquisas bibliográficas, quanto à forma de pesquisa/análise declarada, representam 32,5% das dissertações analisadas; o “materialismo histórico dialético”, como método/concepção teórico/a apontado/a pelos autores, aparece em cerca de 22% dessas dissertações.

Na questão das categorias, ao examinarmos as dissertações selecionadas, notamos que a maior concentração de referências está vinculada à compreensão da categoria Trabalho, com cerca de quase 50% de ocorrências. Dessa forma, as pesquisas acerca da Educação Profissional, no nosso universo de análise, tendem a aprofundar seus estudos sobre a relação desse campo da Educação com as políticas públicas educacionais desenvolvidas de acordo com o sistema neoliberal/capitalista. Em contrapartida, os dados também revelaram a tendência de os autores das dissertações verticalizarem os estudos sobre propostas político-pedagógicas e concepção de escola unitária, politécnica, que propicie uma formação integral, científica e tecnológica aos seus alunos, prioritariamente de nível médio, mas abrangendo também a educação superior.

Ao tratarmos dos referenciais teóricos, identificamos os autores mais citados nas dissertações selecionadas. Catalogamos um total de 1.516 autores (Apêndice A). Em seguida apresentamos os vinte e dois autores que, com maior frequência, serviram de fundamentação aos estudos sobre educação profissional dos discentes dos Mestrados em Educação das Universidades Católicas da Região Centro-Oeste. Os principais foram: Frigotto aparece em 75%; Kuenzer, em 67%; Ramos, em 64%; Saviani, em 62%; Ciavatta, em 59,5%; Antunes, em 46%; e Lüdke, igualmente em 46%.

Os autores acima, como os demais que aparecem catalogados entre os 22 mais citados, demonstraram o que já havíamos percebidos na análise das palavras-chave e das categorias, ou seja, que as pesquisas analisadas se pautaram sob uma perspectiva de análise dialética. Soma-se a isso a tendência dos estudos em tratarem de temas como a relação entre trabalho e educação, o modo de produção capitalista, as políticas públicas, o ensino médio, dentre outros.

Por último, inventariamos e cotejamos os resultados apresentados pelos autores das dissertações selecionadas. O primeiro ponto que identificamos nos conteúdos analisados foram as eventuais fragilidades da Educação Profissional, devido ao imbricado conflito e antagonismo entre a concepção pedagógica de uma

educação geral e técnica, portanto, emancipadora e cidadã; e a prática institucional de submissão da Educação Profissional às políticas públicas, que buscam atender à demanda de mercado do processo produtivo capitalista.

O segundo ponto se encontra na questão das políticas educacionais voltadas à Educação Profissional desenvolvida no Brasil. Percebemos, sobretudo nas falas dos autores das dissertações, mas também nos dispositivos apontados por eles – Leis, projetos, programas e outros documentos oficiais – a imposição às instituições de ensino para viabilizarem a formação para o trabalho, tanto com o objetivo de atenderem aos interesses da classe dominante de perpetuação das desigualdades, pela manutenção do ensino dual e da estratificação social, como para suprir as necessidades emergidas das políticas do capital.

O terceiro e último ponto foi em torno dos desafios a serem superados na Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Segundo os autores das dissertações, apesar das debilidades institucionais, mesmo as políticas públicas subjugadas pelo processo capitalista apresentam ainda importantes contrapontos que elevam a Educação Profissional, ao permitirem possibilidades para que esse campo e seus agentes superem a herança histórica do ensino dual e se afirmem como instituições de ensino que desenvolvem e habilitam profissionais cidadãos.

Com efeito, ao analisarmos os dados inventariados nesse processo de construção do Estado do Conhecimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi possível acompanharmos o desvelar ao longo da história de um embate – de caráter político-ideológico – que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo ensino-aprendizagem.

A análise das pesquisas também revela a presença de agentes sociais dispostos a resistirem à perpetuação da subordinação da educação às políticas do capital econômico. Em geral, esses agentes perseveram na construção de práticas para que a Educação Profissional – ao se manter vinculada às políticas públicas de emprego e renda, aspectos essenciais para a dignidade humana – possa se desenvolver sob a perspectiva de educação voltada à formação cidadã e emancipadora.

Muito embora acreditamos que o Estado do Conhecimento aqui apresentado contribua significativamente com o campo científico, temos a certeza de que não alcançamos a plenitude do nosso objeto de estudo, cabendo ainda mais

investigações, em futuros estudos, diante dos indicativos que foram se projetando ao longo dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

ADAID, Felipe. **A importância do Estado da Arte para pesquisas jurídicas**. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/53339/a-importancia-do-estado-da-arte-para-pesquisas-juridicas>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ALVES, Adjair. Teorias de “poder” na relação entre indivíduos e/ou instituições no processo de organização social: um diálogo entre Foucault, Balandier e Bourdieu. **Revista Diálogos**, n. 3, 2º sem. 2010.

ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 351-376, 2014.

AMARAL, Roberto. **A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto**. 2017. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa Goiânia**, v. 13, p. 97-112, jan./jun. 2010.

BIASOTTO, Wilson Valentim. **2010: o ano que não acabou para Dourados**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2017.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOAVENTURA, Geísa d'Avila Ribeiro. **Tensões e perspectivas da rede federal no campo da educação profissional e tecnológica: um estudo do IF Goiano nos Campi Ceres e Rio Verde**. 2016. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

BOITO Júnior, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 17, p. 10-36, nov. 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. (Coord.). **A miséria no mundo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Cientistas Sociais).

_____. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Coords.) **Escritos de Educação**. 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**, aprovado em 05 de outubro de 1999. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislategnco.shtm>>. Acesso em: 27 de fev. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Brasília: Casa Civil, s.d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 abr. 1997**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da lei nº 9.394/1996. Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 jul. 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências.

_____. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 jan. de 1942**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. **Lei nº 378/1937**, de 13 jan. 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937.

_____. **Lei nº 4.024/1961**, de 20 dez. 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5.540/1968**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Lei nº 5.692/1971**, de 11 ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus. In: BRASIL. SENADO FEDERAL. Diretoria de Informação

Legislativa. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus: histórico da Lei 5.692, Brasília, 1971.

_____. **Lei n. 6.545/1978**, de 30 jun. 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em 25 fev. 2018.

_____. **Lei nº 7.044/1982**, de 18 out. 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. 1982b.

_____. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.195/2005**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 19 abr. 2018

_____. **Lei nº 11.892/2008**, de 28 de dezembro de 2008a. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

_____. _____. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: março, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. _____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. _____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/ CAPES, 1982.

_____. _____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/ CAPES, 1986.

_____. _____. **IV Plano Nacional da Pós-Graduação**. CAPES. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. _____. **V Plano Nacional da Pós-Graduação**. CAPES. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_

2005_2010.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. _____. **VI Plano Nacional da Pós-Graduação**. CAPES. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 – 2005)**. 2007. 907 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)**. Brasília: INEP/MEC, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significado da política: ação e liberdade**. Brasília: Liber Livro, 2015.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva**. 1998. 157 f. Tese (Doutorado em Educação pela Linha História, Política, Sociedade Instituição de Ensino). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CATANI, Denice Bárbara. A educação como ela é. **Revista Educação**, São Paulo, vol. 5, Especial: Biblioteca do Professor, Bourdieu pensa a Educação, p.16-25, set. 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Surow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COSTA, Sílvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Estudos**, Goiânia, v. 22, n. 3/5, p. 171-188, dez. 1996.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016. p. 257-272.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 8).

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Bourdieu e a educação. **Revista Cult**. São Paulo, v. 128, p. 62-64, 2008.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita e restritiva de educação. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn; CAMPOS, Jeferson de. A Sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Eletrônica da FEATI. São Paulo**, n. 11, jul. 2015. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601132805.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Pontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

PEIXOTO, Madalena Guasco. O público e o privado na história da educação brasileira. **Revista Princípios**. São Paulo, p. 103 - 109, 21 mar. 2013.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; CAIRES, Vanessa Guerra. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa *et al* (Org.) **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTIAGO, Emerson. **Desenvolvimentismo**. 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/economia/desenvolvimentismo>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins 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**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

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

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeira aproximação**. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Uma introdução a Pierre Bourdieu**. 2010. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SIEVERT, Genaldo Luís. **Educação Profissional: Legislação e História**. *In*: Anais do XII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. PUC/PR, 2015.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu**. 1995. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/158135025/CAPITAL-CULTURAL-CLASSE-E-GENERO-EM-BOURDIEU>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **Educação superior no Brasil**. Porto Alegre: CAPES, 2002.

SOUZA, Michel Aires de. **Pierre Bourdieu: educação, trabalho e a manutenção da ordem social.** 2016. Disponível em: <filosofonet.wordpress.com/2016/01/02/pierre-bourdieu-educacao-trabalho-e-a-manutencao-da-ordem-social/>. Acesso em: 22 abr. 2018.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil.** 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática.** Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>>. Acesso em: 26 de mar. 2018.

APÊNDICE A – Quadro de Autores

Nº	AUTORES CITADOS	TOTAL
1	FRIGOTTO, Gaudêncio	28
2	KUENZER, Acácia Z.	25
3	SAVIANI, D.	23
4	CIAVATTA, Maria	22
5	RAMOS, Marize	19
6	ANTUNES, Ricardo	17
7	LÜDKE, Menga	17
8	ANDRÉ, Marli E. D. A. de.	16
9	CUNHA, Luiz Antônio	15
10	MANFREDI, S. M.	15
11	MARX, K.	15
12	FERRETTI, Celso João	13
13	DELORS, Jacques	12
14	ENGELS, F.	12
15	BARDIN, Laurence	11
16	FRANCO, Maria L. P. B.	11
17	GIL, Antonio Carlos	11
18	LIBÂNEO, José Carlos	11
19	ROMANELLI, Otaíza	11
20	MACHADO, L. R. de S.	10
21	MORIN, Edgar	10
22	PERRENOUD, Philippe	10
23	BIANCHETTI, Roberto G.	9
24	ENGUITA, M. F.	9
25	RAMOS, Marize N.	9
26	TRIVINOS, Augusto N. S.	9
27	ARROYO, Miguel	8
28	BOGDAN, Robert C.	8
29	CHAUÍ, M.	8
30	FREIRE, Paulo	8
31	GADOTTI, Moacir	8
32	GENTILI, P. A.	8
33	GHIRALDELLI JUNIOR, P.	8
34	GOMES, Candido A. C.	8
35	GRAMSCI, A.	8
36	MOURA, Dante Henrique	8
37	SILVA JR., João dos R.	8
38	AZEVEDO, Janete M. de	7
39	CURY, Carlos R. Jamil	7
40	DELUIZ, Neise	7
41	DEMO, Pedro	7

42	MINAYO, Maria C. de S.	7
43	ANDRADE, G. A. R.	6
44	BIKLEN, Sari K.	6
45	CARNEIRO, Maria E. F.	6
46	CASTELLS, Manuel	6
47	DENZIN Norma. K.	6
48	DEPREBISTERIS, Léa	6
49	GARCIA, Sandra R. de O.	6
50	HIRATA, Helena	6
51	IANNI, Octavio	6
52	LIMA FILHO, Domingos L.	6
53	MÉSZÁROS, István	6
54	NEPOMUCENO, M. de A.	6
55	NOSELLA, Paolo	6
56	OLIVEIRA, Maria A. M.	6
57	ADORNO, Theodor W.	5
58	ARANHA, Maria L. de A.	5
59	CARMO, Jefferson C. do	5
60	DEBREY, Carlos	5
61	EVANGELISTA, Olinda	5
62	HARVEY, David	5
63	LAKATOS, Eva Maria	5
64	MARCONI, Marina de A.	5
65	MORAES, Carmem Sylvia	5
66	NERI, Marcelo	5
67	OLIVEIRA, João Ferreira	5
68	POCHMANN, Marcio	5
69	SACRISTÁN, J. G.	5
70	SEVERINO, A. J.	5
71	TARDIF, Maurice	5
72	ALVES-MAZZOTTI, A. J.	4
73	ARAÚJO, R. M. L.	4
74	BITTAR, Marisa	4
75	BOURDIEU, Pierre	4
76	BRANDÃO, Marisa	4
77	BRUNO, Lucia	4
78	BUFFA, E.	4
79	CHAUL, N. N. F.	4
80	CHIAVENATO, I.	4
81	COLOMB, Gregory	4
82	COSTA, Sílvio	4
83	FERREIRA, Aurélio B. H.	4
84	FERREIRA, Eliza B.	4

85	FREITAG, Barbara	4
86	GAMBOA, Silvio S.	4
87	GEWANDSZNAJDER, F.	4
88	HOBBSAWM, Eric J.	4
89	KONDER, Leandro.	4
90	LINCOLN, Yvonna S.	4
91	LOMBARDI, José C.	4
92	MANACORDA, Mario A.	4
93	MARKERT, W.	4
94	MORAES, Maria Cândida	4
95	NEVES, Lucia Maria W.	4
96	OLIVEIRA, Ramon de.	4
97	PACHECO, Eliezer Moreira	4
98	PAIVA, Vanilda	4
99	PETEROSI, Helena G.	4
100	PIMENTA, Selma Garrido	4
101	REHEM, Cleunice M.	4
102	RUMMERT, Sonia Maria	4
103	SANFELICE, José Luís	4
104	SHIROMA, Eneida O	4
105	TEIXEIRA, Anísio	4
106	ABRAMOVAY, Miriam	3
107	AKKARI, Abdeljalil	3
108	ALVES, Alda Judith	3
109	ANDRADE, Joana E.	3
110	APPLE, Michael. W.	3
111	AZEVEDO, Fernando	3
112	BAUER, Martin W	3
113	BONI, Valdete	3
114	BOOTH, Wayne	3
115	BRAGA, Hudson Eloy	3
116	BRANDÃO, Carlos R.	3
117	BRAVERMAN, Harry	3
118	BRZEZINSKI, Iria	3
119	CALIMAN, Geraldo	3
120	CÂMARA, Jacira da Silva	3
121	CANEZIN, Maria Tereza	3
122	CARVALHO, Olgamir F.	3
123	CASTRO, Jane Mary	3
124	DIONNE, Jean	3
125	FARIAS, Isabel M. S. de	3
126	FIORI, José L.	3
127	FLEURY, M. T. L.	3
128	FLICK, Uwe	3
129	FONSECA, Celso S.	3
130	GOLDENBERG, M.	3
131	GUIMARÃES-IOSIF, R.	3
132	HOUAISS, Antônio	3
133	LAVILLE, C.	3
134	LEITE, Sergio Ferreira	3
135	LESSA, Sérgio	3
136	LEVY, Pierre	3
137	LIMA, Júlio César França	3
138	MACHADO, José Nilson	3
139	MUELLER, Suzana P. M.	3
140	NICOLESCU, B. O.	3
141	NISKIER, Arnaldo	3
142	NÓVOA, Antônio	3
143	OLIVEIRA, Jussara A. C	3
144	PACHECO, J. A.	3
145	PALACÍN, L.	3
146	PARO, Vitor H.	3
147	PEREIRA, Isabel Brasil	3
148	PERONI, Vera Maria V.	3
149	QUARESMA, S. Jurema	3
150	REICH, Robert B.	3
151	RIOS, Terezinha A.	3
152	RODRÍGUEZ, Margarida V.	3
153	ROMANOWSKI, J. P.	3
154	ROPÉ, F.	3
155	SILVA, Filomena L. G. R.	3
156	SILVA, Marco	3
157	SILVA, Tomaz Tadeu	3
158	SOUSA JÚNIOR, Justino	3
159	SOUZA, Rodrigo Augusto	3
160	SZYMANSKI, Heloisa	3
161	TANGUY, L.	3
162	TEDESCO, Juan Carlos	3
163	TREVISAN, Gilka Cristina	3
164	VEIGA, Ilma P. A.	3
165	VIEIRA, Sofia Lerche	3
166	VIROTE, Shirley Mar P.	3
167	WILLIAMS, Joseph	3
168	ZABALA, Antonio	3
169	ZARIFIAN, Philippe	3
170	ALMEIDA, Laurinda R.	2
171	ALTHURSSER, Louis	2
172	ALVES, Geovanni	2
173	AMARAL, Claudia T.	2
174	AMBRÓSIO, Ubiratan D.	2

175	ANDERSON, Perry	2	220	DESLANDES, S. F.	2
176	ANNUNZIATO, Frank	2	221	DIAS, I. S.	2
177	ARAÚJO, I. C.	2	222	DIDONET, Vital	2
178	ARISTÓTELES	2	223	DI PIERRO, Maria Clara	2
179	ASSIS, Marisa de	2	224	DOMINGUES, J. L.	2
180	ASSMANN, Hugo	2	225	DORE, R.	2
181	AZEVEDO, José Roberto N.	2	226	DOURADO, Luiz F.	2
182	BASTOS, João Augusto	2	227	DUARTE, R.	2
183	BELLO, José Luiz de P.	2	228	ENRICONE, Délcia	2
184	BENTO, Maria A. B.	2	229	FEITOZA, Ronney S.	2
185	BERGER FILHO, Ruy Leite	2	230	FERREIRA, A. Gomes	2
186	BERTRAND, Yves	2	231	FLEURY, A.	2
187	BÓ, Maria Clara Lanari	2	232	FOGAÇA, A.	2
188	BOAVENTURA, Edivaldo M.	2	233	FONSECA, V. da	2
189	BOBBIO, Norberto.	2	234	FRANCO, Maria Ciavatta	2
190	BOITO JR., A.	2	235	FRASER, M. T. D.	2
191	BRANCO, Angela Uchoa	2	236	FULANETTO, Ecleide C.	2
192	BRESSER PEREIRA, L. C.	2	237	GALLI, Ubirajara	2
193	BRIDGES, William	2	238	GANZELI, Pedro	2
194	BRITO W. A. de	2	239	GARCIA, Julio Cezar	2
195	BUENO, José Hamilton	2	240	GARCIA, Nilson M. D. L. F.	2
196	BUENO, Maria Sylvia S.	2	241	GASKELL, George	2
197	CALIRI, M. H. L.	2	242	GATTI, Bernadete	2
198	CANDAU, Vera Maria	2	243	GERMANO, J. W.	2
199	CAPANEMA, Clélia de F.	2	244	GIDDENS, Anthony	2
200	CAPARROZ, Francisco E.	2	245	GIRROUX, H. A.	2
201	CAPRA, Fritjof	2	246	GODINHO, Tatau	2
202	CARDOSO, M. L	2	247	GOMES, Heloisa Maria	2
203	CARNEIRO, Moaci Alves	2	248	GOMES, Luiz Claudio G.	2
204	CARNOY, Martin	2	249	GOMEZ, C. M.	2
205	CARVALHO, Pedro Carlos	2	250	GONSALVES, Elisa.	2
206	CASE, Thomas	2	251	GRAÇAS RUA, Maria das	2
207	CASSINI, S. de B.	2	252	GRINSPUN, Mirian P. S. Z.	2
208	CATANI, Afrânio M.	2	253	GUNTHER, Hartmut	2
209	CÊA, Georgia Sobreira S.	2	254	HADDAD, Sérgio	2
210	CHAGAS, A. T. R.	2	255	HARNECKER, Marta	2
211	COHEN, Louis	2	256	HELLER, A	2
212	CORDÃO, Francisco A.	2	257	HERADÃO, Tangria R.	2
213	CORRAGIO, José Luis	2	258	HORKHEIMER, M.	2
214	COSTA, Manoel P.	2	259	HOYOS, P. Jorge	2
215	COSTA, Sônia da	2	260	JOHANSSON, M. C.	2
216	CRESTANI, Célia Regina	2	261	KOSIK, Karel	2
217	CUNHA, Marcus V.	2	262	KUHN, Tomas S.	2
218	DAMATTA, Roberto	2	263	KUNZE, Nádia Cuiabano	2
219	DEJOURS, C.	2	264	LAVINAS, L.	2

265	LE BOTERF, Guy	2	310	PUIG, Josep Maria	2
266	LEHER, R.	2	311	PUPO, Maria Bernadete	2
267	LEITE, Márcia de Paula	2	312	QUINTANA, Adriana P. B.	2
268	LEITE, Rejane de Souza	2	313	REIS, Dálcio Roberto	2
269	LIMA. M. E. A.	2	314	RIBAS JR., Fábio	2
270	LÖWY, Michael	2	315	RIBEIRO, Jorge Alberto R.	2
271	LUKÁCS, G.	2	316	RIBEIRO, Letícia Érica G.	2
272	MACHADO, Antonio de S.	2	317	RIBEIRO, Maria Luísa S.	2
273	MACHADO, Marisa C. G.	2	318	RIBEIRO, Marlene	2
274	MALSCHITZKY, Nancy	2	319	RIFKIN, Jeremy	2
275	MANION, Lawrence	2	320	REGATTIERI, Marilza	2
276	MARKUN, Paulo	2	321	ROCHA, Belchior de O.	2
277	MARINS, Hiloko Ogihara	2	322	RODRIGUES, Greice	2
278	MARTINS, Clélia	2	323	ROSA FILHO, S. N.	2
279	MARTINS, Gilberto de A.	2	324	RUBEGA, Cristina C.	2
280	MARTINS, Maria H. P.	2	325	RUIZ, João Álvaro	2
281	MEDEIROS, Leonilde S.	2	326	SALES OLIVEIRA, M. R.	2
282	MELLO, G. N.	2	327	SALERMO, M. S	2
283	MINARELLI, José Augusto	2	328	SANDRONI, Paulo	2
284	MIRANDA, Marília Gouvea	2	329	SANTOS, Ana Cristina	2
285	MODESTO, Fernando	2	330	SANTOS, Boaventura S.	2
286	MOLL, Jaqueline	2	331	SANTOS FILHO, José C.	2
287	MORAES, Maria Célia M.	2	332	SANTOS, Georgia S. dos	2
288	MORAIS, José J. da S.	2	333	SANTOS, Jailson Alves	2
289	MORAN, José Manuel	2	334	SANTOS, Milton	2
290	MOREYRA, I. M. E.	2	335	SÁ-SILVA, Jackson Ronie	2
291	MOURA, D.	2	336	SCHAFF, Adam	2
292	MÜLLER, Meire Terezinha	2	337	SCHMIED-KOWARZIK,W.	2
293	NATHANAEL, Paulo	2	338	SCHON, D.	2
294	NEVES, Magda de A.	2	339	SCHULTZ, Theodore W.	2
295	NEY, Antonio F. V.	2	340	SCHWARTZMAN, S. M.	2
296	NOGUEIRA, Claudia M.	2	341	SCHEIBE, Leda	2
297	NORONHA, O. M.	2	342	SCREMIN, Sandra B.	2
298	NOVAK, J. D.	2	343	SEVERINO, Antônio J.	2
299	OLIVEIRA, Francisco	2	344	SHIROMA, Eneida Oto	2
300	OLIVEIRA, Márcia G. M.	2	345	SEGNINI, Líliliana R. P.	2
301	OLIVEIRA, Maria Marly	2	346	SELLTIZ	2
302	OLIVEIRA, R.	2	347	SILVA, Anielson B. S.	2
303	OLIVEIRA, Regina Tereza	2	348	SILVA, Estácio Moreira	2
304	ORTIGARA, Claudini	2	349	SILVA, Gislene	2
305	OTRANTO, Regina Célia	2	350	SILVA, Kalina Vanderlei	2
306	PELÁ, N. T. R.	2	351	SILVEIRA, Maria Laura	2
307	PENA, Mônica Diniz C.	2	352	SIMÕES, Carlos A.	2
308	PEREIRA, Luiz A. C.	2	353	SKYMANSKI, Heloisa	2
309	PINO, Ivany	2	354	SOUZA, Celina Maria de	2

355	SOUZA, Donaldo Bello de	2
356	SOUZA, Paulo Renato	2
357	SOUZA, Rosilene Moreira	2
358	STAKE, Robert E.	2
359	STICK, S. L.	2
360	STROOBANTS, Marcelle	2
361	TEIXEIRA, Jodenir Calixto	2
362	TEIXEIRA, L. R. M.	2
363	THÉOPHILO, Carlos R.	2
364	TOMIAGA, Mirta Rie de Oliveira	2
365	TONET, Ivo	2
366	TUPPY, Maria Isabel Nogueira	2
367	VALENTE, José Armando	2
368	VALOIS, Paul	2
369	VÁZQUEZ, A. S.	2
370	VIEIRA, Evaldo	2
371	VIEIRA, Lerche Sofia	2
372	VILLAR, Mauro de Sales	2
373	VISINTAINER, Mário	2
374	VYGOTSKY, L. S.	2
375	WAYNE, C.	2
376	WITTACZIK, L. S.	2
377	WOLF, Mauro	2
378	YIN, R. K.	2
379	ZIBAS, D. M. L.	2
380	ABRAMO, Perseu	1
381	ABRANCHES, Cristina M. B.	1
382	ABREU, Márcia	1
383	ABREU, Silvana de	1
384	ABRUCIO, Fernando Luiz	1
385	ANDERSON, Perry	1
386	ADAMSON, Bob	1
387	ADEFAL, Rosinha	1
388	ADRIÃO, Tereza	1
389	AFONSO, Almerindo J.	1
390	AFONSO, Lúcia H. R.	2
391	AGUIAR, Márcia Â. S.	1
392	AGUIAR, Rosana M. R.	1
393	ALBAGLI, Sarita	1
394	ALBORNOZ, Suzana	1
395	ALBUQUERQUE, L. G.	1
396	ALCÂNTARA, Alcides	1
397	ALENCAR, Francisco	1
398	ALEXIM, João Carlos	1
399	ALGEBAILLE, Eveline	1
400	ALLAL, L.	1
401	ALMEIDA, Adriana de	1
402	ALMEIDA, Ana Susana	1
403	ALMEIDA, Cristóvão D.	1
404	ALMEIDA, Darci F. Julio	1
405	ALMEIDA, M. A.	1
406	ALMEIDA, Marco A. B.	1
407	ALMEIDA, Maria da C.	1
408	ALMEIDA, Maria de L. P.	1
409	ALMEIDA, Maria E. B.	1
410	ALMEIDA, Marilis Lemos	1
411	ALMEIDA, Miguel	1
412	ALMEIDA, Monica P.	1
413	ALMEIDA, Myrtes Alonso	1
414	ALMEIDA, Sandra F. C.	1
415	ALMEIDA, Wania Manso	1
416	ALTET, M.	1
417	ALVES, Alaor Caffé	1
418	ALVES, Edgard Luiz G.	1
419	ALVES, Francione C.	1
420	AMARAL, Nelson C.	1
421	AMARO, Ana	1
422	AMBRÓSIO, Teresa	1
423	ANASTASIOU, L.	1
424	ANDERY, Maria A. P. A.	1
425	ANDRADE, Andréa F. B.	1
426	ANDRADE, Luciana S.	1
427	ANDREWS, M. B.	1
428	ANTUNES, Celso	1
429	ANTUNES E ALVES	1
430	ANTUNES, M. A. D.	1
431	APPOLINÁRIO, Fábio	1
432	AQUINO, Júlio Groppa	1
433	ARAGONEZ, I. B.	1
434	ARANTES, Valéria A.	1
435	ARAÚJO, Aloísio Barbosa	1
436	ARAÚJO, Denise Silva	1
437	ARAÚJO, Judith M. D.	1
438	ARAÚJO, Sérgio R. de	1
439	ARAÚJO, Ulisses F.	1
440	ARNAU, Laia	1
441	ARNAT, Rosa Maria	1
442	ARRETCHE, Marta	1
443	ARRUDA, M.	1

444	ARTES, Amélia C. A.	1	489	BEEBY, C. E.	1
445	ASBAHR, Flávia da S. F.	1	490	BEHRENS, Marilda A.	1
446	ASSIS, Deire	1	491	BEISIEGEL, C. Rui	1
447	ASSUNÇÃO, Maria M. S.	1	492	BÉLAIR, L.	1
448	AUSUBEL, David P.	1	493	BELL, D.	1
449	AVISON, David	1	494	BELLONI, Mara Luiza	1
450	AZEVEDO, José C. de	1	495	BELO, Carlos Alberto	1
451	AZEVEDO, Luis Carlos T.	1	496	BENDRATH, Eduardo A.	1
452	AZEVEDO, M. L. N	1	497	BENOIT, Lelita Oliveira	1
453	AZEVEDO, Sérgio de	1	498	BEREDAY, George Z. F.	1
454	BABBIE, Earl	1	499	BERGIN, Allen	1
455	BACCELAR, Carlos	1	500	BERNATCHEZ, J.	1
456	BACHELARD, Gaston	1	501	BERSCH, Rita	1
457	BAILLAUQUÉS, S.	1	502	BERTRAND, Olivier	1
458	BALARINE, Maurício	1	503	BESSANEZI, Carla	1
459	BANDEIRA-DE-MELLO, R.	1	504	BETTI, Mauro	1
460	BAPTISTA, Cristinano C.	1	505	BIANCHINI, Anna Maria	1
461	BAPTISTA, Isabel	1	506	BIANCONCINI, Maria E. de	1
462	BARACHO, Marai das G.	1	507	BIAZUS, Cleber Augusto	1
463	BARATO, J. N.	1	508	BICCAS, Maurilane de S.	1
464	BARBIER, René	1	509	BIELINSKI, Alba Carneiro	1
465	BARBOSA, Alexandre	1	510	BIHR, Alain	1
466	BARBOSA FILHO, André	1	511	BITTAR, Mariluce	1
467	BARBOSA, Allan C. Q.	1	512	BITTENCOURT, F. R.	1
468	BARBOSA, Ricardo R.	1	513	BISPO, M. M.	1
469	BARBOSA, Rita de C. R.	1	514	BJORNAVOLD, Jeans	1
470	BASBOSA, Roscelino Q.	1	515	BLAIN, D.	1
471	BARBOSA, Ruy Madsen	1	516	BOCCHESI, Jocelyne C.	1
472	BARBOSA, Wilmar do V.	1	517	BOCLIN, R. G.	1
473	BARCELOS, Maria Elisa A.	1	518	BOFF, Leonardo	1
474	BARRETO NETO, J. F.	1	519	BOHN, Hilário Inácio	1
475	BARROS FILHO, Clóvis	1	520	BOLENDER, M.	1
476	BARSTED, Leila Linhares	1	521	BOLWERK, D.	1
477	BARBATO, Silviane B.	1	522	BOMFIM, M. E. S.	1
478	BARNETT, Ronald	1	523	BONETTI, Maria C. de F.	1
479	BARRA, Vilma M. M.	1	524	BONFIM, Carla M. P. A.	1
480	BATALOSO NAVAS, J. M.	1	525	BONFIM, Ivanilda A.S.	1
481	BATISTA, Andrea de S.	1	526	BONFIM, M. I. R. M.	1
482	BATISTA, Cristina	1	527	BONITATIBUS, S. G.	1
483	BAUDOIN, J. M.	1	528	BONOW, Dimei	1
484	BAUDRILLARD, J.	1	529	BOURGEAULT, Guy	1
485	BECK, Ulrich	1	530	BORGES, A. S.	1
486	BECKER, Caroline R. F.	1	531	BORGES, Barsanufu G.	1
487	BECKER, João Luiz	1	532	BORGES, Kamylla P.	1
488	BECHARA, Evaldo C.	1	533	BORGES, Maria Célia	1

534	BORTOLOTTI, Karen F. S.	1	579	CARVALHO, C.	1
535	BOTEAGA, Leonardo da R.	1	580	CARVALHO, C. P.	1
536	BOTTOMORE, Tom	1	581	CARVALHO, Dóris de Q.	1
537	BRACHT, Valter	1	582	CARVALHO, Evanir Piccolo	1
538	BRANDÃO, Elizabeeth	1	583	CARVALHO, Isabel C. L.	1
539	BRANDÃO, Tânia	1	584	CARVALHO, José M. de	1
540	BRANDÃO, Zaia	1	585	CARVALHO, Marco A. de	1
541	BRANDINI, Regina C. A.	1	586	CARVALHO, M. A. M.	1
542	BRAY, Mark	1	587	CARVALHO, Marília P.	1
543	BREESE, Elizabeth B.	1	588	CARVALHO, Marta M. C.	1
544	BRITO, Mariana	1	589	CARVALHO, Pedro Leite	1
545	BROCK, Colin	1	590	CARVALHO, R.	1
546	BRONCKART, J. P.	1	591	CARVALHO, R. de Q.	1
547	BRUEL, Ana Lorena O.	1	592	CARVALHO, Rosita Edler	1
548	BRUN, J.	1	593	CARVALHO, Yara Maria	1
549	BRUNSSON, N.	1	594	CASASSUS, J.	1
550	BUENO, Wilson	1	595	CASÉRIO, Vera M. R.	1
551	BUITONI, Marisa M. S.	1	596	CASSIOLATO, M.	1
552	BURGER, J.	1	597	CASSIMIRO, Martha L.	1
553	BUSSMANN, Antonia C.	1	598	CASTANHO, Sergio	1
554	BUTTER, Eamom	1	599	CASTEL, Robert	1
555	CABRAL, F.	1	600	CASTELFRANCH, Yurij	1
556	CABRAL, Maria Izabel C.	1	601	CASTELLANI FILHO, L.	1
557	CABRITO, Belmiro Gil	1	602	CASTELLON, Lena	1
558	CALAZANS, Julieta C.	1	603	CASTORIADIS, Cornelius	1
559	CALVO HERNANDO, M.	1	604	CASTRO, César Augusto	1
560	CAMARGO, Paulo E.	1	605	CASTRO, Claudio de M.	1
561	CAMBA, Salete Valesan	1	606	CASTRO, Cosette	1
562	CAMINI, Lúcia	1	607	CASTRO, Jane Margareth	1
563	CAMPBELL, Jack	1	608	CASTRO, MadÁna D. R.	1
564	CAMPELLO, Ana M.	1	609	CASTRO, Marcelo L. O.	1
565	CAMPELLO, Bernadete	1	610	CASTRO, Thiago Gomes	1
566	CAMPOS, B.	1	61	CAVALCANTI, R. de A.	1
567	CAMPOS, Itami	1	612	CAXITO, Fabiano.	1
568	CAMPOS, R. F.	1	613	CECCON, Gessi	1
569	CAPUL, Maurice	1	614	CERQUEIRA, J. B. A.	1
570	CARDOSO, Ciro F.	1	615	CHAGAS, Valnir	1
571	CARDOSO, Edna M. de J.	1	616	CHARLIER, E.	1
572	CARDOSO, Miriam	1	617	CHARLOT, B.	1
573	CARDOSO, M. da S.	1	618	CHAPARRO, Carlos	1
574	CARIBÉ, Rita de C. V.	1	619	CHARNAY, R.	1
575	CARNIELLI, Beatrice L.	1	620	CHICUY, Astrid A. O.	1
576	CARO, Sueli M. P.	1	621	CHILANTE, E. F. N.	1
577	CAARONE, Edgard	1	622	CHIQUIERI, Ana Maria	1
578	CARVALHO, Adalberto D.	1	623	CHIZZOTTI, Antônio	1

624	CHOCOLATE, F. A. M.	1
625	CHOUERI, Salomão Jr.	1
626	CIERCO, A. A.	1
627	CIFALI, M.	1
628	CLIFT, R.	1
629	COELHO, C. A. G.	1
630	COELHO, George L. S.	1
631	COELHO, I. M.	1
632	COELHO, Juçara Eller	1
633	COELHO, Neiva Gustavo	1
634	COLARDYN, Danielle	1
635	COLLIÈRE, M. F.	1
636	COLBARI, Antônia	1
637	CONNE, F.	1
638	CONTRERAS, J.	1
639	CORAGGIO, J. L.	1
640	CORDIOLLI, Marcos	1
641	CORRÊA, Vera	1
642	CORREIA, Ana Paula P.	1
643	COTÉS, Pablo	1
644	COSSATO, Marcio Bereta	1
645	COSTA, Ângela Maria	1
646	COSTA, Áurea de C.	1
647	COSTA, Arlindo	1
648	COSTA FILHO, W. M.	1
649	COSTA JÚNIOR, W. S.	1
650	COSTA, Lúcia Cortes da	1
651	COSTA, M. V.	1
652	COSTA, Rita de C. D.	1
653	COUTINHO, Wilson C. R.	1
654	COUTINHO, Carlos N.	1
655	CREMA, Roberto	1
656	CRÓ, M. L.	1
657	CROOK, Kenneth	1
658	CRUS NETO, Otávio	1
659	CUNHA, Maria Isabel da	1
660	CUNHA, Nóbrega da	1
661	CURVELLO, João J. A.	1
662	D'ARAUJO, Maria Celina	1
663	DALBÉRIO, Osvaldo	1
664	DALLARI, D. A.	1
665	D'ÁMBROSIO, Ubiratan	1
666	DAOLIO, Jocimar	1
667	DASSOLER, Olmira B.	1
668	D'ÁVILA, Cristina Maria	1
669	DAVOK, D. F.	1
670	DEDECCA, C. S.	1
671	DELMONDES, Lucia A.	1
672	DELPHINO, Fátima B. B.	1
673	DEL PRIORE, Mary	1
674	DE MASI, Domenico	1
675	DE OLIVEIRA, Janaina	1
676	DESLAURIERS, J.	1
677	DE TERSSAC, Gilbert	1
678	DEVAL, J.	1
679	DEWEY, J.	1
680	DEY, I.	1
681	DIAS, Carlos	1
682	DIAS, Manoel	1
683	DIAS SOBRINHO, José	1
684	DIAS, Sueli de Souza	1
685	DIDEROT, Denis	1
686	DIMMOCK, C.	1
687	DINIZ, Clélio Campolina	1
688	DOERN, B.	1
689	DOLL JR., W. E.	1
690	DOLZ, J.	1
691	DOMINICÉ, Pierre	1
692	DONATO, Sérgio Luis R.	1
693	DOMINGOS S., Moisés	1
694	DOWNS, R. B.	1
695	DUARTE, I.	1
696	DUARTE, Jorge	1
697	DUARTE, Newton	1
698	DUARTE, Regina H.	1
699	DURKHEIM	1
700	DURHAM, Eunice Ribeiro	1
701	DUTRA, Daline Moina M.	1
702	ECHEVERRÍA, M. D. P.	1
703	EGREJA, Júlio José C.	1
704	ESTRELA, A.	1
705	ESTEVES, João Pissarra	1
706	EVANGELISTA, L. G. Q.	1
707	EVANGELISTA, Rafael	1
708	FADUL, Anamaria	1
709	FAGUNDES, Ana L. M.	1
710	FALIK, Louis	1
711	FARIA FILHO, Luciano M.	1
712	FARIA, Lia	1
713	FARZAD, Mehdi	1

714	FAUSTO, Boris	1
715	FÁVERO, Osmar	1
716	FIGUEIREDO, Paulo N.	1
717	FIÚZA, J. L.	1
718	FEITOSA, André Elias F.	1
719	FEITOSA, Marcos G. G.	1
720	FERNANDES, A. S.	1
721	FERNANDES, Alfredo	1
722	FERNADES, Carmem M.	1
723	FERNANDES, Luis	1
724	FERNADES, Maria D. E.	1
725	FERNÁNDEZ, E. M.	1
726	FERNÁNDEZ, M. L.	1
737	FERRÃO, Maria Eugênia	1
728	FERRARO, Alceu R.	1
729	FERRARO JR, Vicente G.	1
730	FERRAZ, Dalini M.	1
731	FERREIRA, Júnior A.	1
732	FERREIRA, K. B. de C	1
733	FERREIRA, L. S.	1
734	FERREIRA, N. T.	1
735	FERREIRA, Taísa	1
736	FERRER, Florência	1
737	FEUERSTEIN, Rafi	1
738	FEUERSTEIN, Reuven	1
739	FEYERABEND, Paul	1
740	FIDALGO, Fernando	1
741	FIDALGO, Nara L. R.	1
742	FILHO, José C. dos S.	1
743	FILGUEIRAS, E. M. M. C.	1
744	FINI, Maria Inês	1
745	FISHER, D.	1
746	FLEMING, T.	1
747	FLETCHER, Shirley	1
748	FLORES, M. A.	1
749	FOLEY, Duncan	1
750	FORMOSINHO J.	1
751	FONSECA, M.	1
752	FORQUIN, J. C.	1
753	FOUCAULT, Michel	1
754	FRANÇA, Robson Luiz de	1
755	FRANCA, Lúcia H. M.	1
756	FRANCO, Francisco M.	1
757	FRANCO, S.	1
758	FRANZOI, N. L.	1
759	FREIRE, Ana Maria A.	1
760	FREIRE, João Batista	1
761	FREITAS, Helena C. L.	1
762	FREITAS, Kátia Siqueira	1
763	FREITAS, L. C.	1
764	FREITAS, Marcos Cezar	1
765	FREITAS, Maria Helena	1
766	FREITAS, M. T. A.	1
767	FREITAS, Rony C. de O.	1
768	FRIEDMAN, Milton	1
769	FRIEDMAN, R. D.	1
770	FROMM, E.	1
771	FURTADO, Eliane D. P.	1
772	GADAMER, Hanz Georg	1
773	GAIOSO, Natalia P. de L.	1
774	GALERA, Maurício M.	1
775	GALVANI, Pascal	1
776	GALVÃO, Afonso C. T.	1
777	GALWAY, A. D.	1
778	GAMA, Ruy.	1
779	GAMA, Z. J.	1
780	GARCIA, Lênin Tomazett	1
781	GARCIA-HUIDOBRO, J. E.	1
782	GARCIA, S.	1
783	GARCIA, R. M. C.	1
784	GARZA TOLEDO	1
785	GASKELL, Gareth	1
786	GASPARETO JR, Antonio	1
787	GAUTHIER, C.	1
788	GERMANO, R. M.	1
789	GIANELLI, Juliana G.	1
790	GIANFALDONI, M. H. T. A.	1
791	GIOPPO, Christiane	1
792	GODDARD, T.	1
793	GOETTERT, Jones Dari	1
794	GOERGEN, Pedro	1
795	GOI, Cleusa Rosane F.	1
796	GOMES, Alberto A.	1
797	GOMES, alberto Cândido	1
798	GOMES, Cristina G.	1
799	GOMES, Elisabeth	1
800	GOMES, Hélica S. C.	1
801	GOMES, Marcia Bueno	1
802	GOMES, Maria do Carmo	1
803	GOMES, Maria Heloisa	1

804	GOMES, Maria L. B. M.	1	849	HERMIDA, J. F.	1
805	GOMES, Nilma Lino	1	850	HESPANHOL, Antonio N.	1
806	GOMES, R.	1	851	HEY, Ana Paula	1
807	GOMES, William Barbosa	1	852	HIDALGO, Angela Maria	1
808	GÓMEZ, A. I. P.	1	853	HODGES, Aeberhard J.	1
809	GONÇALVES, Irlen A.	1	854	HOFFMANN, J.	1
810	GONÇALVES, J. A.	1	855	HOLDAWAY, E. A.	1
811	GONÇALVES, P. S. S.	1	856	HOLZMANN, Lorena	1
812	GONÇALVES, Wilson J.	1	857	HORTA, J. S. B.	1
813	GONDIM, S. M.	1	858	HOTZ, Karina Griggio	1
814	GONZADA, Gustavo	1	859	HOUGH, J. R.	1
815	GONZÁLES, J. L. C.	1	860	HUISMAN, J.	1
816	GONZÁLEZ DE G., M. N.	1	861	HUME, D.	1
817	GONZALEZ, Wânia R.C.	1	862	HYLAND, Terry	1
818	GOODSON, I. F.	1	863	HYPÓLITO, Álvaro M.	1
819	GOULD, Stephen Jay	1	864	IMBERNÓN, F.	1
820	GOUNET, Thomas	1	865	INÁCIO FILHO, G.	1
821	GOUVEIA, F. P. de S.	1	866	IRELAN, T. D.	1
822	GOTARDO, Renata C. C.	1	867	IRIGOIN B., M. E.	1
823	GRABOWSKI, Gabriel	1	868	ISABERT-JAMATI, V.	1
824	GRANEMANN, Jucélia L.	1	869	JACCOUD, M	1
825	GRAY, David E.	1	870	JACOB, Christian	1
826	GRAZIER, B.	1	871	JACOBI, Daniel	1
827	GRESSLER, Lori Alice	1	872	JACOMINI, Márcia A.	1
828	GRILLO, Marlene	1	873	JAEGER, Werner	1
829	GRUPPI, L.	1	874	JAMESON, Frederic	1
830	GRZYBOWSKI, C.	1	875	JARVIS, Peter	1
831	GUEDES, Luís Eduardo	1	876	JESUS, Riquelma de S.	1
832	GUGEL, Maria Aparecida	1	877	JESUS, Saul Neves de	1
833	GUIMARÃES, E. R.	1	878	JESUS, Wellington F. de	1
834	GUIMARÃES, J.	1	879	JIMÉNEZ, Susana V.	1
835	GUIMARÃES, Maria C. S.	1	880	JOHNSON, Allan G.	1
836	GUINDANI, Joael Felipe	1	881	JONES, G.	1
837	GUTIERREZ, Gustavo L.	1	882	JOSSO, Christine	1
838	HABERMAS, J.	1	883	JUNG, Carl Gustav	1
839	HAHNER, June E.	1	884	JUNIOR, João dos R. S.	1
840	HANESIAN, H.	1	885	JURACY, Caetana	1
841	HARGREAVES, Andy	1	886	KAFKA, Franz	1
842	HAUSERMAN, C. P.	1	887	KANISKI, Ana Lúcia	1
843	HEIJMANS, Rosemary D.	1	888	KANT, Immanuel	1
844	HENRIQUE, Ana Lúcia S.	1	889	KAPLAN, R.	1
845	HENRY, N.	1	890	KASCHNY, Maria C. S.	1
846	HERNANDEZ, F.	1	891	KEATES, V.	1
847	HERNANDEZ, I. R. C.	1	892	KEHLER, G. S.	1
848	HERKENHOFF F., H. E.	1	893	KERGOAT, Daniéle	1

894	KERLINGER, Fred N.	1	939	LIMA, M. S. L.	1
895	KÉRISIT, M.	1	940	LIMA, Marcio Javan C. de	1
896	KIRBY, D.	1	941	LIMA, Sílvia Peixoto de	1
897	KNIGHT, J.	1	942	LIMA VAZ, H. C. de Lima	1
898	KNOWLES, Malcolm	1	943	LIMEIRA, Luciana C.	1
899	KOBER, Lidiane	1	944	LIRA, N. F.	1
900	KOEPSEL, E. C. N.	1	945	LÔBO, Yolanda	1
901	KOLLING, Edgar Jorge	1	946	LONCHAMP, Karine	1
902	KOVOCS, Karen	1	947	LOPES, A. C.	1
903	KRUGER, Loni Elisete M.	1	948	LOPES, Adriano Jorge T.	1
904	KUBOTA, L. C.	1	949	LOPES, M. J. M.	1
905	KUNZ, Elenor	1	950	LOPES, Maurício Maiolo	1
906	KURZ, Robert	1	951	LOPES NETO, S.	1
907	LAMB, S.	1	952	LOUREIRO, Carlos F.	1
908	LARANJEIRA, Sônia B.	1	953	LOUREIRO, W.	1
909	LASH, Scott	1	954	LOURO, Guacira	1
910	LATOUR, B.	1	955	LUCAS, Clarinda R.	1
911	LAUDARES, João Bosco	1	956	LUCK, H.	1
912	LAUGENI, F. P.	1	957	LUCKACS, Georges	1
913	LAYRARGUES, P. P.	1	958	LUCKESI, C. C.	1
914	LEAL, Leila	1	959	LUIJTEN-LUB, A.	1
915	LEAL, Maria Cristina	1	960	LUHMANN, Niklas	1
916	LEAL NETO, Alberto A. V.	1	961	LUNARDI, Guilherme L.	1
917	LEE, J.	1	962	LUSCHER, Ana	1
918	LEFEBVRE, Henri	1	963	LYCHE, Cecília	1
919	LEFF, Henrique	1	964	MAÇADA, Antonio C. G.	1
920	LEITÃO, Cleide F.	1	965	MACEDO, E.	1
921	LEITE, Domingos	1	966	MACÊDO, F. C. S.	1
922	LEITE, Serafim	1	967	MACEDO, Lúcia	1
923	LELIS, I.	1	968	MACEDO, Maurides	1
924	LELOUP, Jean-Yves	1	969	MACEDO, Neusa Dias de	1
925	LEMAY, Michael	1	970	MACHADO, Danielle C.	1
926	LEMOS, André	1	971	MACHADO, Laís A.	1
927	LEMOS, Carlos A. C.	1	972	MACHADO, Maria L. A.	1
928	LEMOS, Wilma Soares	1	973	MACHADO, Márcia R.	1
929	LENZA, Pedro	1	974	MACHADO, Nilson Jose	1
930	LERNER, D.	1	975	MACIEL, Dulce Portilho	1
931	LESSARD, Claude	1	976	MAESTRI, Mário	1
932	LEVIN, B.	1	977	MAFFESOLI, Michel	1
933	LEVIN, Henry M.	1	978	MAGALHÃES, Abigail G.	1
934	LÉVY-LEBOYER, Claude	1	979	MAGALHÃES, J. Luiz Q.	1
935	LIEDKE, Élida R.	1	980	MAGALHÃES, R. C. B. P.	1
936	LINGARD, B.	1	981	MAGELA NETO, Othilio	1
937	LIMA, Dehovan	1	982	MAHLER, Christine R.	1
938	LIMA, Kátia Regina de S.	1	983	MAINGUENEAU, D.	1

984	MAIOLINO, E. V. de S.	1	1029	MAZZOTA, Marcos J. S.	1
985	MALAGODI, Edgard	1	1030	MCLAREN, P.	1
986	MALLART, Joan	1	1031	MEADOWS, Arthur Jack	1
987	MANICA, Loni Elisete	1	1032	MEDEIROS, João Bosco	1
988	MANTOAN, Maria T. E.	1	1033	MEDEIROS, Marcelo	1
989	MANZINI, Eduardo J.	1	1034	MEIER, M.	1
990	MARASCHIN, Mariglei S.	1	1035	MEIRELES, Céres M. S.	1
991	MARCONATTO, Lauri J.	1	1036	MEGHNAGI, S.	1
992	MARCONDES FILHO, C.	1	1037	MEKSENAS, Paulo	1
993	MARCHESI, Álvaro	1	1038	MELO, Adriana A. Sales	1
994	MARÍAS, Julián	1	1039	MELO, Alessandro de	1
995	MARINS FILHO, L. A.	1	1040	MÉLO, C. S.	1
996	MARIOTTI, Humberto	1	1041	MELO, Geonama Ferreira	1
997	MARKUSSEN, E.	1	1042	MELO, José M.	1
998	MARQUES, Cláudio de A.	1	1043	MELO, Maria Teresa L.	1
999	MARSHALL JUNIOR, I.	1	1044	MELO, Orlinda Carrijo	1
1000	MARTINELLI, Telma A. P.	1	1045	MELO, S. D. G.	1
1001	MARTINEZ, M.	1	1046	MENDES, Claudenice A.	1
1002	MARTINI, Roberto G.	1	1047	MENDES, Marta F. A. M.	1
1003	MARTINS, Adré Silva	1	1048	MENDONÇA, Zilza G. C.	1
1004	MARTINS, Hiloko Ogihara	1	1049	MENESES, João G. C.	1
1005	MARTINS, J.	1	1050	MENEZES, Ana Maria F.	1
1006	MARTINS, J. L. P.	1	1051	MENEZES, Estera M.	1
1007	MARTINS, José de S.	1	1052	MENIN, Maria S. de S.	1
1008	MARTINS, L. M.	1	1053	MERLEAU-PONTY, M.	1
1009	MARTINS, Marcos F.	1	1054	MERRIAN, Sharan B.	1
1010	MARTINS, Maria Helena	1	1055	MERTENS, L.	1
1011	MARTINS, P. G.	1	1056	MEYER, D. E.	1
1012	MARTINS, Patrícia C. S.	1	1057	MIAGUSKO, E.A.	1
1013	MARTINS, Wilson	1	1058	MICHAEL, S. O.	1
1014	MARTUCCI, Elisabeth M.	1	1059	MIETH, Dietmar	1
1015	MASCARENHAS, Â. C. B.	1	1060	MIRA, M. M.	1
1016	MASCHIO, M. T. Fujii	1	1061	MIZUKAMI, M. G. N.	1
1017	MASETTO, Marcos T.	1	1062	MOIGNE, Jean-Louis Le	1
1018	MASON, Mark	1	1063	MOLINA, Mônica C.	1
1019	MASSARANI, Luisa	1	1064	MOLON, Susana Inês	1
1020	MASSON, M. A. C.	1	1065	MONARCHA, Carlos	1
1021	MATARAZZO, Claudia	1	1066	MONKMAN, K.	1
1022	MATHIAS, Sérgio M.	1	1067	MONLEVADE, J. A. C. de	1
1023	MATOS, Heloiza	1	1068	MONTALVÃO, Luciano A.	1
1024	MATOS, Luciana Bastos	1	1069	MONTEIRO, Fabrício P.	1
1025	MATURANA, Humberto	1	1070	MONTEIRO, Graça	1
1026	MAXIMIANO, A. C. A.	1	1071	MONTMOLLIN, Maurice	1
1027	MAY, Tim	1	1072	MOON, B.	1
1028	MAYER-SMITH, J.	1	1073	MOSQUERA, Juan J. M.	1

1074	MORAES, C. M.	1	1119	NOMA, A. K.	1
1075	MORAES, Karine N. de	1	1120	NONATA, Antonia F.	1
1076	MORAES, M. A. de S.	1	1121	NORA, Pierre	1
1077	MORAES NETO, B. R.	1	1122	NORTAON, D. P.	1
1078	MORAES, Reginaldo	1	1123	NOVELLI, Ana Lucia	1
1079	MORAES, Roque	1	1124	NOVY, Andreas	1
1080	MORAES, Sívia H. M. de	1	1125	NOZAKI, Hajime T.	1
1081	MORAIS, F. D. R.	1	1126	NUNES, Clarice	1
1082	MORAIS, Glaucia A. de	1	1127	NUNES, Gilda A. N.	1
1083	Morais, P. R. B.	1	1128	NUNES, Simone C.	1
1084	MOREIRA, A. F. B.	1	1129	OFFE, Clauss	1
1085	MOREIRA, Ildeu	1	1130	OGUISSO, T.	1
1086	MOREIRA, Marcelo	1	1131	OIVIA, Alberto	1
1087	MORESCHI, Márcia	1	1132	OLIVA, Glaucius	1
1088	MORMUL, N. M.	1	1133	OLIVEIRA, A.	1
1089	MOROSINI, Marília	1	1134	OLIVEIRA, Ana C. F. de	1
1090	MOROZ, Melania	1	1135	OLIVEIRA, Carlos R. de	1
1091	MOTA, D.	1	1136	OLIVEIRA E SILVA, C. A	1
1092	MOTA, Teresa M. A.	1	1137	OLIVEIRA, Elzira Lúcia	1
1093	MOTTA, M. G. C.	1	1138	OLIVEIRA, Fabíola	1
1094	MOTTA,, Thalita Cunha	1	1139	OLIVEIRA, I. B.	1
1095	MOURA, Cláudio de M.	1	1140	OLIVEIRA, Laila Lopes	1
1096	MOURA, Rogério Adolfo	1	1141	OLIVEIRA, Luzia T. B.	1
1097	MOWAT, G. L.	1	1142	OLIVERIA, M. R.	1
1098	MUHL, E. H.	1	1143	OLIVEIRA, Maria A. Silva	1
1099	MYERS, Michael D.	1	1144	OLIVEIRA, Maria C. S. de	1
1100	MYNAIO, M.C.S.	1	1145	OLIVEIRA, Maria Neto	1
1101	NAGLE, Jorge	1	1146	OLIVEIRA, Marco A. de	1
1102	NASCIMENTO, E.	1	1147	OLIVEIRA-M., Nanci R.	1
1103	NASCIMENTO, J. E.	1	1148	OLIVEIRA, Paulo de S.	1
1104	NASCIMENTO, G. A. S.	1	1149	OLIVEIRA, P. M.	1
1105	NASCIMENTO, M. de C.	1	1150	OLIVEIRA, Paulo S. J.	1
1106	NASCIMENTO, M. I. M	1	1151	OLIVEIRA, Pedro Alves	1
1107	NASCIMENTO, M. L.	1	1152	OLIVEIRA, Regina R. C.	1
1108	NASCIMENTO, O. V.	1	1153	OLIVEIRA, Rogério Cruz	1
1109	NASCIMENTO, V. M. do	1	1154	OLIVEIRA, Romualdo P.	1
1110	NAVES, Maria C. F. M.	1	1155	OLIVEIRA, S. L.	1
1111	NEGRÃO, João J. de O.	1	1156	OLIVEIRA, Vitor Marinho	1
1112	NETO, S. Lopes	1	1157	ORSO, Ana Paula G.	1
1113	NETO, Vicente Buonadio	1	1158	ORSO, Paulino José	1
1114	NETTO, J. P.	1	1159	OTTO, Hans	1
1115	NEVES, Rômulo Figueira	1	1160	PACHECO, L. H. M. S.	1
1116	NICOLODI, Suzana C. F.	1	1161	PADILHA, Paulo Roberto	1
1117	NOBRE, Letícia	1	1162	PAINE, Scott Randall	1
1118	NOGUEIRA, R. P. O.	1	1163	PAIVA, Silvia Maria C.	1

1164	PAIVANSI, Saeed	1
1165	PALIERARQUI, Maria C.	1
1166	PALMA FILHO, J. C.	1
1167	PANDOLFI, Dulce	1
1168	PARDAL, Luis	1
1169	PARRA, N.	1
1170	PASCAL, Blaise	1
1171	PASCHOAL, Izabela P.	1
1172	PASCOAL, Elias	1
1173	PASSERON, Jean-Claude	1
1174	PASSOS, Guiomar de O.	1
1175	PATTO, Maria Helena S.	1
1176	PATTON, Michael Quinn	1
1177	PAUL, Patrick	1
1178	PAULO NETTO, J.	1
1179	PEDRÃO, L. J.	1
1180	PEDRON, Ademar João	1
1181	PEDROSO, Márcia N. C.	1
1182	PEDROSO, Marialice F.	1
1183	PEDUZZI, M.	1
1184	PEGORARO, Olinto A.	1
1185	PENA, André de Souza	1
1186	PENIN, S.	1
1187	PEREIRA, A.	1
1188	PEREIRA FILHO, J. L.	1
1189	PEREIRA, Josué Vidal	1
1190	PEREIRA, Potiguara A.	1
1191	PEREIRA, Samara C. S.	1
1192	PEREIRA, Ulisséia Ávila	1
1193	PÉREZ, Eva Maria	1
1194	PESSOA, J. de M.	1
1195	PETITAT, André	1
1196	PETRAGLIA, Izabel	1
1197	PIAGET, Jean	1
1198	PIKETTY, Thomas	1
1199	PILETTI, Cláudio	1
1200	PILETTI, Nelson	1
1201	PINEAU, Gaston	1
1202	PINHEIRO, Lena Vânia	1
1203	PINTO, Álvaro Vieira	1
1204	PINTO, G. A.	1
1205	PINTO, Rúbia-Mar Nunes	1
1206	PIRES, Ana Luísa	1
1207	PIRES, Daniela de O.	1
1208	PIRES, Denise Elvira	1
1209	PIRES, E. L.	1
1210	PIRES, Luciene Lima A.	1
1211	PIRES, Valdemir	1
1212	PIRES, Zilda	1
1213	PIZZI, Jovino	1
1214	PLANTAMURA, Vitangelo	1
1215	PLATÃO	1
1216	POLI, Cristina Maria	1
1217	POMAR, Wladimir	1
1218	PONTES, Vera Maria	1
1219	POPPER, R. Karl	1
1220	POUPART, J.	1
1221	PÓVOA, Andréia	1
1222	POZO, J. I.	1
1223	PRADO, Fernando Leme	1
1224	PRADO, Luiz Carlos D.	1
1225	PRANDINI, R. C. A. R.	1
1226	PRONKO, marcela A.	1
1227	PRZEWORSKI, Adam	1
1228	PUJOL, Maria Antônia	1
1229	QUINTANA, Mario	1
1230	QUINTANEIRO, Tania	1
1231	RAGO, Margareth	1
1232	RAJADELL, Núria	1
1233	RAMAL, Andréa Cecília	1
1234	RAMALHO, Lúcia Carpi	1
1235	RAMOS, E. L.	1
1236	RAMOS, José A. de A.	1
1237	RAMOS, Lauro	1
1238	RAMOS, Lílian M. P. C.	1
1239	RAMOS, M.	1
1240	RAMOS, M. A	1
1241	RAMPASSO, Lino	1
1242	RANGEL, Marta	1
1243	RANGEL, Patrícia C.	1
1244	RASLIN, Carl	1
1245	RAUBER, Ana M. T. R.	1
1246	REBOUÇAS, M. M.	1
1247	RECH, Paulo	1
1248	RÉGATTIERI, Marilza	1
1249	REINERT, José Nilson	1
1250	REIS, Mauricio Cortez	1
1251	REY, B.	1
1252	REY, González	1
1253	RIBEIRO, Lauro Luiz G.	1

1254	RIBEIRO, M. I. L.	1	1299	SANTOMÉ, J.T.	1
1255	RIBEIRO, Marcos V. T.	1	1300	SANTOS, Akiko	1
1256	RIBEIRO, Maria S. P.	1	1301	SANTOS, Andréa P. dos	1
1257	RIBEIRO, Milton	1	1302	SANTOS, Célio I. dos	1
1258	RIBEIRO, Paulo R.	1	1303	SANTOS, Cristiano A.	1
1259	RIBEIRO, Sérgio Costa	1	1304	SANTOS, Débora	1
1260	RICHARDSON, Roberto J.	1	1305	SANTOS, Derivaldo G.	1
1261	RICHTER, Humberto V.	1	1306	SANTOS, Fabiola S. dos	1
1262	RIZVI, F.	1	1307	SANTOS, Geandra C. S.	1
1263	REIS, J. T.	1	1308	SANTOS, Gilberto	1
1264	ROCHA, Any Dutra C. da	1	1309	SANTOS, I. S. F	1
1265	ROCHA, E.	1	1310	SANTOS, J. F.	1
1266	ROCHA, Márcia	1	1311	SANTOS, Jorge Oliveira	1
1267	ROCHA, Marisa P. C.	1	1312	SANTOS, luiz A.	1
1268	RODRIGUES, José	1	1313	SANTOS, Paulo França	1
1269	RODRIGUES, M. M.	1	1314	SANTOS, S. S. C.	1
1270	RODRIGUES, Neidson	1	1315	SANTOS, Seille C. G.	1
1271	ROGERS, Carl	1	1316	SANTOS, Simone V. dos	1
1272	ROLDÃO, M. C.	1	1317	SANTOS, Sônia de F. R.	1
1273	ROMEIRO, A. R.	1	1318	SANTOS, Wederson	1
1274	ROSA, Juliano de Melo	1	1319	SARAIVA, S. B. C.	1
1275	ROSA, Maria Luiza A.	1	1320	SARTORETTO, Mara L.	1
1276	ROSAR, M. F. Félix	1	1321	SASSAKI, Romeu K.	1
1277	ROSEMBERG, Fúlvia	1	1322	SATO, Michele	1
1278	RUBENSON, K.	1	1323	SAUL, A. M.	1
1279	RUDIO, F. V.	1	1324	SBARDELOTTO, D. K.	1
1280	RUMBERGER, Russel	1	1325	SCAFF, Elisangela A. S.	1
1281	RYAN, Newton A. P.	1	1326	SCHARGEL, Franklin P	1
1282	SÁ, Helvécio Goulart M.	1	1327	SCHNEIDER, Valter	1
1283	SÁBATO, Jorge	1	1328	SCHELBAUER, A. R.	1
1284	SABBI, Volmir	1	1329	SCOCUGLIA, Afonso C.	1
1285	SCHMAUS, D.	1	1330	SCOTT, Joan	1
1286	SAES, Décio	1	1331	SCHLESENER, ANITA H.	1
1287	SAFFIOTI, Heleieth I. B.	1	1332	SCROFERNEKER, C. M.	1
1288	SALAMA, P.	1	1333	SECCHI, L.	1
1289	SALDANHA, L. de L. W.	1	1334	SHAFF, A.	1
1290	SALLES, João Moreira	1	1335	SHANAHAN, T.	1
1291	SALLES, Mara Telles	1	1336	SHULTZ, Lynette	1
1292	SALVADOR, C. C.	1	1337	SMANIOTTO, S. R. U.	1
1293	SAMPAIO, I. M.	1	1338	SMINK, Jay	1
1294	SAMPAIO, Nelson	1	1339	SÉRIO, Tereza M. A. P.	1
1295	SAMPIERE, Roberto H.	1	1340	SERRA, J. Paulo	1
1296	SANDANO, W	1	1341	SEVERINO, Joaquim	1
1297	SANTAELLA, Lúcia	1	1342	SGARBI, P.	1
1298	SANTANA, F. M. O. C.	1	1343	SGUISSARDI, Valdemar	1

1344	SIERRA NIETO, José E.	1
1345	SILVA, Ademir Alves	1
1346	SILVA, Antonia A.	1
1347	SILVA, Caetana Juracy R.	1
1348	SILVA, Camila C.	1
1349	SILVA, Cleiton José da	1
1350	SILVA, Diogo F. da	1
1351	SILVA, Edna Lúcia	1
1352	SILVA, Eliane Reame da	1
1353	SILVA, Ezequiel T. da	1
1354	SILVA, Fernando	1
1355	SILVA, Janete B. da	1
1356	SILVA, José J. de A. e	1
1357	SILVA, J.G. da	1
1358	SILVA, Jussara Graças T.	1
1359	SILVA, Maciel Henrique	1
1360	SILVA, Maria Abadia	1
1361	SILVA, Maria de Oliveira	1
1362	SILVA, Maria Vieira	1
1363	SILVA, Marques Otto	1
1364	SILVA, Palmira Moriconi	1
1365	SILVA, Ricardo Vieira da	1
1366	SILVA, Roberto da	1
1367	SILVA, Sidinea F. G. da	1
1368	SILVA, Shirley Carmem	1
1369	SILVA, Teresinha Maria N.	1
1370	SILVA, U. Edvaldo Matias	1
1371	SILVEIRA, Tatiana T.	1
1372	SILVEIRA, Vicente de P.	1
1373	SILVEIRA, Viviane T.	1
1374	SIMÕES, L. M. E. de A.	1
1375	SINGER, Paul.	1
1376	SIQUEIRA, Â. C. de.	1
1377	SITOR, Reginaldo Manuel	1
1378	SÍVERES, Luiz	1
1379	SKIDMORE, Thomas	1
1380	SLACK, N.	1
1381	SMITH, Adam	1
1382	SOARES, A. V.	1
1383	SOARES, Carmen Lúcia	1
1384	SOARES, M. B.	1
1385	SOARES, Maria Clara C.	1
1386	SOARES, R. D.	1
1387	SOARES, Tufi Machado	1
1388	SOAREZ, Batista	1
1389	SOMMERMAN, Américo	1
1390	SORJ, Bernardo	1
1391	SOUSA, Jorge Pedro	1
1392	SOUZA, Alexandre J. C.	1
1393	SOUZA JR, Justino	1
1394	SOUZA, M. Z. de A.	1
1295	SOUZA, Maria A. R. de	1
1396	SOUZA, Maria de A. de	1
1397	SOUZA NETO, João C.	1
1398	SOUZA, Tatiana Y. de	1
1399	SOUZA, Victoria Ferreira	1
1400	STACCONE, Giuseppe	1
1401	STAINBACK, Susan	1
1402	STEFFEN, Ivo	1
1403	STEINER, Rudolf	1
1404	STOBAUS, Claus Dieter	1
1405	STUPPINI, Andrea.	1
1406	STROMQUIST, N. P.	1
1407	SUANNO, Marilza V. R.	1
1408	SUCENA, Luis Fernando	1
1409	SUETH, José Candido R.	1
1410	SWAIN, Tania Navarro	1
1411	SWENSSON, Lauro J.	1
1412	TACCA, Maria C. V. R.	1
1413	TAGLIAVINI, João Virgílio	1
1414	TAIRA, Luiz	1
1415	TANI, Go <i>et al</i>	1
1416	TARTUCE, G. L. B. P.	1
1417	TAVARES, Adilson Gil	1
1418	TAVARES, M. G.	1
1419	TAYLOR, Frederick W.	1
1420	TAYLOR, S. J.	1
1421	TÉBAR, Lorenzo	1
1422	TEESE, R.	1
1423	TEIXEIRA, Francisco J. S.	1
1424	TEIXEIRA, Francy G.	1
1425	TEIXEIRA, Márcio A.	1
1426	TEIXEIRA, Pedro Ludovico	1
1427	TEIXEIRA, Regina C. F.	1
1428	TERÇARIOL, A. A. L.	1
1429	TINTO, Vincent	1
1430	TIRIBA, Lia Vargas	1
1431	THOMSON, Alistair	1
1432	TOMMASI, Livia de	1
1433	TORRE, Saturnino de la	1

1434	TORRES, José Júlio M.	1
1435	TORREZ, M. N. F. B.	1
1436	TOSCHI, Mirsa Seabra	1
1437	TOWNSEND, D.	1
1438	TRAQUINA, Nelson	1
1439	TREIN, Eunice	1
1440	TRIGUEIRO, Dumerval	1
1441	TRIGUEIRINHO, N. J. H.	1
1442	TRIPODE, Tony <i>et al</i>	1
1443	TROJAN, R. M.	1
1444	TRUSCOTT, Derek	1
1445	TUCHERMAN, Ieda	1
1446	TURA, M. de L. R.	1
1447	TURRA, Neide Catarina	1
1448	ULHÔA, Joel Pimentel de	1
1449	UNES, Wolney	1
1450	VALE, A. M.	1
1451	VALENTE, Nelson	1
1452	VALENTIM, Marta L. P.	1
1453	VAN DER WENDE, M.	1
1454	VARELA, Francisco	1
1455	VARGAS, Paulo	1
1456	VARGAS ZUNIGA, F.	1
1457	VASCONCELOS, M. J. E.	1
1458	VAZ, Cícero Emídio	1
1459	VENEZUELA, Maria H.	1
1460	VENTURA, Alexandre	1
1461	VENTURA, Luiz Estadão	1
1462	VERGARA, Sylvia C.	1
1463	VERSIEUX, Daniela P.	1
1464	VESCOVINI, Luciano C.	1
1465	VIANNA, Ilca Oliveira A.	1
1466	VIANNA, H. M.	1
1467	VIEIRA, Carlos A. dos S.	1
1468	VIEIRA, Juçara M. Dutra.	1
1469	VIEIRA, Sebastião G.	1
1470	VIEIRA, Sonia.	1
1471	VILLAS BOAS, B. M. F.	1
1472	VILLERS, Guy	1
1473	VOGT, Carlos	1
1474	WAINWRIGHT, Hilary	1
1475	WALDOW, V. R.	1
1476	WALZER, Michael	1
1477	WARDE, Mirian Jorge	1
1478	WEIL, Pierre	1
1479	WIDDEN, M.	1
1480	WILLIAMS, Walter	1
1481	WIMMER, R.	1
1482	WINKS, R. W.	1
1483	WOLTON, Dominique	1
1484	WRIGHTSMAN	1
1485	XAVIER, Estela	1
1486	XAVIER, Maria E. S. P.	1
1487	XIMENES, Angelo C. A.	1
1488	Yوبا, Carlis Pedro C.	1
1489	YOUNG, J.	1
1490	ZAHRAN, Jorge	1
1491	ZANETTI NETO, Giovanni	1
1492	ZARIAS, Alexandre	1
1493	ZÉMOR, Pierre	1
1494	ZILLES, Urbano	1
1495	ZHAO, Yong	1
1496	ANTUNES, Ângela	1
1497	BAPTISTA, Tadeu J. R.	1
1498	COLLADO, Carlos F.	1
1499	DEPRAZ, Natalie	1
1500	ENTENSSORO, Luis E. R.	1
1501	GODOI, C. K.	1
1502	MACHADO, Evelcy	1
1503	Maria A. M.	1
1504	MENEZES, R. F.	1
1505	MUÑOS, César	1
1506	NETO, O. C.	1
1507	NOVAES, Sylvia Caiuby	1
1508	OLIVEIRA, Maria R. N. S.	1
1509	QUEIROZ, Paulo R. Cimó	1
1510	SANCHES, Ydeliz C. S.	1
1511	SILVA F., H. P. de F. E.	1
1512	SILVA, Maria A. M.	1
1513	VENTURA, M.	1
1514	YOUNG, M. F. D.	1
1515	ZACHARIAS, V. L.	1
1516	ZAKON, Abraham	1