

Paula Cunha Guimarães Batatel Belmonte Santana

Serviço Social e Educação Profissional: a dualidade entre educação mercadológica e emancipatória e a ação educativa da profissão.

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Serviço Social sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Silva Barroco.

SÃO PAULO

2023

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Santana, Paula Cunha Guimarães Batatel Belmonte
Serviço Social e Educação Profissional: a dualidade
entre educação mercadológica e emancipatória e a ação
educativa da profissão. / Paula Cunha Guimarães
Batatel Belmonte Santana. -- São Paulo: [s.n.], 2023.
119p. il. ; cm.

Orientador: Maria Lúcia Silva Barroco.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Serviço Social.

1. Serviço Social. 2. Educação Profissional. 3. Ação
Educativa. I. Barroco, Maria Lúcia Silva. II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa
de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. III. Título.

CDD

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Lúcia Silva Barroco
Orientadora - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Maria Lúcia Martinelli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus Franca

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número 88887.630591/2021-00; e da FUNDASP.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – processo número 88887.630591/2021-00; and the FUNDASP.

AGRADECIMENTOS

Nesse caminhar há muito o que agradecer, são muitos e muitas que fizeram e fazem parte dos meus encontros e desencontros na vida, seja na esfera íntima, particular, profissional e acadêmica que se confluem na totalidade de minha trajetória. Mas existem alguns que mais intensamente se fizeram presentes nessa jornada e possibilitaram, facilitaram o caminhar.

Agradeço imensamente à equipe psicossocial do IOS, formada por assistente sociais e psicólogas que me ensinam todos os dias. Obrigada pela força, otimismo, confiança, espaço de escuta e risada e pelo respeito, entendendo que muitas vezes o cansaço estava maior do que eu gostaria (rs). Vocês viraram verdadeiras amigas! É pelo fazer profissional de cada uma de vocês que eu pude acreditar todos os dias em uma educação emancipatória.

À Ca, minha chefe e grande incentivadora do mestrado. Na verdade, foi ela que me fez voltar para o espaço em que estou trabalhando e me apoiou quando eu cogitei entrar na academia novamente. Grande educadora, você me inspira. Obrigada por acreditar!

Obrigada às juventudes que passaram no IOS e que tanto me fizeram refletir, instigando o meu pensamento crítico, refletindo na minha atuação. Vocês me deixaram inquieta e espero que consiga sempre lembrá-los sobre a potência de ser jovem. Com vocês eu reaprendi que a pesquisa se apreende fazendo, todos os dias.

À todas as professoras que estiveram ao lado nesse caminhar, mas em especial à minha orientadora e as participantes da banca. Lúcia, obrigada pelas orientações e por clarear os caminhos, respeitando o meu tempo de pesquisa e principalmente, o meu tempo de vida. Martinelli, obrigada por estar comigo desde a primeira entrevista até o último dia, pela calma que me acalentou tantas vezes, pelo abraço verdadeiro e palavras incentivadoras. Eliana, obrigada pela disponibilidade em mandar materiais que me ajudaram a compor o meu anteprojeto de mestrado sem nem mesmo me conhecer, apenas respondendo um e-mail despretensioso e por depois ser presente, me indicando o GEPESSE e trazendo tantas contribuições potentes. Admiro vocês imensamente!

À toda a minha “Família Buscapé”, que sempre mandaram vibrações e se orgulharam de cada mínima conquista. É muito bom ter cada um de vocês na minha vida.

Ao meu amigo e amor Alessandro, que junto com nossos pais foi o que mais segurou a barra (rs). Obrigada por viver as dores e alegrias desse processo comigo tão intensamente, sentindo como eu senti e sempre cuidando de mim. Tem coisas que só nós dois entendemos, não é?! Obrigada por sempre estar batendo palma e motivando. Eu e você, sempre!

Aos meus sogros que ajudaram incansavelmente e sem questionamentos, sempre com palavras de incentivo e acreditando nas minhas escolhas.

Aos meus pequenos de hoje e sempre Miguel e Pietro, que com a alegria de criança muito me ensinaram, principalmente sobre ter paciência. Vocês trouxeram alegria. Amo-os eternamente e incondicionalmente. Esse mestrado foi principalmente por vocês.

Aos meus pais que sempre me lembravam de quem eu sou e todos os caminhos percorridos. Mãe, obrigada por muitas vezes ter sido mãe dos meus filhos também, diante do meu cansaço e tarefas e ter cuidado com tanto amor deles.

Aos amigos e amigas da minha vida, do Santa Marcelina, da UERJ, da USP, de tantos espaços. Aos que chegaram há tempos pela parceria, sempre estando em momentos marcantes e aos recentes, principalmente os que me acolheram em São Paulo e me mostraram que “existe amor em SP”. Vocês todos foram leveza.

Enfim, deixo o meu amor. Vocês trouxeram experiências de abraços, falas, choros, risadas, discussões, alegrias, por tudo isso, o meu muito obrigada!

O homem é uma criatura genérica, não só na acepção de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também - e agora trata-se apenas de outra expressão para a mesma coisa - no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como a espécie presente, viva, como um ser universal, e, portanto, livre (MARX, 2006, p. 115)

RESUMO

SANTANA, Paula Cunha Guimarães Batatel Belmonte. **Serviço Social e Educação Profissional**: a dualidade entre educação mercadológica e emancipatória e a ação educativa da profissão.

A presente dissertação tem como tema a inserção do Serviço Social na Educação Profissional, reconhecendo a dualidade histórica e dialética entre educação mercadológica e emancipatória. O objetivo é refletir sobre a ação educativa e emancipatória do Serviço Social, considerando para isso, a relação estabelecida entre o trabalho e este formato de educação. Neste sentido, os dois primeiros capítulos buscam identificar a relação entre trabalho, educação e sociabilidade; os principais elementos históricos da educação profissional; referenciais teóricos para discutir educação e hegemonia; e a trajetória do Serviço Social neste campo, principalmente sobre a ação educativa da profissão. O terceiro e último capítulo apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica, utilizada como fonte privilegiada metodológica, por meio das produções publicadas nas revistas “Serviço Social & Sociedade” (número 1 até 146) e nas teses e dissertações que apresentavam no título o termo “dimensão educativa”, no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A pesquisa possibilitou identificar a necessidade de um debruçamento da categoria profissional sobre a temática, entendendo a importância da consolidação de uma direção para a educação emancipatória no Serviço Social.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação Profissional. Ação Educativa.

ABSTRACT

SANTANA, Paula Cunha Guimarães Batatel Belmonte. **Social Work and Professional Education**: the duality between marketing and emancipatory education and the educational action of the profession.

This dissertation's theme is the insertion of Social Work in Professional Education, recognizing the historical and dialectical duality between market and emancipatory education. The objective is to reflect on the educational and emancipatory action of Social Work, considering the relationship established between work and this format of education. In this sense, the first two chapters seek to identify the relationship between work, education and sociability; the main historical elements of professional education; theoretical references to discuss education and hegemony; and the trajectory of Social Work in this field, mainly regarding the educational action of the profession. The third and final chapter presents the results of bibliographical research, used as a privileged methodological source, through productions published in the magazines "Serviço Social & Sociedade" (numbers 1 to 146) and in theses and dissertations that presented in the title the theme "dimension educational", in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. The research made it possible to identify the need for the professional category to look into the topic, understanding the importance of consolidating a direction for emancipatory education in Social Work.

Keywords: Social Work. Professional Education. Educational Action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crítica a alienação no trabalho	31
Figura 2 - Crítica a exploração do trabalho.	32
Figura 3 - Jesuítas catequizando povos indígenas	40
Figura 4 - Princesa Isabel fazendo a leitura da Lei áurea em um palácio apenas para membros da elite política, composta majoritariamente por homens brancos	42
Figura 5 - A Escola de Aprendizes e Artífices foi criada em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, com o objetivo de proporcionar oportunidades de trabalho para jovens de classes menos favorecidas	43
Figura 6 - Estudantes em passeata em São Paulo contra os acordos MEC-Usaid, que permaneceram por dois anos em segredo	47
Figura 7 - Estudantes protestam contra os Acordos MEC-USAID, após a revelação de que o governo dos Estados Unidos havia ditado a reforma educacional implementada pela ditadura militar brasileira. São Paulo, 1966.	47
Figura 8 - Charge de Marcelo Sabbatini, crítica ao modelo de educação no Brasil ..	50
Figura 9 - Redes de educação profissional	53
Figura 10 - Aula de “Organização Social da Comunidade” com a Prof. ^a e Diretora da Escola de Serviço Social da PUC Minas Gerais, Sr. ^a Modesta Manuela Lopes	71
Figura 11 - Os três direcionamentos para o exercício profissional.....	75
Figura 12 - Evolução do Serviço Social, da emergência à intenção de ruptura.	77
Figura 13 - Charge de Marcelo Sabbatini criticando o modelo de educação atual....	85
Figura 14 - Instituição sem fins lucrativos que disponibiliza cursos de formação profissional para jovens.....	99
Figura 15 - Instituição que forma jovens com perfis direcionados para empresas ..	100
Figura 16 - Cursos virtuais e/ou presenciais ofertados pelo Governo de São Paulo e parcerias.....	101
Figura 17 - Distribuição das matrículas na educação profissional – Brasil – 2007-2015	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demonstrativo das Universidades e quantidade de teses e dissertações em programas de Serviço Social, sobre a dimensão educativa na área da educação.	98
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Numeração e ano das revistas “Serviço Social & Sociedade”, com a descrição dos artigos/resenhas e autores que dialogaram sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social. A pesquisa foi realizada em todas as publicações de 1979 até 28 de maio de 2023.	93
Quadro 2 - Ano, números das revistas e quantidade de artigos e/ou resenhas publicadas no período de 1996 até 2004 das revistas “Serviço Social & Sociedade”.	94
Quadro 3 - Teses e dissertações retiradas do banco CAPES pelo filtro “dimensão educativa”, área e programa “Serviço Social”, com direcionamentos por meio da análise da autora, para educação e suas modalidades de ensino.	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (acrônimo em inglês)
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CE	Código de Ética
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DC	Desenvolvimento de Comunidade
MEC	Ministério da Educação do Brasil
OSC	Organização da Sociedade Civil
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PEP	Projeto Ético Político
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOE	Serviços de Orientação Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO	27
2.1 O trabalho como fundamento da sociabilidade	27
2.2 A relação entre trabalho e educação.....	33
2.3 Educação Profissional no Brasil: marcos fundamentais	40
3 A EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO	59
3.1 Gramsci e a educação	60
3.2 O Serviço Social e a educação emancipatória	66
3.3 A dualidade entre educação emancipatória e educação mercantilizada ..	83
4 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: REVISTA SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE (1979 – 2023) e TESES E DISSERTAÇÕES CAPES (2018-2022)....	91
4.1 A Revista Serviço Social & Sociedade: significado para a profissão e análise dos artigos sobre tema da pesquisa (período: 1970-2023)	91
4.2 As teses e dissertações nos PPGSS sobre o tema da pesquisa (1990- 2022).....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Esta pesquisa é o resultado das reflexões realizadas durante o período¹ do Programa de Mestrado em Serviço Social, na Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo. As dúvidas, incertezas, inquietações acerca da prática profissional do Serviço Social na educação profissional, foram o impulso inicial, entendendo ser este um campo que passou a ser explorado mais intensamente, recentemente pela categoria, estando em crescimento, principalmente considerando a educação profissional, por meio das produções de assistentes sociais vinculadas aos Institutos Federais de Educação, sendo mais difícil encontrar produções na área de profissionais que não estejam nesses espaços.

A educação é um processo de transformação e através dela abre-se um campo de possibilidades, de mediações analíticas críticas. O cotidiano profissional como assistente social na área, atuando em uma Organização da Sociedade Civil – OSC, que oferta formação profissional gratuita² para jovens em vulnerabilidades, objetivando o ingresso no mundo do trabalho, despertou a necessidade de novas reflexões. Estas foram direcionadas, considerando o repasse da responsabilidade de responder às sequelas da questão social para a sociedade civil, consequência da contrarreforma³ do Estado e das políticas de cariz neodesenvolvimentistas, tendo a educação profissional ganhado força, pelo discurso de espaço disponível para a inserção das juventudes, requisitando valores para o ingresso no mercado.

Na incansável busca pela aproximação com a essência dos fenômenos que se apresentam, qualificando a intervenção profissional e buscando embasamento em bibliografias que tratassem sobre a educação profissional, foram identificados dois posicionamentos em relação a temática que caminham juntos na sociedade. O primeiro, trata da educação profissional para o mercado, como mecanismo estratégico

1 Ingresso em 2021 e conclusão em 2023.

2 Cursos direcionados para as áreas de tecnologia e administração, financiados por recursos públicos e privados. A Instituição está vinculada à Política de Assistência Social.

3 Termo utilizado por Behring, como referência para a Reforma Gerencial do Estado. Para aprofundamento no assunto: BEHRING, E. R. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

de controle e consolidação de valores para o capital, massificando a qualificação e utilizando-a como discurso para o enfrentamento à extrema pobreza, estimulando formações aligeiradas, emergenciais, com foco na responsabilidade de trabalhadores em assegurar seu espaço no mercado de trabalho.

[...] além dessa função econômica, política e técnica de formação de trabalhadores de novo tipo, mais flexíveis e polivalentes, assume também, no campo ético e moral, a função de conformar esses trabalhadores ao novo contexto da **sociabilidade do capital**. Nesse aspecto, a formação para o trabalho também forma o trabalhador para uma vida em sociedade sem a expectativa de contar com um Estado promotor do bem-estar social; para uma conduta individual (ou individualista), orientada pela ideia de que o sucesso do trabalhador no mercado de trabalho e na vida em sociedade é consequência de seu **mérito individual**, de sua capacidade empreendedora e de seu esforço para qualificar-se; e para uma postura proativa diante da vida, de modo a encarar com naturalidade a instabilidade típica do atual modelo de desenvolvimento do capital. (CÊA; SILVA; SOUZA, 2014, p. 6, grifo nosso)

Esse posicionamento foi presente na história brasileira durante anos e ainda é utilizada na atualidade, sendo fundamental um maior entendimento sobre o assunto. A educação profissional existe no Brasil desde os tempos colônias e foi sendo consolidada ao longo do tempo - fortemente na década de 90 – caminhando com os novos rumos que o país vinha tomando. A profissionalização foi sendo cada vez mais utilizada como uma estratégia governamental no âmbito das Políticas Sociais, relacionando a inclusão social, por meio da crença de possibilidade maior de ingresso no trabalho, revelando fragilidades de Políticas Públicas na garantia de proteção social e uma maior preocupação em relação à processos educativos voltados à preparação para o mercado, isto porque, para além do Estado, existe uma estratégia das empresas em face de uma força de trabalho “qualificada aos seus moldes”, ou seja, inserindo valores e prerrogativas de interesse da ordem vigente. Sobre esse posicionamento é possível observar que tem se estimulado uma lógica de adestramento e moralização as condições impostas pelo mercado de trabalho, sem possibilidade de adentrar o mundo do trabalho. Estimula-se a ideia de que se o trabalhador quiser trabalhar ele terá trabalho, basta se qualificar. Por esse motivo, o primeiro capítulo será destinado a educação para o mercado, por meio da perspectiva do trabalho na sociedade capitalista.

Em contraponto, tem-se o segundo posicionamento que se refere a educação como ferramenta de emancipação. Esta é a perspectiva em que acredito como profissional, pois trata de afirmar a educação como uma ação transformadora,

possibilitando a emancipação dos sujeitos, que são vistos como sujeitos de direitos sendo, por exemplo, um espaço fundamental para a ação educativa do Serviço Social, já que se faz necessário o desvelamento da direção que este campo teórico e prático-profissional vem tomando diante da mercantilização da vida social. O papel da educação com um posicionamento crítico é o constante embate de impedir que a produção de conhecimentos e a reprodução de valores estejam atrelados aos interesses da classe dominante. Diante disso, como o Serviço Social tem se posicionado? É preciso considerar a educação como um processo de socialização, articulando com a história do surgimento do Serviço Social, resgatando a dimensão educacional constitutiva da profissão. Deve-se resgatar o vínculo forte e influência da Igreja, sobre uma lógica de ajustamento de indivíduos na sociedade, nas protoformas da profissão.

Inicialmente as bases ideológicas do Serviço Social se relacionaram com a doutrina social da Igreja. A atividade profissional tinha um caráter missionário e vocacional, reforçando os interesses da classe dominante, mas com o tempo novas influências foram surgindo. Yazbek (2009) destaca que paulatinamente o Serviço Social se aproximou da matriz positivista e de sua apreensão instrumental e imediata do ser social, de forma objetiva. Outra influência foi a fenomenologia, associando a transformação social às atitudes pessoais que se configuram na relação entre assistentes sociais e seus chamados “clientes”. Três abordagens que caracterizavam um fazer profissional conservador. Mas a partir da década de 1960, sobre as transformações do sistema capitalista, o Serviço Social passa a rever sua fundamentação conservadora, em um movimento que pretendia reconfigurar as bases teóricas, técnicas e políticas da profissão.

A ação educativa passa a ser requisitada à assistentes sociais, principalmente se pensada a necessidade de união entre educação e proteção social. Além disso, no sentido de explorar às formas de aprendizagens, através de reflexões, análises teóricas e práticas, produzindo conhecimentos e se materializando através de um processo de comunicação. A dimensão educacional do Serviço Social tem um papel fundamental nos processos de conscientização, politização, organização e mobilização e por isso foi entendido ser fundamental a abordagem da temática neste estudo, presente no segundo capítulo após o entendimento sobre a educação na perspectiva de Gramsci.

Por fim, o terceiro capítulo contará com o procedimento metodológico utilizado para este trabalho, a pesquisa bibliográfica. Serão expostos os desdobramentos e considerações feitos por meio da pesquisa e as considerações finais do trabalho.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar o debate sobre a temática da educação profissional, sua relação com o trabalho, a ação educativa para o Serviço Social, ou mesmo as estratégias governamentais – marcado especialmente no (des) governo de Jair Bolsonaro⁴ – empreendidas para combater a extrema pobreza utilizando a educação. Trata-se de um esforço para reflexões e possibilidades de intervenção da categoria neste cenário, ressaltando a necessidade de se debruçar sobre a temática, por sua potencialidade.

⁴ Período: 1 de jan. de 2019 – 31 de dez. de 2022

2 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO

O capítulo inicial tem o objetivo de introduzir a sustentação teórica que se baseia esta dissertação, considerando a perspectiva histórico-crítica. Para tanto, se faz necessário: o entendimento da categoria trabalho por meio da perspectiva de Marx; a relação existente entre esta categoria e a educação, considerando as contradições existentes na sociedade brasileira e refletindo sobre a relação entre o processo de produção e os processos educativos; e por fim, as especificidades da educação profissional no Brasil, com seus principais marcos históricos, explicitando sua presença desde o período colonial e as estratégias vinculadas pelo capital em seu entorno.

2.1 O trabalho como fundamento da sociabilidade

Para entender o trabalho como fundamento da sociabilidade, é preciso, antes de tudo, partir das considerações sobre esta categoria. O trabalho vai além da transformação da natureza para suprir necessidades, atividade capaz de tornar o homem um ser portador de uma natureza distinta, - considerando que é “o único animal que fabrica instrumentos” (MARX, 2017) - dos outros seres naturais, que também desenvolvem trabalho. O trabalho tem uma dimensão de intencionalidade, pois idealmente, antes de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito prefigura o resultado da sua ação. Ou seja, a atividade é projetada e teleologicamente direcionada, conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito.

Sabe-se que atividades que atendem a necessidades de sobrevivência são generalizadas entre espécies animais – pense-se, por exemplo, no ciclo de vida de alguns pássaros, de alguns roedores e de certas colônias de insetos (estas, aliás, podem apresentar complexa organização gregária). Tais atividades, contudo, processam-se no interior de circuitos estritamente naturais: realizam-se no marco de uma herança determinada geneticamente (o joão-de-barro nasce ‘programado’ para construir sua casa, as abelhas nascem ‘programadas’ para construir colmeias e recolher pólen etc.), numa relação imediata entre o animal e o seu meio ambiente (os animais atuam diretamente sobre a matéria natural) e satisfazem, sob formas em geral fixas, necessidades biologicamente estabelecidas (necessidades praticamente invariáveis). [...] O que chamamos trabalho é algo substantivamente diverso dessas atividades. Na medida em que foi se estruturando e desenvolvendo ao longo de um larguíssimo decurso temporal, o trabalho rompeu com o padrão natural daquelas atividades: • em primeiro lugar, porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; • em segundo lugar, porque o trabalho não se realiza cumprindo determinações

genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado; • em terceiro lugar, porque o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), as formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento quase sem limites, de novas necessidades. Essas características do trabalho não são próprias das atividades determinadas pela natureza; elas configuram, em relação à vida natural, um tipo novo de atividade, exclusivo de uma espécie animal, só por ela praticado – espécie que, precisamente por essa prática, diferencia-se e distancia-se da natureza. Essa atividade, quando inteiramente desenvolvida, é o trabalho. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 19)

Pelo trabalho o ser humano produz bens, agindo sobre a realidade. Para tanto, existe uma relação entre o homem e o seu objeto, utilizando um meio de trabalho, um instrumento. Essa relação entre o homem e o meio de trabalho é dinâmica e complexa.

[...] A criação de instrumentos de trabalho, mesmo nos níveis mais elementares da história, coloca para o sujeito do trabalho o problema dos meios e dos fins (finalidades) e, com ele, o problema das escolhas: se um machado mais longo ou mais curto é ou não adequado (útil, bom) ao fim a que se destina (a caça, a autodefesa etc.). [...]. Esses dois problemas, postos pelo trabalho, determinam, para a sua efetivação, componentes muito especiais. De uma parte, o fim (a finalidade) é como que antecipado nas representações do sujeito: idealmente (mentalmente, no seu cérebro), antes de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito prefigura o resultado da sua ação. Não é importante saber em que medida o fim a ser alcançado corresponderá mais ou menos à idealização (prefiguração) do sujeito; importante é destacar que sua atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente, é sublinhar que sua atividade tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia – mais exatamente, é importante ressaltar que o trabalho é uma atividade projetada, teleologicamente direcionada, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 21)

É a partir do trabalho que o homem descobre mais sobre as propriedades dos corpos e fenômenos externos, modificando sua consciência e a realidade. No entanto, o indivíduo que trabalha não está sozinho no mundo. A partir do trabalho é possível não apenas produzir bens materiais, mas também se relacionar. Ou seja, as relações sociais sempre se assentaram no trabalho, como fundamento da própria reprodução da vida. O trabalho é atividade, é movimento histórico. A essência humana não é previamente idealizada, ou advinda de um outro plano, que não o material. É na materialidade do cotidiano que os homens se constroem como seres humanos e sociais. Sendo assim, “o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano.” (SAVIANI, 2007b, p. 154). Ou seja, “o trabalho é, portanto, o fator fundamental da atividade humana. É por meio dele que o homem realiza sua própria

humanidade, pois, produzindo, realiza a produção da sua própria vida" (SAVIANI, 2011, p. 16).

Além de ser compreendido como forma de produção da existência humana (do próprio homem e dos bens materiais e simbólicos), é a partir do trabalho que surgem as formas de sociabilidade, forjadas na interconexão das dimensões objetivas e subjetivas da realidade. Ou seja, a sociabilidade é uma das dimensões fundamentais do trabalho, pois o trabalho é uma atividade que só pode ser realizada em conjunto com outras pessoas, de forma cooperativa e coletiva, sendo um fator essencial para a formação da consciência coletiva e para a construção de uma cultura solidária e democrática. O trabalho é “uma categoria que, além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade” (NETTO; BRAZ, 2006). Essa sociabilidade para Markus (1974, p. 30 apud BARROCO, 2022, p. 23), é “um traço essencial do indivíduo inteiro e penetra em todas as formas de sua atividade vital”.

Neste sentido, “constituir-se cada vez mais socialmente quer dizer dominar a natureza, criar novas alternativas, dar respostas sociais, e daí decorre a transformação de todos os sentidos humanos. ” (BARROCO, 2022, p. 23). A forma concreta do trabalho constitui, a cada momento da história, a matriz de uma determinada forma de sociabilidade. A partir disso, entende-se que

[...] o trabalho é a gênese da sociabilidade, da consciência, da universalidade e da liberdade dos homens. Uma vez desencadeadas pela atividade genérica que as gerou, tais capacidades passam a fazer parte da natureza específica dos homens: uma natureza criada pelos próprios homens através do trabalho como atividade prática positiva. (BARROCO, 2022, p. 38)

Para Marx a cooperação entre os homens tem efeitos superiores do que quando estes estão separados. A partir disso, “o trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos” (NETTO, 2006, p. 22). O autor acredita que “a soma total das forças mecânicas exercidas por trabalhadores isolados difere da força social gerada quando muitas mãos atuam simultaneamente na mesma operação indivisa” (MARX, 2017, p. 401).

É preciso esclarecer que Marx não trata apenas da cooperação no sentido econômico, como divisão do trabalho, por exemplo, mas em sentido ontológico. Os homens desde os princípios encontraram-se uns aos outros, estabelecendo relações, por isso não é possível analisar o modo de produção capitalista apenas pelo indivíduo

isolado, pois “toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior e mediada por uma determinada forma de sociedade” (MARX, 2011, p. 43). É pelo trabalho que a sociedade é construída como é vista, “tornando-se – para além de seres naturais – seres sociais.” (NETTO, 2006, p. 25). Quanto mais os homens, em sua singularidade, incorporam as objetivações do ser social, mais se humanizam, mais desenvolvem em si o peso da sociabilidade em detrimento das “barreiras naturais”.

[...] e essa caracterização do ser social só se tornou possível quando ele pôde ser apreendido em seu mais alto nível de desenvolvimento. Sabemos que seu aparecimento deveu-se ao surgimento do trabalho, que sua evolução marcou-se pela sua diferenciação e complexificação. Nunca será demais repetir que o chamado fenômeno humano é produto de um processo histórico de larguíssimo curso e que a visibilidade do ser social, como inteiramente diverso do ser natural, é relativamente recente; cumpre mesmo afirmar que tal visibilidade só se tornou possível há pouco mais de dois séculos e meio, quando o modo de produção capitalista se consolidou como dominante no Ocidente e operou a constituição do mercado mundial, que permitiu o contato entre praticamente todos os grupos humanos. (NETTO, 2006, p. 27)

Com a ascensão do capitalismo e a acumulação⁵ do capital em poucas mãos, o trabalho, que é intrínseco ao ser social, começa a ser explorado pela classe dos proprietários e determinado pelos interesses do capitalista. Ou seja, ocorre a apropriação privada do trabalho coletivo e a distribuição desigual dos produtos desse trabalho. Essa exploração do trabalho, cria uma relação de dominação e subordinação entre a classe dos proprietários e a classe trabalhadora. O trabalho, que antes era visto como uma atividade que proporcionava o desenvolvimento humano e a sociabilidade, passa a ser uma forma de exploração e alienação, em que o trabalhador é alienado do seu próprio produto, do seu processo de trabalho e até mesmo da sua própria essência humana. A desvalorização do trabalho no capitalismo vislumbra o trabalhador apenas como uma mercadoria. Ao mesmo tempo em que o trabalho humaniza, também aliena, evidenciando as contradições presentes na sociedade capitalista. A apropriação do trabalho humano e seus excedentes é a base da alienação.

A alienação se manifesta no tipo de relação que o trabalhador estabelece com o produto de seu trabalho, que se mostra como algo estranho a ele e que o domina.

5 Na perspectiva de Marx (2008, p. 734) na Lei Geral de Acumulação Capitalista: “(...) a população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescente, os meios que fazem dela, relativamente, uma população supérflua”

Na alienação do objeto de trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho [...] o trabalho é exterior ao trabalhador [...] não pertence a sua natureza: portanto ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo [...] não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. (MARX, 1989, p. 162)

Na alienação “o objeto produzido pelo trabalho, seu produto, o afronta como ser estranho (...), como um poder independente do produtor” (MARX, 1972, p. 57). Nessa situação a efetivação do trabalho “aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão dos objetos, a apropriação como estranhamento (...), como alienação (...)” (MARX, 1972, p. 57).

No trabalho alienado, ao invés de se reconhecer como sujeito, o homem se desconhece; ao invés de se realizar, ele se perde. Além disso, a alienação não ocorre apenas em relação ao produto, mas em todo o processo de trabalho. O trabalhador entra no processo de forma desigual, uma vez que os meios de trabalho não lhe pertencem; o processo de trabalho é fragmentado e parcializado, não lhe permitindo se apropriar da totalidade do processo, ele cria um valor excedente (a mais-valia); sai do processo tendo produzido um produto que não lhe pertence e com o qual ele não se identifica. (BARROCO, 2022, p. 38)

Figura 1 - Crítica a alienação no trabalho



Fonte: THAVES (1997).⁶

Marx considera que todas as formas de alienação presentes na sociedade capitalista “podem ser reunidas sob o denominador comum, no campo da prática social, através do conceito concreto e estrategicamente colocado de trabalho alienado” (MARX, 1844 apud MÉSZÁROS, 1981, p. 45). Suas preocupações se desenvolvem em duplo sentido, na compreensão e aprofundamento desse problema e na possibilidade da transcendência ou superação da alienação. O homem fica

⁶THAVES. Jornal do Brasil, 19 fev. 1997. (adaptado). Disponível em: <https://www.aio.com.br/questions/content/thaves-jornal-do-brasil-19-fev-1997-adaptado-a-forma-de>. Acesso em: 26 mar. 2023.

alienado da natureza, de si mesmo e de seu gênero (MARX, 1844 apud MÉSZÁROS, 1981, p. 16).

É nesta configuração contraditória que este sistema expropria, explora, detém os meios de produção, obtém lucro e acumula capital a partir da exploração do homem pelo homem. O produtor não se reconhece nos frutos de seu trabalho. “No capitalismo, (...) o trabalhador fica mais pobre em função da riqueza que produz; cria mercadorias e se torna – ele mesmo – uma mercadoria como outra qualquer. ” (MARX, 2004, p. 80).

Figura 2 - Crítica a exploração do trabalho.



Fonte: GESTÃO (2023).⁷

É vital conceber uma forma de sociabilidade que recuse o trabalho alienado. Sob o domínio do capitalismo, o trabalho é reduzido a mera mercadoria, explorador e alienado, perdendo sua essência humana e seu potencial emancipatório. Diante disso, se faz fundamental inventar alternativas que coloquem o trabalho como um elemento central de transformação social, onde os trabalhadores tenham participação ativa nas decisões que realizaram suas vidas e onde o trabalho seja valorizado em sua dimensão humana, criativa. Mas é preciso lembrar que “(...) o trabalho é, antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo”. (LUKÁCS, 1979, p. 87). É fundamental que seja resgatado o sentido

⁷GESTÃO educacional. 2023. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/mais-valia-o-que-e/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

original do trabalho como atividade dotada de sentido humano-social. Segundo Antunes (2020, p. 503), o

[...] sistema de metabolismo social do capital destrói o trabalho, destrói a natureza e, conseqüentemente, a humanidade. É preciso inventar um outro sistema de metabolismo verdadeiramente social e, portanto, contrário aos imperativos expansionistas, incontroláveis e destrutivos do sistema de capital.

2.2 A relação entre trabalho e educação

Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa, ou mesmo mera tolerância, de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais, elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

A relação entre trabalho e educação é fundamental para entender a dinâmica do sistema capitalista, é uma relação de identidade. O ser humano ao produzir sua existência, aprende lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, educam a si mesmo e as novas gerações. A produção da existência implica no desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Segundo Saviani (2007b, p. 154), “a origem da educação coincide, (...) com a origem do homem mesmo”. São categorias fundantes do ser social e são essenciais para a vida humana. Apenas os seres humanos trabalham e educam. Além disso, a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Sempre existiu na história uma intrínseca e fundamental relação entre trabalho e educação. Segundo Saviani (2007b), nas comunidades primitivas a educação realizava-se informalmente, ocorrendo no processo de interação entre os homens na busca pela subsistência; diferenciando-se dos animais ao produzirem seus meios de vida através do trabalho. No sistema comunal primitivo, a propriedade era coletiva e os homens educavam as novas gerações no processo de produção da sua existência, mas em dado momento ocorre a separação entre trabalho e educação.

Segundo o autor, “[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre

educação e trabalho” (SAVIANI, 2007b, p. 157). Isto ocorre pela divisão social do trabalho e a concentração da propriedade dos meios de produção nas mãos de uma classe dominante, quando a educação passa a ser utilizada como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e de manutenção do sistema de exploração. Ou seja, a partir desse contexto, a educação é direcionada para a formação de indivíduos que se encaixam nas necessidades do mercado de trabalho, buscando atender aos interesses da classe dominante. Essa separação gera uma dicotomia, em que a educação é vista como um processo separado e desvinculado da atividade produtiva e o trabalho é valorizado apenas como uma atividade meramente instrumental, relegada a uma condição subordinada e alienada em relação à educação.

O conhecimento é produzido socialmente, ou seja, “ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social” (SAVIANI, 2011, p. 67). Este saber é apropriado pela classe que tem a propriedade dos meios materiais e intelectuais, ou seja, o saber traduz a concepção de classes sociais e é utilizado em seus benefícios. A relação entre educação e trabalho está vinculada à oposição entre dominantes e dominados, levando a um processo de alienação.

No capitalismo, a educação assume várias funções. Ela contribui para: a manutenção da sociedade dividida em classes; a reprodução da força de trabalho para a produção de mercadorias em massa; e a função de justificar a ideologia da supremacia da classe dominante. Assim, acontece a institucionalização da educação formal, a escola, que não é uma instituição apartada da sociedade, pelo contrário. Mészáros (2008) explica:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Para Mészáros (2008), a educação institucionalizada é moldada de acordo com as necessidades e interesses do capitalismo, visando à formação de indivíduos adaptados e submissos ao sistema vigente. Ela desempenha um papel fundamental na produção e reprodução da força de trabalho, ao mesmo tempo em que inculca

ideologias e valores que servem aos interesses da classe dominante. Nesse sentido, o autor critica a ênfase excessiva da educação na transmissão de conhecimentos técnicos e habilidades utilitárias - como o desempenhado na educação profissional -, em detrimento da formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Neste sentido, a educação deveria ser um processo emancipatório, capaz de desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de análise e a consciência das estruturas de poder e exploração presentes na sociedade.

Inicialmente a educação era garantida à elite dominante e o trabalho à massa dos escravos. Ou seja, à classe social privilegiada detinha o poder político, econômico e social. A educação era utilizada como um instrumento de reprodução das relações sociais, perpetuando privilégios da elite e mantendo o controle sobre a massa da população. Por outro lado, o trabalho estava reservado a massa dos escravos, que compunham a camada mais explorada e oprimida da sociedade, por meio da realização de atividades produtivas enquanto a educação era negada a esses indivíduos. Essa divisão entre educação e trabalho reflete as bases de uma sociedade hierarquizada e desigual.

[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. (SAVIANI, 2007b, p. 157)

A ruptura social que acontece no capitalismo faz com que a relação trabalho e educação fique mais complexa, pois surge a necessidade de qualificação para a força de trabalho, a educação profissional.

Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. (SAVIANI, 2007b, p. 159)

Com isso, entende-se que

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve se dar a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a

função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1995, p. 26)

É incorporado por via da escola e da formação profissional, todo um comprometimento com a produção de mercadorias, com o capital prevalecendo inclusive na determinação das políticas educativas. Trata-se do investimento em políticas públicas de formação profissional articuladas às políticas de emprego e renda, que vem tomando cada vez mais visibilidade na sociedade e ocupando diferentes esferas na gestão pública, focadas em jovens entre 16 e 29 anos que vivenciam o desemprego estrutural e trabalhos precários. Neste sentido, seria a educação a possibilidade para resolução das contradições econômicas e sociais de base. Por isso, principalmente em momentos de crise, as políticas educativas realizam a função ideológica de contribuição para, de um lado, formatar massas de jovens trabalhadores num espírito menos reivindicativo e consciente dos seus direitos e, de outro lado, colocar a tônica na mudança das mentalidades e na necessidade do aumento da qualificação acadêmica e da formação profissional.

O capitalismo traz a segregação entre trabalho e educação. O trabalho é reservado aos trabalhadores e acontece com exploração da sua força de trabalho, que se torna determinado e alienado. A educação torna-se colaboradora para a institucionalização da exploração do capital, e a escola tende a garantir e reproduzir os interesses das classes dominantes. Uma educação inicialmente exclusiva da classe dominante e com o crescimento da industrialização, voltada aos trabalhadores, pela necessidade de especialização da força de trabalho. Na atualidade, com o ensino técnico sendo incorporado ao ensino médio, reforçando a segregação entre trabalho intelectual e manual, reforçando a divisão de classes. Frigotto (1995, p. 36) destaca que a escola cada vez mais “assume nitidez a defesa da universalização dualista segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes”.

O poder do capital se apresenta como uma estrutura totalizante que organiza e controla o metabolismo da sociedade, não se constituindo em entidade material nem em mecanismo potencial e racionalmente controlável. De acordo com Antunes (2009, p. 25), “esse sistema detém domínio e primazia sobre a totalidade dos seres sociais, sendo que suas mais profundas determinações estão orientadas para a expansão e impelidas pela acumulação”. Neste sentido, a educação se apresenta como produto de uma estrutura econômica, como elemento da superestrutura, expressa a

necessidade de um modo de produção da vida. O modo de produção capitalista precisa do conhecimento objetivo da realidade para dominá-la, controlá-la e desenvolvê-la dentro dos limites do capitalismo, o que requer um conhecimento técnico e pessoas preparadas para atender essa demanda. Esse é o limite, a educação que permita o desenvolvimento do capitalismo.

O desenvolvimento das forças produtivas conduziu à divisão do trabalho e à apropriação privada dos meios de produção. Isso gerou a divisão da humanidade em duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários dos meios de produção e a dos não-proprietários. O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários, viver do trabalho da outra classe que passaram a ter a obrigação de, manterem-se a si mesmos e àqueles. Essa divisão da sociedade em classes provocou uma divisão também na educação. A educação dos primeiros centrou-se nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar enquanto a educação dos demais era assimilada no próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola, lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Com esta modalidade, marcou-se a separação entre educação e trabalho, também sua institucionalização (SAVIANI, 2007b).

A organização da produção voltada para a troca converte o saber de potência intelectual em potência material. O domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2007b). O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode participar ativamente da vida da sociedade. O trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade (SAVIANI, 2007b).

Na medida em que a sociedade evolui, o capitalismo precisa se reinventar para continuar mantendo válidos os seus princípios norteadores. O capital busca formar força de trabalho disponível de acordo com a divisão internacional do trabalho que imprime a nível internacional, utilizando das políticas educativas como essenciais para o condicionamento ideológico e cultural de grandes massas – que se querem ver individualizadas e em plena e constante competição –, principalmente de jovens trabalhadores. Nesse cenário, o Estado tem um papel estruturante na conformação

do mercado de trabalho, além de figurar como um agente com alto grau de influência nos planos produtivos privados, bem como no planejamento da prestação de serviços associados ao bem-estar (MÉSZÁROS, 2011).

Para o neoliberalismo a educação é fundamental para sua consolidação e deve ser tratada como tema central. As reformas ocorridas no país a partir dos anos 1980, e intensificadas nos anos 1990, estão alinhadas com as premissas de órgãos internacionais que demonstram claramente um projeto neoliberal de reestruturação do Estado, com a intenção de liberalização, privatização e desregulação. O papel dessas instituições, como o Banco Mundial, é de sobremaneira nuclear para os desígnios de implementação e aprofundamento das lógicas mercantis na educação. (CARDOZO et al., 2017).

É necessário o reconhecimento de que essas instituições passam a instruir sobre a eficiência da formação para o trabalho e nos processos educativos. Frigotto exemplifica afirmando que (2010, p. 46), “a reforma universitária de 1968 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 5.692), de 1971, corporificam a essência desse ajuste” na medida em que adequaram a educação aos interesses do capital. A formação deve ser vinculada ao denominado “capital humano”⁸ e o pensamento crítico e emancipatório deve ser deixado de lado.

As reformas que vêm ocorrendo são fruto da implementação de políticas neoliberais durante a trajetória da educação. Há um claro objetivo de esvaziamento do conhecimento nos currículos atuais, além de inserir no contexto público mecanismos de padronização, meritocracia e competição entre escolas, professores e alunos. O objetivo é formar cada vez mais trabalhadores eficientes na perspectiva do capital, submissos e doutrinados dentro da agenda empresarial.

A primeira agenda constitui um amplo consenso transnacional sobre as reformas necessárias para que as escolas possam cumprir com as necessidades de eficiência que os empregadores precisam para produzir a

⁸“No âmbito educacional, constatamos o surgimento da teoria do capital humano como explicação reducionista⁷ da não universalização das políticas regulatórias e do Estado de Bem-Estar, como indica Hobsbawm (1990 e 1995). Passa-se a idéia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade. A idéia de capital humano, nos termos do ideário capitalista, situa-se ainda no contexto das políticas keynesianas de desenvolvimento e de busca do pleno emprego. Mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado.” Cf.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45–60, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?lang=pt#>. Acesso em: 02 out. 2023.

força de trabalho do futuro. A agenda empresarial para as escolas está ficando cada vez mais transnacional, sendo gerada e disseminada através de organizações chaves das elites políticas e econômicas tais como a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCED). (HILL, 2003, p. 34)

As propostas neoliberais conduzem a uma sociedade individualista e têm como objetivo a manutenção das condições atuais de concentração de renda e de segregação de classes. Essas políticas se justificam pela necessidade do controle político e ideológico para que se atenda interesses específicos.

A tendência que tem sido observada na atualidade, diz respeito a uma nova demanda na política de formação profissional. Trata-se do deslocamento da ideia de qualificação para a concepção de competências que está vinculada ao indivíduo, principalmente por meio do foco no ideário da empregabilidade⁹ e do empreendedorismo. A consequência disso é, por um lado, a afirmação da flexibilidade das relações de trabalho com o enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores e a perda de direitos e, por outro, a fragmentação e pulverização das políticas que são de caráter mais assistencial e emergencial.

Nessa dinâmica, a educação – compreendida no seu sentido lato de complexo de atividades que visam socializar o saber e conformar as consciências – se torna processo integrante das aprendizagens, sistemáticas ou não, do/no trabalho e das formas de agir/reagir frente às condições de trabalho. Entendendo de forma dialética, a realidade é contraditória e rotativa, logo não se deve conceber a educação como simplesmente uma oportunidade para o mercado de trabalho, ou somente para servir aos interesses da classe burguesa. É preciso reconhecer também sua contribuição para o desenvolvimento de um indivíduo social, para além de uma sociedade do capital. Segundo Mészáros (2008), a escola deve educar para a vida e, ao mesmo tempo, absorver elementos dela, sendo a educação uma transcendência para além da auto alienação do trabalho.

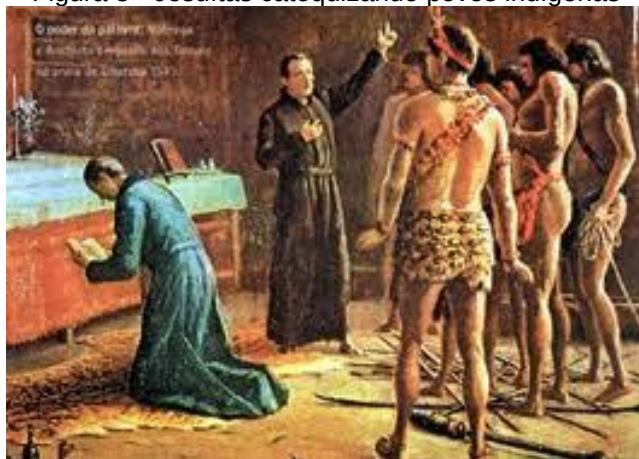
⁹Segundo Antunes (1999) “(...) você cria uma força de trabalho que se encontra em plena disponibilidade para o mercado de trabalho. A empregabilidade, então, é, no meu entender, uma falácia do capital. Os empresários dizem: os trabalhadores estão desempregados porque não são qualificados. Aí o trabalhador ou a trabalhadora, que nem louco, se qualifica para depois permanecerem desempregados ou, na melhor das hipóteses, desempregar os que eram anteriormente qualificados. E tem um segundo ponto: muitas empresas não precisam de trabalhadores qualificados, mas exigem a qualificação porque tem uma massa imensa de trabalhadores disponíveis”. Cf.: ANTUNES, R. Mesa redonda Mercado informal, empregabilidade e cooperativismo: as transformações das relações de trabalho no mundo contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 1999, v. 2, n. 1, 55-72. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v2/v2a08.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

2.3 Educação Profissional no Brasil: marcos fundamentais

A educação profissional surge em meio ao processo de formação do Estado brasileiro, expressa por intencionalidades, tendo as primeiras experiências registradas no período colonial. Os colonizadores introduziram o trabalho escravo de índios e, especialmente, de negros africanos, sendo esses os primeiros aprendizes de ofícios. Manfredi (2002, p. 55) destaca que os povos indígenas no Brasil tinham “práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência [...]”. Os conhecimentos - principalmente no campo - eram passados nas oficinas que ficavam nas próprias fazendas. O ensino de profissões manuais foi sendo transmitido aos escravos por meio dos ofícios, sem organização, regulamentação ou sistematização de práticas formais de ensino.

O primeiro marco de mudança em relação a educação profissional, ocorreu com a chegada dos jesuítas no Brasil (1549), proporcionando uma educação diferenciada para os filhos dos colonizadores, já que para os indígenas se baseava na religiosidade e no trabalho.

Figura 3 - Jesuítas catequizando povos indígenas



Fonte: BEZERRA (2023).¹⁰

O que se buscava era a instrução para as camadas mais elevadas, mantendo o trabalho físico e manual direcionado aos demais. Para Fonseca (1986), existia uma estratégia de “cristalização dessa mentalidade de divisão”, entregando o trabalho pesado das profissões manuais para os escravos, enfatizando que os ofícios eram

¹⁰BEZERRA, E. Catequização jesuítas no Brasil colônia. **Incrível história**, 2023. Disponível em: <https://incrivelhistoria.com.br/jesuítas-historia-educacao-brasil/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

destinados aos “deserdados da sorte”. A educação intelectual afastava os “elementos socialmente mais altos” de qualquer trabalho físico ou profissão manual, o que será um marco para a profissionalização. Ainda segundo o autor, “(...) desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.” (FONSECA, 1986, p. 22).

Com o tempo, novos ofícios foram sendo necessários à realização das atividades que ocuparam o cenário econômico da colônia, ou seja, as diferentes formas de gerar trabalho estavam associadas à organização dos sistemas de produção. Além disso, esta forma de aprendizagem parecia agregar componentes comportamentais, direcionando à moralização do trabalho e contribuindo para a manutenção da ordem vigente.

Em 1808, com a abertura dos portos ao comércio estrangeiro e ao mesmo tempo, ao permitir a instalação e o funcionamento de empresas industriais no Brasil, D. João VI criou o Colégio de Fábricas. O Colégio representou o primeiro estabelecimento que o poder público instalou no país, com a finalidade de atender à educação de aprendizes que vinham de Portugal, atraídos pela abertura dos portos e das indústrias. Nessa época, havia escassez de mão de obra para diversas ocupações necessárias ao desenvolvimento do país, fazendo com que fosse adotada a aprendizagem compulsória, destinada às crianças e aos jovens pobres, órfãos, desvalidos, em estado de mendicância. (FONSECA, 1986, p. 102).

A educação profissional foi construída com influências do pensamento liberal e positivista, associada aos preceitos do catolicismo, que conferiu um cunho pedagógico tanto de caráter preventivo, quanto corretivo. Buscava-se formar para o disciplinamento e para a capacitação técnica as crianças e jovens, de modo a evitar que desviassem do “caminho do bem”, o que significava não se envolver com vícios, crimes ou mesmo subversão política. Já na perspectiva corretiva, o trabalho nas oficinas seria a saída adequada para aqueles que já tivessem cometido algum “tipo de desvio na conduta social” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Já no período Imperial, marcado por um processo de desenvolvimento do capitalismo industrial em nível internacional, ocorrem mudanças para o Brasil dentro desse novo cenário mundial. Em 1824, tem-se a primeira Constituição Brasileira, ressaltando a educação apenas em relação a gratuidade da instrução primária e a organização de escolas e universidades, como espaços para o ensino das ciências e artes. Já se previa o avanço da sociedade brasileira e a necessidade de mão de obra

para o trabalho. As mudanças econômicas influenciaram decisões internas, entre elas, por exemplo, a abolição da escravidão¹¹ e a implantação do sistema de trabalho.

Figura 4 - Princesa Isabel fazendo a leitura da Lei áurea em um palácio apenas para membros da elite política, composta majoritariamente por homens brancos



Fonte: MEIRELLES (1888).¹²

Fonseca (1986, p. 135) ressalta 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.

Com o processo de Independência, Cunha (2005) assinala que houve a necessidade de ampliação dos arsenais de guerra e ensino industrial, com oficinas espalhadas pelo país. Conforme afirma Moura (2010, p. 62):

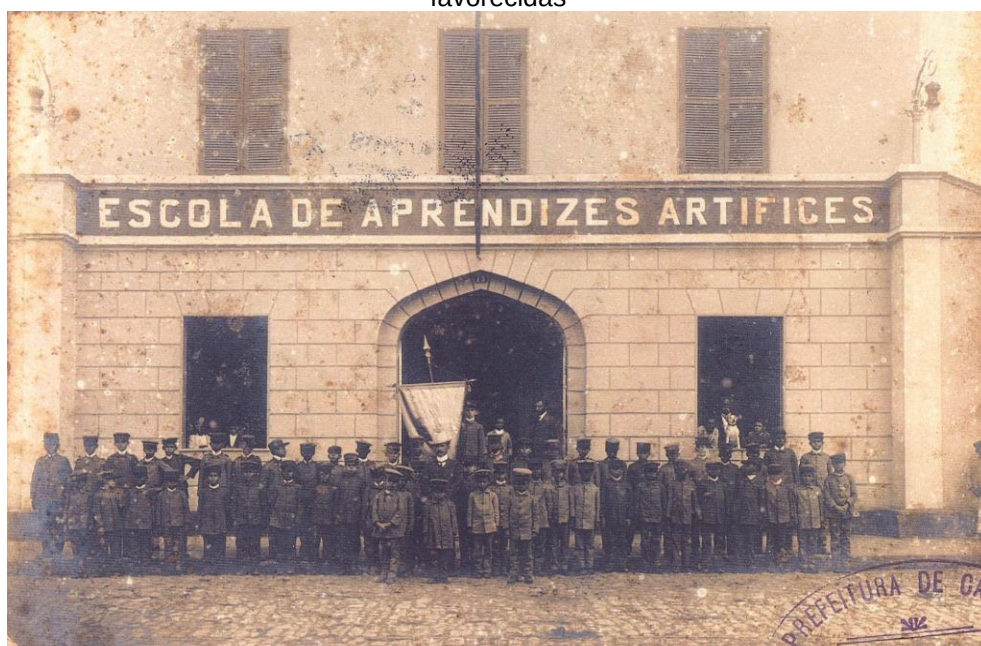
[...] O início do século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país, quando passou a haver um esforço do poder público na organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a de preparação de operários para o exercício profissional, visando atender às demandas do campo econômico que, em função do incipiente processo de industrialização, passa a exigir operários minimamente qualificados para a nova fase da economia que se inicia [...].

¹¹Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888, denominada de Lei Áurea, extinguiu a escravidão no Brasil, que já durava por quase 400 anos. É importante o reconhecimento de ter sido um processo liderado por interesses nacionais, com fortes pressões externas.

¹²MEIRELLES, V. **Abolição da escravatura**. 1888. Quadro óleo sobre tela. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/18628/abolicao-da-escravatura>. Acesso em: 19 mar. 2023.

A Primeira República representa um momento importante para o Brasil. Marcada pelo fim da escravidão, por governos militares e de oligarquias agrárias, pelo avanço da industrialização, aumento da população urbana, além da prevalência do ideário positivista. Todo esse contexto interfere na organização do trabalho e por consequência, na sistematização da educação profissional. Para Manfredi (2002, p. 72), a educação profissional foi sendo direcionada aos setores populares urbanos, para que todos pudessem se tornar trabalhadores assalariados, força de trabalho para a consolidação do capitalismo industrial. Neste período, a aprendizagem apareceu pela primeira vez em uma legislação, para a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices¹³, por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Figura 5 - A Escola de Aprendizizes e Artífices foi criada em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, com o objetivo de proporcionar oportunidades de trabalho para jovens de classes menos favorecidas



Fonte: IFFLUMINENSE (s.d.).¹⁴

Existia uma evidente preocupação com a manutenção da ordem social e da formação de profissionais habilitados para o processo de industrialização. Esta modalidade de educação, segue com um viés moralista, reforçando a lógica de trabalho como substancial para o caráter do “homem aceitável na sociedade burguesa”, mantendo a distinção entre trabalho manual e intelectual, já que o Brasil

¹³“Em 33 anos de existência, passaram por essas instituições escolares 141 mil alunos, uma média de 4,3 mil por ano.” (MANFREDI, 2002, p. 77).

¹⁴IFFLUMINENSE, [s.d.]. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffiluminense/historico-do-iffiluminense>. Acesso em: 19 mar. 2023.

estava vivendo, o que Caio Prado Júnior¹⁵ denomina, a "República Burguesa", e as elites já estavam no cenário político e econômico

Um outro momento significativo veio com a Primeira Guerra Mundial¹⁶, quando o Brasil, até então, mandava vir de fora todos os produtos industriais de que precisava. Com as dificuldades de importação, foram instaladas no país um grande número de indústrias. Mais operários significava maior necessidade de ensino profissional, não só em quantidade como também em qualidade. Vários projetos foram apresentados na época, sendo o mais ousado, a proposta de tornar a educação profissional obrigatória em todo o país, com o Projeto Fidélis Reis¹⁷. O projeto foi aprovado, porém sem a obrigatoriedade, considerando que foi duramente criticado pelas classes mais favorecidas, por afirmarem a aprendizagem de ofício como algo humilhante, já que sempre havia sido direcionada aos menos favorecidos (FONSECA, 1986). Neste momento também se iniciam as transferências de responsabilidades, com o Estado passando para empresários a necessidade da qualificação dos trabalhadores.

O perfil da sociedade brasileira começa a mudar, como resultado do crescimento industrial no país e da consolidação do capitalismo no mundo. A necessidade de Políticas Públicas fica evidente, se destacando no campo da educação, tendo em 1930 a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, marcado pelo autoritarismo. Algumas iniciativas foram tomadas, dentre elas, por exemplo, o ensino religioso adentrando os currículos escolares. Cabe destacar a publicação do Decreto n. 20.158/1931, que se referia a organização do Ensino Comercial, onde, “pela primeira vez, no Brasil, o termo técnico foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho.” (CUNHA, 2005, p. 23)

A histórica dualidade do sistema escolar brasileiro se mantém. Trata-se da coexistência de duas redes de ensino: uma voltada para a capacitação profissional, direcionada para as classes menos favorecidas; e a outra dedicada à oferta dos ensinos secundário e superior, direcionada para a elite intelectual, que era a

¹⁵Cf.: PRADO JÚNIOR, Caio. **A Revolução Brasileira**. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

¹⁶1914-1918.

¹⁷Posterior Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927, conhecido como Lei Fidélis Reis. Cf.: CÂMARA dos Deputados. Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. **Diário da Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, Seção 1, 26 agosto 1927, p. 18.653. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

condutora da Nação. Esta lógica foi muito criticada pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁸, em 1932, que afirmavam:

[...] procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu 'fim particular', próprio, dentro da 'unidade do fim geral da educação' e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, 'para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social'. (AZEVEDO, 1932, p. 12)

O período também foi marcado pelo Golpe que instaurou o Estado Novo, a fase Ditatorial da Era Vargas, fechamento do Congresso e aprovação da Constituição de 1937. A Constituição colocava o ensino profissional como dever do Estado para as classes menos favorecidas e as indústrias apareciam como responsáveis pelas escolas de aprendizes, para os filhos dos operários. Além disso, também é colocada a importância de cooperação entre indústria, sindicato e Estado. Seguia-se a ideia de discriminação social, através da educação.

Surge pela primeira vez um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial de aprendizagem técnica, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI, organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias – CNI. O SENAI objetivava a formação de aprendizes para a indústria, articulando o público e o privado, ofertando cursos para aperfeiçoamento e especialização, além de programas para atualização profissional sobre a aprendizagem dos industriários. O chamado “Sistema S” oferecia cursos mais rápidos e ligados de forma mais direta às necessidades do mercado de trabalho. A industrialização era defendida como solução para o atraso econômico, que deveria contar com a educação profissional. Esta lógica também legitima a desigual participação de jovens no mercado de trabalho e a aceitação de relações de empregos precários na competição por escassas posições profissionais reconhecidas, atraentes e seguras. (NEVES; PRONKO, 2008).

¹⁸Resultante da IV Conferência Nacional de Educação. Está entre os textos que mais motivaram pesquisas e interpretações entre os historiadores da educação brasileira. Para ampliar o conhecimento sobre as vertentes pedagógicas, indicação de leitura: SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

A mudança do modelo econômico brasileiro a partir de 1930, tem seu impulsionamento expressivo a partir de 1950. Um marco fundamental do período, foi o Plano de Metas¹⁹ no governo Juscelino Kubitschek, como uma política de desenvolvimento industrial, priorizando setores da economia brasileira e com relação direta com o capital estrangeiro.

Pelas fortes pressões externas, os anos seguintes marcaram o país com governos empresariais militares²⁰ (1964-1985). No período, as estratégias econômicas foram direcionadas para novas frentes, como o petróleo e a construção de hidroelétricas. A educação é colocada como parte responsável pelo desenvolvimento nacional, integrando o país no campo do capitalismo central. No entanto, o início desse período também trouxe uma queda nos recursos para a educação, um arrocho nos salários dos professores, uma crítica aos currículos e aos índices de evasão e repetência, que aumentaram, atingindo, especialmente, as populações urbanas das periferias. (OLIVEIRA, 2001).

É preciso mencionar o ocorrido em 1968, quando a ditadura empresarial militar recrudesce com o Ato Institucional n. 5²¹, aprofundando a repressão. Os próximos anos são marcados pelo período do “Milagre Brasileiro”, ironicamente marcando o endividamento externo do país. As Políticas Públicas em geral e, especialmente, as educacionais foram fundamentadas no planejamento, como estratégia de superação da crise vivenciada pelo sistema capitalista, nos princípios de intervenção, controle e racionalização. Essa tendência se consubstanciou na priorização da concepção tecnicista, da educação compensatória, como alternativas político-ideológicas para solucionar o problema do atraso do país (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

O ensino médio e o ensino técnico se desenvolveram largamente mediante os acordos MEC/USAID.

¹⁹Conhecido como “50 anos em 5”. “O Plano selecionou cinco áreas prioritárias, ou seja, energia, transportes, indústrias básicas, alimentação e educação, carreando, porém, a maior parte dos recursos financeiros para as três primeiras. Dividiu as cinco áreas em trinta “metas” subsetoriais e identificou como meta prioritária adicional a construção de Brasília.” (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 402).

²⁰Período caracterizado por políticas adotadas pelas agências governamentais, estimulados pelo empresariado e influências internacionais, que resultaram em um padrão de relações Estado/sociedade, baseado na ausência de direitos e censura. Trata-se de dispositivos jurídicos, políticos e culturais lançados sobre a sociedade e, de modo mais seletivo, sobre os chamados subversivos. Eram adotadas medidas de controle, repressão e até eliminação física, concomitantemente às disseminadas estratégias simbólicas de justificação e legitimação/deslegitimação, tudo amalgamado pela chamada doutrina de segurança nacional.

²¹Período conhecido como “Anos de Chumbo”.

Figura 6 - Estudantes em passeata em São Paulo contra os acordos MEC-Usaid, que permaneceram por dois anos em segredo



Fonte: EUA (2017, n.p.)²²

Figura 7 - Estudantes protestam contra os Acordos MEC-USAID, após a revelação de que o governo dos Estados Unidos havia ditado a reforma educacional implementada pela ditadura militar brasileira. São Paulo, 1966.



Fonte: MICHILES (2018).²³

As principais ações nesse período foram a Reforma Universitária de 1978 e a promulgação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971²⁴, que estabeleceu a profissionalização compulsória do ensino de 2º Grau, abrindo a possibilidade de cursar o ensino superior. Houve resistência pela burguesia, que não aceitava a

²²EUA ditam reforma do ensino no brasil: acordos MEC-Usaid subordinam educação a interesses econômicos. **Memorial da democracia**, [S.l.]: Fundação Perseu Abramo, Instituto Lula, 2017. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/eua-ditam-reforma-do-ensino-no-brasil>. Acesso em: 20 jun. 2023.

²³MICHILES A. Escola sem partido=acordo mec-usaid. **CEUVAGEM**. 13 nov. 2018. Disponível em: <http://ceuvagemichiles.blogspot.com/2018/11/escola-sem-partidoacordo-mec-usaid.html>. Acesos em: 20 jun. 2023.

²⁴BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, seção 1, 12 ago. 1971, p. 6.377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

obrigatoriedade em se cursar o ensino técnico. Em menos de 05 anos os ensinos foram separados novamente. A dualidade educacional volta à cena mais fortemente, agora mais bem estruturada, causando um maior distanciamento entre o que se oferecia, em termos de Política de Educação, às elites e aos segmentos pobres da sociedade. (SANTOS, 2017)

Chegando aos anos 80, é preciso mensurar as Políticas Sociais. Estas tiveram no período as formulações mais impactantes na vida dos trabalhadores e ganharam mais impulso, após o processo de transição política desenvolvido em uma conjuntura de agravamento das expressões da questão social. Historicamente as Políticas Sociais no país tiveram um caráter assistencialista, paternalista, clientelista, fragmentado, com o Estado preocupado em manter a ordem social. São utilizadas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, em alguns momentos, em outros como conquistas dos trabalhadores, ou como doação das elites dominantes, e ainda como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (FALEIROS, 1980).

Outro fator marcante da época diz respeito às lutas de muitos movimentos sociais²⁵ diante da recessão, desemprego, miséria e pelo desgaste de um governo autoritário, com repressões e censuras. Os trabalhadores mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Em um clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um mecanismo de controle para o operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros.

A partir de 1985 tem-se a transição para a democracia, por meio da entrada de um governo civil, exercido por José Sarney²⁶. Na educação, as mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível geraram tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas necessidades de educação que o capitalismo impunha para o trabalho, fazendo emergir, a partir da segunda metade dos anos 1990, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. No Brasil, a mundialização do capital²⁷,

²⁵Destaque em 1983 para o início do movimento social “Diretas Já”, que reivindicava eleições diretas para a presidência do país.

²⁶31.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1985 e 1990.

²⁷Cf.: ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era de mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em:

e sustentação do neoliberalismo, colocam o país como periférico do capitalismo global.

Destacam-se as noções de globalização, Estado Mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc, cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2003, p. 95)

O salto tecnológico que repercutia no processo produtivo com a redução do tempo de trabalho socialmente necessário nos setores mais dinâmicos, implicou em maior pressão dos países centrais para a abertura econômica nos países periféricos. Por esse motivo, ocorreu a ampliação da atuação das empresas multinacionais no Brasil, representando novas formas de precariedade da força de trabalho. Houve uma mudança no poder do Estado nacional, especialmente nos países em desenvolvimento, no controle do capital externo e na promoção de política de crescimento econômico (SILVA; COSTA, 2005). Segundo Antunes (2012), essa relação guarda em si e para si, traços essenciais do desenvolvimento das formas de extração da mais-valia no capitalismo brasileiro.

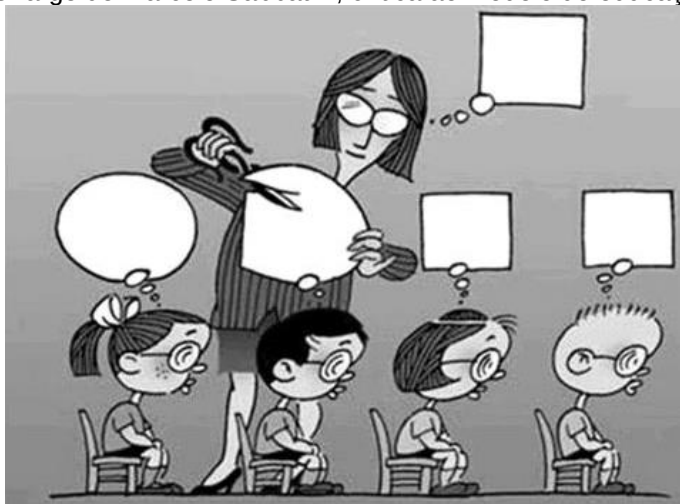
Se, por um lado, é verdade que a baixa remuneração da força de trabalho – que se caracteriza como fator de atração para o fluxo de capital estrangeiro produtivo no Brasil - pode-se constituir, em alguma medida, como obstáculo para o avanço tecnológico, devemos acrescentar, por outro, que a combinação entre padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma melhor ‘qualificação’ da força de trabalho oferece como resultante um aumento da superexploração da força de trabalho, traço constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro. Isso porque, para os capitais produtivos (nacionais e transnacionais), interessa a mescla entre os equipamentos informacionais e a força de trabalho ‘qualificada’, ‘polivalente’, ‘multifuncional’, apta para operá-los, percebendo, entretanto, salários muito inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas, além de regida por direitos sociais amplamente flexibilizados. (ANTUNES, 2012, p. 48)

Mudanças fundamentais ocorreram na década de 90, resultando em reformulações na educação. O período foi marcado fortemente pela flexibilização do trabalho e da produção, desregulamentação dos direitos trabalhistas, combate à livre organização coletiva dos trabalhadores, intensificação da precariedade, desemprego estrutural e acirramento da competitividade e da exclusão social. Emerge a apologia à sustentabilidade, ao empreendedorismo à empregabilidade e ao capital social.

Segundo Urbano (2013), as mudanças ocorridas tinham o intuito de estabelecer relações favoráveis ao padrão de acumulação dos países periféricos, tornando os trabalhadores “adaptáveis” e “receptivos” a elas.

Surgem no período algumas legislações para a educação. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecendo novas bases para o ensino médio e para a educação profissional, além do Decreto n. 2.208 de 1997²⁸, que definia diretrizes diferentes para essas duas modalidades de ensino, afirmando que não deveriam mais ser pensados simultaneamente, segregando formação para o mercado, de formação cidadã. O ideário da empregabilidade se destaca, já que mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, as políticas educacionais deviam garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis, capazes de habilitar os trabalhadores para as exigências constantes do mercado. A concepção de educação profissional nesse período era, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 1376), “fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores”, visando atender aos intuitos do setor produtivo.

Figura 8 - Charge de Marcelo Sabbatini, crítica ao modelo de educação no Brasil



Fonte: SABBATINI (2014).²⁹

²⁸BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

²⁹SABBATINI, M. **Educação em charges**. O conceito de Educação em discussão, através das lentes do humor. Blog Marcelo Sabbatini, 2014. Disponível em: <https://www.marcelo.sabbatini.com/educacao-em-charges-2/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Com o governo Fernando Henrique Cardoso³⁰, a educação profissional passa a ser denominada educação profissional e tecnológica. A Escola Técnica Federal de São Paulo se transformou no primeiro Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – CEFET/SP, com a ampliação do caráter pluralista dos cursos. Além disso, a educação profissional atualiza seu caráter interessado e imediatista, vinculando-se de uma vez por todas ao conjunto de Políticas Públicas de trabalho e renda (SANTOS, 2017). Isto corrobora a ideologia da qualificação como fator determinante de ingresso e permanência no mercado de trabalho – empregabilidade. Mantém-se e reforça-se a ideia de que os homens são “livres” para ascenderem socialmente e esta ascensão depende única e exclusivamente do mérito individual.

No primeiro governo Lula³¹, marcado pela estabilidade econômica, relacionamento externo, crescimento de programas sociais, a educação teve a ampliação de instituições federais e de programas educacionais. A educação profissional passou a ser compreendida como integrante do progresso socioeconômico do país. O processo de maturação das políticas de qualificação profissional resultou na criação, em 2003, do Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Dentre os objetivos do PNQ, pode-se citar: a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) de trabalhadores brasileiros; redução do desemprego e subemprego; a elevação da escolaridade de trabalhadores; a inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações; o aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho; a elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda; e a efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional. A qualificação profissional é concebida “como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2003).

Também é importante mensurar o Decreto n. 5.154/2004³², que definiu que a educação profissional, compreenderia cursos de formação inicial e continuada de

³⁰34.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

³¹35.º presidente da República Federativa do Brasil entre 2003 e 2011.

³²BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial de União**, 26 jul 2004. Disponível em:

trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. A educação profissional poderia se dar através da organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica ou pela articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Além do Decreto nº 6.302, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado para estimular a articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

Em 2007 tem-se o Plano De Desenvolvimento da Educação. Para Saviani (2007a apud DAROS, 2019, p. 100), “se caracteriza como uma espécie de guarda-chuva de programas educacionais do governo”.

A modalidade ‘Educação Tecnológica e Formação Profissional’ também foi contemplada com três iniciativas: a) a ação ‘educação profissional’ se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regulas; b) a ação ‘novos concursos públicos’ foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica; c) a ação ‘cidades-pólo’ prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal da educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010. (SAVIANI, 2007a, p. 1237 apud DAROS, 2019, p. 100)

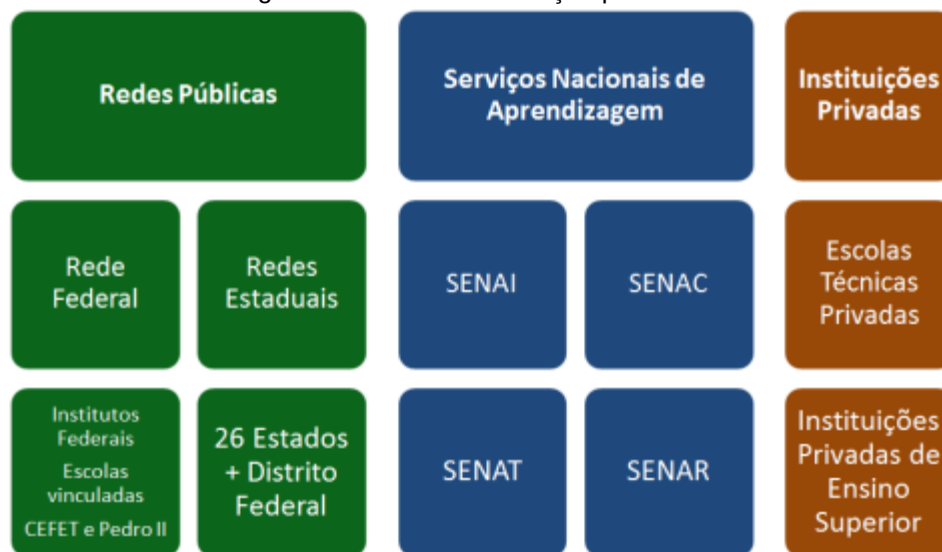
No final do ano de 2008, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008³³. Os Institutos tinham a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades e foram um marco para o país, trazendo uma nova concepção de educação profissional. Neste momento,

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica se destaca pela constituição de processos formativos direcionados à laboralidade, permeados por articulações entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e de investigação científica, destarte, o ensino, pesquisa e extensão devem estar presentes nas ações e ofertas formativas da EPT. Por último, a EPT deve se relacionar diretamente ao território, ou seja, vinculando-se ao espaço regional e local para contribuir com o progresso socioeconômico do país, integrando-se também a outras políticas públicas da região onde os IFs se instalam. (DAROS, 2019, p. 101)

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

³³BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

Figura 9 - Redes de educação profissional



Fonte: BRASIL (2016).³⁴

Já em 2011, surge o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC (Lei n. 12.513)³⁵. O programa fomenta a expansão da educação profissional, tendo como alguns objetivos:

I- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional (...); II- fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III- contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV- ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional (...); VI- estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Em um contexto neodesenvolvimentista de Estado, a educação profissional tinha a tarefa de desenvolver o nacional-interno. Isto seria possível por meio de profissionais capacitados com soluções técnicas e tecnológicas, impulsionando o desenvolvimento socioeconômico do país.

³⁴BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e Tecnológica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016**. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

³⁵BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 27 out. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

Com o golpe político que resultou na queda do governo da presidente Dilma Rousseff, em 2016, foi aprovada pelo governo Temer a reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415 de 2017³⁶. A legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e institui a Política de Fomento à Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. O objetivo da reforma foi intensificar a modalidade educacional técnica profissionalizante, implementando Itinerários formativos em áreas de conhecimento e diminuindo a grade para a formação humana. É importante enfatizar a participação de setores empresariais nesse processo, incentivando a reforma, que cada vez mais contribui para a divisão entre trabalho manual e intelectual nas classes sociais, bem como no período colonial.

Chegando aos tempos atuais, tem-se o período de 2019-2022- (des) governo de Jair Bolsonaro-, pela expressão do neodesenvolvimentismo. Trata-se da tentativa em conciliar aspectos postos como positivos no neoliberalismo, como o compromisso com a estabilidade da moeda, competitividade internacional, questões associadas ao crescimento econômico nacional, dentre outros chamativos ilusórios. Neste sentido, a educação profissional e tecnológica foi sendo utilizada buscando a formação do trabalho técnico para a produção interna, o desenvolvimento regional, a interiorização do país. Antunes (2012) enfatiza que os capitalistas têm imposto a trípole destrutiva ao trabalho que é a terceirização, a informalidade e a flexibilidade.

A educação profissional nesse contexto, se apresenta fortemente como uma possibilidade às classes mais pobres. Isso ocorre pela expansão do número de vagas e cursos, com o sistema de cotas e os programas de assistência estudantil, sobre um viés de inclusão social. Nesse sentido, é preciso desmistificar nas Políticas Sociais a ideia de que a inserção de jovens em maiores vulnerabilidades em cursos de qualificação profissional, implicam em inclusão social, extinguindo o discurso levantado de que a solução para o desemprego no país está relacionada a busca pelos trabalhadores por formação, qualificação e até mesmo requalificação profissional.

³⁶BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

Neste momento, também surge a Resolução CNE/CP n. 1, de 05 de janeiro de 2021³⁷, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. No documento a educação profissional é apresentada como:

Capítulo I

Art. 2º (...) modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes.

Além disso, a Resolução aponta alguns de seus princípios norteadores:

I - Articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes; [...]

IV - Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; [...]

X - Articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais; [...]

XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas.

A relação entre a formação profissional e o mercado sempre existiu, mas suas características segregadoras se tornam mais explícitas no Brasil quando começam a se estabelecer novas relações de produção. Ou seja, neste momento ela vem sendo posta mais fortemente como explicitamente para o trabalho, assim como no Período Colonial e cresce a atuação privada. Se aprofunda a dualidade educacional, dado que a profissionalização se configura como um subsistema que, no interior do sistema público de educação, reafirma, sob o respaldo legal, sua relação com o empresariado e organizações sociais. Suas intensificações aparecem principalmente “a partir da crise estrutural do capital nas esferas do trabalho, da produção e da mediação do conflito de classes” e seus efeitos marcantes na “flexibilização do trabalho e da produção, desregulamentação dos direitos trabalhistas, intensificação da

³⁷BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, ed. 3, seção 1, p. 19, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 jun. 2023.

precariedade, desemprego estrutural e acirramento da competitividade e da exclusão social” (CÊA; SILVA; SOUZA, 2014). Com isso,

emerge [...] a apologia à sustentabilidade, ao empreendedorismo, à empregabilidade como conceitos-chave para a interpretação da dinâmica do mercado de trabalho. Essa perspectiva de interpretação institui-se como ideologia capaz de ofuscar a compreensão da realidade, agindo como uma espécie de 'cortina de fumaça', ao mesmo tempo em que aciona nos indivíduos a disposição para o consenso diante das alternativas empresariais de enfrentamento do desemprego e para a conformidade diante da realidade competitiva e excludente do mercado do trabalho. (CÊA; SILVA; SOUZA, 2014, p. 4)

Para tanto, cada vez mais são exigidas aptidões profissionais específicas, em busca dos “cidadãos mais produtivos”. Buscam-se características, como: disposição para aprender continuamente; e capacidade de empreender. Ou seja, é preciso saber apreender e gerir a si próprio e realidades concretas, estar sujeito às exigências do mercado rapidamente –respaldando a criação de cursos profissionalizantes cada vez mais curtos-, submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2003). Nas palavras de Pochmann (2017, p. 310):

Atualmente, o Brasil convive com a formação de um novo trabalhador, mais condizente com as alterações no conteúdo e nas condições de produção e gestão em rede das empresas. Procurando evitar uma possível inadequação entre demanda de trabalho mais exigente e oferta de trabalhadores de menor preparação, tornaram-se crescentes os requisitos de qualificação profissional e elevação das habilidades para o exercício laboral, cada vez mais distante do tradicional local de trabalho.

Cada vez mais o Brasil vivencia a marcante característica do aumento da superexploração da força de trabalho, como resultado da combinação entre padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma maior “qualificação” da força de trabalho. O que garantiu a continua renovação desse sistema foi exatamente sua capacidade de criar condições de integrar na produção e consumo de mercadorias uma imensa quantidade de seres humanos (MARANHÃO, 2008, p. 51). Contudo, a massificação da qualificação profissional tem sido anunciada -ao lado da transferência de renda-, como uma das principais estratégias governamentais de combate à extrema pobreza, assim como fora utilizada em sua gênese, juntamente com valores moralizantes.

As mudanças ocorridas visam formar trabalhadores que se enquadrem ao novo ordenamento flexível. Neste sentido, é perpetuada a ideia de multifuncionalidade, polivalência, habilidades socioemocionais, empreendedorismo individual, alinhados aos paradigmas neoliberais. Trata-se de um conjunto de planos, programas e projetos operados por meio da articulação entre as esferas federativas, mobilizando agentes públicos e privados em torno da oferta de cursos de curta duração com o objetivo de viabilizar a inserção no mercado de trabalho para o subproletariado pobre, vendendo a ideia de inclusão social, quando na realidade se tem o controle dos indivíduos. A educação tornou-se espaço desejado para expansão do capital privado, e projeto para fornecer mão-de-obra precária ao mercado de trabalho, empurrando uma parcela significativa dos trabalhadores para o desemprego e para informalidade.

A trajetória da educação profissional no Brasil faz com que seja necessário o reconhecimento de que existe uma formação para engajamento no mercado, que acompanha e “segue as regras” do acelerado modelo de desenvolvimento capitalista. A educação para o mercado, se difere do que se preconiza em uma educação emancipatória, transformadora. Antunes (2012) nos faz refletir como o perfil do trabalhador e o trabalho nesta estrutura social e nos últimos anos está muito mais exigente, mais ainda com função mecânica. Por outro lado, cada vez mais é exigida inteligência emocional, tida como um diferencial ao trabalhador. É preciso trazer à tona as juventudes, suas diferentes realidades e diretrizes que circunscrevem o trabalho, tendo para muitos o trabalho como acesso ao mercado de trabalho e para uma minoria, ao mundo do trabalho, ou seja, para maioria não é possível escolher.

Neste cenário, seria a educação profissional uma solucionadora do desemprego e da miséria, oferecendo uma “entrada direta” para o mercado de trabalho, em um cenário de vendabilidade da força de trabalho como mercadoria, que cada vez mais precisam ter diferenciais. Além disso, sempre sendo colocada como um discurso tentador, “utilizada como uma estratégia de hegemonia política na educação, persuadindo os próprios trabalhadores e seus filhos de que essa formação para o trabalho é melhor do que a rua” (CIAVATTA, 2017, p. 44).

[...] a qualificação profissional, apontada tanto no discurso do Estado quanto no dos empresários como a principal alternativa de saída para a crise do desemprego no país, aparecia permitindo e viabilizando o exercício pleno da cidadania e emergiu no cenário como uma das principais políticas na área de educação, e também como um projeto estratégico na área do Trabalho. Com essa envergadura, transformou-se, durante todos estes anos, em um dos principais vetores de intervenção do Estado capitalista na totalidade da

sociedade. Desloca-se, portanto, do campo do antagonismo para o da cidadania, sem qualificativos. (AMARAL, 2005, p. 25)

Trata-se de uma lógica estrutural sobre a educação profissional, sendo utilizada para revelar o projeto desenhado para o país em cada governo. Quando o capitalismo começou a obedecer ao ritmo cada vez mais acelerado, com a crescente qualificação da força de trabalho a educação profissional se expressou das seguintes formas: formação de força de trabalho de maneira que desenvolvesse operações manuais sempre mais qualificadas; depois, progressivamente, enquanto o crescente adestramento manual era obtido, foram sendo aumentadas as qualificações intelectuais. Isso tornou possível aos capitalistas explorar, não só o esforço físico dos trabalhadores, mas também a capacidade de raciocínio.

A educação profissional é “(...) um campo de disputa e negociação entre diferentes segmentos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, projetos e práticas formativas” (MANFREDI, 2002, p. 61). No entanto, também é preciso defender uma educação profissional para além da formação técnica para o mercado, mas propiciando conhecimento crítico para o trabalho e formação ampliada, como será exposto nos próximos capítulos.

3 A EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO

Como abordado no capítulo anterior, a educação, em uma concepção materialista histórico-dialética, possui significado social e ontológico articulado com o trabalho, participando dos processos de produção e reprodução social. A educação, articulada a outras dimensões da sociabilidade, pode ter potencial de transformação e contraditoriamente perpetuação de um determinado modelo de sociedade hegemônico. O capítulo 2 se inicia, apresentando as aproximações do filósofo Antônio Gramsci em relação a educação, pois se faz necessário considerar a categoria hegemonia como fundamental para a compreensão dos preceitos educacionais, já que as práticas educativas estão vinculadas à luta pela hegemonia na sociedade.

Posteriormente, será apresentada a dimensão educativa no Serviço Social. Trata-se do conjunto de ações que direta ou indiretamente possuem potencialidade na construção e/ou desconstrução de concepções ideo-políticas de indivíduos ou grupos coletivos, interferindo no modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos no exercício profissional de assistentes sociais. Para tanto, o ponto de partida será o processo histórico de surgimento da profissão e das bases teóricas que orientam o exercício profissional. Além disso, serão necessárias as observações em relação a evolução dos Códigos de Ética - CE e a construção de um Projeto Ético-Político - PEP voltado para os interesses da classe trabalhadora. A dimensão educativa no Serviço Social se orienta e articula intrinsecamente com o conjunto de valores que sustentam sua dimensão teórica-metodológica, ética-política e técnica-operativa, tendo como valor basilar o princípio da liberdade e como norte de atuação a emancipação humana.

Por fim, será debatida a dualidade entre educação emancipatória e mercadológica. Considera-se a educação como um objeto estratégico de acumulação capitalista, tendo como objetivo central de formação dos indivíduos, a capacitação do trabalhador de forma adequada ao perfil exigido pelo mercado, ocupando um lugar de destaque no mundo contemporâneo. No entanto, dadas as contradições da realidade se faz necessário considerar a lógica da dimensão educativa emancipatória, sobre um viés de um projeto de formação que objetive o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva crítica, considerando, por exemplo que a política impõe desafios e demandas transformadoras ao trabalho de assistentes sociais. Neste sentido, torna-se fundamental a apreensão de uma educação que objetive a formação de sujeitos pensantes, ou seja, que “assumam sua condição de sujeitos na dinâmica da vida

social, sem perder de vista um projeto coletivo de sua transformação” (BACKX, 2008, p. 122).

3.1 Gramsci e a educação

*Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.
Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.*
(GRAMSCI, 1987, p. 569)³⁸

Antes de tudo, se faz necessário a colocação da perspectiva humanista da educação. Esta se manifesta em dois momentos distintos, mas dialeticamente interligados: na crítica da alienação produzida pelo processo educativo, engendrado no contexto de uma sociedade fundada no primado da propriedade privada dos meios de produção; e, quando propugna a possibilidade da omnilateralidade³⁹ humana na direção ideal de uma sociedade emancipada. A educação tem um processo de produção e reprodução de conhecimentos inerentes às mediações necessárias a práxis, que resulta na humanização dos homens.

Antonio Gramsci foi um filósofo, escritor e político italiano que viveu no século XX. Conhecido por suas contribuições para a teoria marxista, se debruçou em abordagens sobre a educação e a cultura como ferramentas de dominação e resistência. Construiu um conjunto articulado de categorias que lhe permitiu apreender com clareza o movimento orgânico do bloco histórico capitalista- burguês. O autor não apreendeu o domínio da burguesia somente como imposição de sua vontade e ideologia, mas também a sua perspicácia e capacidade de estabelecimento e manutenção de sua liderança intelectual e moral. Tal perspicácia e competência foi denominada pelo intelectual como hegemonia, que é uma forma de relação social (HOBBSAWM et al., 1981).

³⁸GRAMSCI, A. **L'ordine nuovo**. 1919-1920. Einaudi: Torino 1987.

³⁹O homem tem a possibilidade de se tornar outro e melhor, por meio da vida em sociedade. Segundo Manacorda, “Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral”. O desenvolvimento omnilateral, seria o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” Ou seja, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, pressuposto para o processo de emancipação humana. Cf.: MANACORDA, M. A. História da educação: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

A hegemonia é, para Gramsci, a 'capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário' (GRUPPI, 1978. p. 5). Em sentido amplo, a hegemonia se refere ao processo em que uma classe ao tornar-se dirigente, torna-se, pois, dominante (devendo também continuar dirigente) em relação às classes subalternas (GRAMSCI, 2002 apud DURIGUETTO, 2007). Sendo assim, a hegemonia não opera apenas no plano estrutural, mas também no plano superestrutural de um determinado bloco histórico, pois para ser construída estabelece mediações com a forma de ser, pensar e agir dos homens. Destarte, a disputa pela hegemonia envolve uma reforma intelectual e moral, a partir da necessidade de conquistar o consenso e de formar uma base social. (SIMIONATTO, 2011 apud DAROS, 2019, p. 62)

A categoria é muito mais do que a dominação de uma classe social sobre a outra, é o resultado articulado entre força e consenso.

O exercício 'normal' da hegemonia no terreno que se tornou clássico do regime parlamentar é caracterizado por uma combinação de força e consenso que se equilibram de várias maneiras, sem que a força sobressaia muito ao consenso, ao invés, apareça apoiada pelo consenso da maioria expresso pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais e associações -, os quais, por conseguinte, em certas situações, são multiplicados artificialmente. (GRAMSCI, 2007, p. 59)

A capacidade de construção de uma hegemonia decorre da possibilidade de que uma classe fundamental, dominante ou subalterna, elabore sua visão de mundo. Esta classe precisa ser capaz de estruturar o campo de lutas de modo a determinar frentes de intervenção e articular alianças. É fundamental o exame da questão da hegemonia como reforma intelectual e moral, isto é, a partir da construção de uma concepção de mundo, a qual precisa necessariamente estar atrelada a um programa de transformação radical da economia. Gramsci entendia a construção de uma nova hegemonia como uma unidade entre teoria e ação. Uma teoria capaz de traduzir, em realidade, a ação do proletariado para a edificação de novas relações sociais de produção. Assim como uma nova superestrutura, com novos aparelhos de hegemonia que difundissem uma concepção de mundo unitária, uma sociedade civil⁴⁰ restaurada que, em conexão orgânica com a estrutura, se tornasse capaz de destruir o Estado em sentido restrito. Seria um processo de reabsorção da sociedade política pela sociedade civil (DIAS, 1991).

A hegemonia não é puramente domínio, mas também direção intelectual e moral. Para que um grupo alcance domínio político, é preciso que exerça

⁴⁰“Para o autor, a sociedade civil se organiza e se estabelece no espaço em que se manifesta a organização e representação institucional dos interesses dos diferentes grupos sociais, da elaboração e/ou difusão dos valores, culturas e ideologias que tornam ou não conscientes os conflitos e as contradições sociais.” (DAROS, 2019, p. 66).

concomitantemente a direção intelectual e moral. É a direção exercida em todas as esferas, da superestrutura à estrutura, do terreno ideológico ao político econômico. No entanto, a hegemonia não é imutável e necessita de estratégias não apenas para sua conquista, mas para sua manutenção também. Sem o consentimento de grupos sociais subordinados, o equilíbrio entre força e consenso desaparece e a hegemonia se esvai. Toda a crise de hegemonia pressupõe a abertura de um novo espaço hegemônico.

Gramsci demonstra como a hegemonia é uma categoria ampla. Para o autor, ela é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se. A classe dominante não só controla o poder político e econômico, mas é capaz de estabelecer uma dominação cultural. Essa dominação é obtida através da criação de uma ideologia dominante que se torna senso comum, naturalizando as relações de poder existentes. Diante disso, a hegemonia não deve ser entendida nos limites de uma coerção pura e simples, pois inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo (GRAMSCI, 2001).

No que tange à hegemonia do projeto societário capitalista, por exemplo, pode-se trazer uma concepção mistificada, escondendo desigualdades e os antagonismos de classe. Trata-se da estratégia de se construir consensos diante de ameaças eminentes com as crises econômicas, reestruturando meios de produção e de trabalho, reorganizando culturalmente as classes dominadas e eliminando “as resistências, o dissenso, na busca de adesão e do consentimento do trabalhador aos imperativos do desenvolvimento econômico” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 596). Já ao que se refere às classes subalternas, é necessário que o processo de organização cultural esteja vinculado ao processo da classe-para-si, ou seja, para além da classe em suas determinações concretas, conquistando sua própria consciência, objetivando o rompimento com a ordem intelectual e moral do capital.

É inegável a relação existente entre o ser humano - tendo enfoque o ser social que é derivado da relação trabalho-educação - e a própria educação como pilar da sociedade.

O trabalho é o ponto de partida para a construção de uma escola em que há a preocupação com a relação unitária e dialética entre teoria e prática. O trabalho, compreendido aqui para além da produção da riqueza material, como atividade criadora da humanidade, é o ponto de partida para toda a formação humana, ou seja, a educação, a escola, a cultura e a direção da sociedade, para Gramsci, devem partir do trabalho. (DAROS, 2019, p. 68)

É no trabalho, em sua historicidade e dimensão concreta, que o homem encontra o fundamento e o princípio potencializador da existência de uma educação de cunho unitário (GRAMSCI, 2001). Diante disso, se faz fundamental analisar as contradições inseridas no caráter educacional e como uma classe – hegemônica – impõe seus interesses. O ser humano para assegurar sua existência precisa transmitir o conhecimento possuído para as gerações seguintes, a partir disso ocorre uma recriação, renovação, configurando um movimento de conservação-superação. Nesse sentido, a função social da educação seria atingir a consciência e transmitir valores, comportamentos, códigos necessários para viver em sociedade, tudo que influi a partir da objetivação de determinado objetivo que se concretiza na realidade e influencia as relações dos sujeitos.

Dialogar sobre a educação na perspectiva de Gramsci, não foi uma escolha aleatória. Gramsci foi um dos pensadores marxistas que mais se debruçou sobre a temática da educação, sugerindo uma educação capaz de proporcionar aos homens o desenvolvimento omnilateral, contribuindo para a emancipação humana. Para ele, a educação manifesta a sua grande importância: o conhecimento e domínio pelas massas, enfatizando assim, o seu viés transformador (GRAMSCI, 2001).

[...] ao contrário da tendência de muitos pensadores marxistas de ver a escola apenas como reprodutora dos valores vigentes nos quais se insere, Gramsci indica a possibilidade de usar esse mesmo instrumento a favor da elevação do nível cultural das massas. (MARTINS, 2012, p. 76)

Em relação a transmissão tradicional do conhecimento, Gramsci compreende não como um tipo ideal, mas como parte de um processo político de construção de uma outra hegemonia ou de uma contra hegemonia. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica: a ideologia da classe dominante se realiza e se transforma em senso comum⁴¹, mas como pedagogia política pode permitir a transmissão de um saber prático.

⁴¹“Todo estrato social tem seu ‘senso comum’ e seu ‘bom senso’, que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de ‘senso comum’: é este documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se

A preocupação de Gramsci com a questão educacional dialoga com seu projeto de elevação cultural e moral da classe trabalhadora. Para o autor é necessário superar o senso comum e construir uma concepção de mundo homogênea e coerente, uma consciência filosófica, de superação da divisão social do trabalho. Essa superação, não se trata de dizer que, no campo da cultura, signifique uma completa renúncia ao passado, trata-se de um momento dialético (MARTINS, 2012).

Para Gramsci os agentes principais das mudanças seriam os intelectuais⁴²-disseminam ideologias, criam novas culturas -, e um dos seus instrumentos mais importantes, a escola.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializa-las' por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio' filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2001, p. 96)

A manifestação da educação é entendida por ele em sentido amplo, como presente em diversos espaços: nos centros culturais, nos partidos, na família. O autor defende uma educação humanística que visa à formação da consciência crítica e autônoma das massas, fundamental à formação de uma nova hegemonia. Seria a possibilidade de o sujeito sair do seu estado de consciência individual para um estado de autoconsciência em sentido coletivo, em direção à superação da opressão.

Conforme Silva (2008, p. 91), a autoconsciência refletiria a vontade de um sujeito não mais individualizado, mas sim coletivo. Uma consciência (política) que passa a fazer parte de uma força (coletiva) hegemônica, mas que não se limita ao nível das ideias. A esse movimento articulam-se outras dimensões institucionais, culturais e organizacionais, as quais desempenham papel de mediação no processo de apreensão e objetivação da e na realidade. Neste sentido, o processo de formação de uma crítica à sociedade capitalista procede da formação da "consciência unitária" do proletariado, por sua vez, construída através da cultura e não como uma evolução naturalista (GRAMSCI, 2010, p. 54). Ou seja, "A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma

transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume." (GRAMSCI, 2001, p. 209).

⁴²Para Gramsci todos os homens são intelectuais, embora nem todos exerçam a função.

ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 2001, p. 103).

Essa crise implicou a diferenciação entre escolas clássicas e escolas profissionais, levando a uma produção de diferentes modos de especialização intelectual, onde: a escola profissional era destinada às classes instrumentais; e a clássica, às classes dominantes e aos intelectuais. Gramsci coloca-se contrário “(...) a defesa de uma instrução profissionalizante destinada à formação de mão de obra ligada a funções subalternas (...) proposta predileta dos burgueses” (JIMENEZ, 2001, p. 70). Por outro lado, buscava uma ação transformadora da realidade, no intuito da elevação cultural da classe operária.

A escola era assim reflexo imediato da divisão do trabalho. Gramsci enfatizava que as escolas eram

[...] pagas com o recurso do tesouro nacional, e, portanto, também com os impostos pagos diretos pelo proletariado, só podem ser frequentadas pelos jovens filhos da burguesia, que desfrutam da independência econômica necessária para a tranquilidade nos estudos. Um proletário, ainda que inteligente, ainda que com todas as condições necessárias para se tornar um homem de cultura é obrigado ou a desperdiçar suas qualidades em outras atividades, ou a tornar-se um obstinado, um autodidata, ou seja, com as devidas exceções, um meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. (GRAMSCI, 2001, p. 74)

Para o filósofo, a estratégia de criação de escolas profissionalizantes por parte da burguesia, era uma manobra para perpetuar a dualidade classista na educação. Jimenez (2001, p. 75) lembra que “as classes dominantes, através da história, tem lançado mão dos maiores malabarismos para tentar instruir os trabalhadores sem educá-los para governar”. Enquanto a educação humanista era reservada aos filhos da classe dominante, restavam para o proletariado as escolas profissionais, moralizantes, fazendo com que Gramsci negasse esse modelo privilegiado para uma minoria.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada [...] a escola profissional não deve se tornar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. (GRAMSCI, 1976 apud MONASTA, 2010, p. 64)

Gramsci rejeita qualquer indicação de anulação ou negação do conhecimento à classe trabalhadora. Por esse motivo, deplora qualquer projeto pedagógico que se dirigisse aos trabalhadores com um rebaixamento da linguagem ou de poucos conteúdos e vê na Filosofia da Práxis, aquilo que busca veementemente para a massa trabalhadora, uma concepção de mundo original e ligada aos processos do real. Gramsci nos aponta direcionamentos, como:

[...] A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio-tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2011, p. 226)

Para Gramsci era fundamental abolir qualquer forma de conservação de certo tipo formação classista.

Ao analisar o papel da escola em uma sociedade industrial, Gramsci chega à conclusão de que a abolição de qualquer tipo de escola 'desinteressada' e 'formativa' torna-se uma tendência, ainda que conservadas algumas instituições para homens e mulheres da elite, que não precisam preparar-se para um futuro profissional. Dessa maneira, nas sociedades industriais, ocorre a difusão de cada vez mais escolas profissionais especializadas, 'nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados'. (GRAMSCI, 2011, p. 213 apud DAROS, 2019, p. 70)

Conforme o autor, é preciso defender a elaboração de uma escola unitária estruturada pela cultura geral, humanista e formativa.

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2011, p. 214)

3.2 O Serviço Social e a educação emancipatória

O Serviço Social surge no Brasil⁴³ em meio a um processo político, social e econômico, na instalação do capitalismo monopolista. Nos anos 1930, a economia – até então concentrada no café e agropecuária – passa a ser redirecionada através de investimentos industriais, refletindo na exploração da força de trabalho. Com a

⁴³No âmbito internacional a profissão surge no século XIX, no contexto de Revolução Industrial.

acumulação do capital, a desigualdade social entre as classes se torna cada vez mais latente, aumentando a riqueza da burguesia e a miséria da classe operária. A sobrevivência do trabalhador dependia da venda da força do seu trabalho e de toda sua família; mesmo assim, o dinheiro que recebia não era suficiente para seu sustento, nem para manter condições básicas, como: alimentação, habitação e lazer (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Iamamoto (2014) afirma que a particularidade da formação social brasileira é fruto da herança conservadora. Trata-se de um modelo de “revolução pelo alto” que, “as classes dominantes se antecipam às pressões populares, realizando mudanças para preservar a ordem, evitando qualquer ruptura com o passado, conservando traços essenciais das relações sociais e a dependência ampliada do capital internacional” (IAMAMOTO, 2014. 132), através de uma forma elitista e antipopular. Neste sentido, a questão social está intrinsecamente relacionada à contradição capital X trabalho. Para a autora,

[...] a questão social expressa as desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. É em meio a essas contradições que trabalha os assistentes sociais, com as múltiplas dimensões da questão social tal como se expressam na vida dos indivíduos sociais, a partir das políticas sociais e das formas de organização da sociedade civil na luta por direitos. (IAMAMOTO, 2014, p. 158)

A questão social era tida como uma ameaça que a classe operária e sua presença no cenário político representavam à ordem vigente. Por esse motivo, o Estado e o grande capital, de alguma maneira precisavam intervir nas necessidades reivindicadas pela classe trabalhadora. Neste sentido,

É importante lembrar que foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública. Os conflitos sociais passam a exigir a interferência do Estado no reconhecimento e na legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos, consubstanciados nas políticas e serviços sociais. (IAMAMOTO, 2014, p. 160)

Surgem os primeiros indícios de organização de trabalhadores para se manifestarem contra a classe dominante. Para a burguesia era preciso buscar formas de exercer o controle social e conter os movimentos, mas sem ser pela regularização do trabalho, pois isso aumentaria os custos e diminuiria a produção. No entanto, a classe dominante sabia que o tempo livre do trabalhador poderia gerar

comportamentos de enfrentamento à ordem social, por isso, suas vidas deveriam ser conduzidas e controladas nas vilas operárias.

Segundo Neto (2006), a intervenção na questão social ocorreu via Políticas Sociais e de forma fragmentada. O objetivo era atingir apenas as refrações e sequelas, de forma individual, como problemáticas. O discurso era de redução de disfuncionalidades, com o Estado assumindo o caráter público da questão social, mas reforçando nela a aparência da natureza privada e da individualização.

Nesse momento, já existiam as escolas vinculadas à ação católica, onde as primeiras assistentes sociais são convocadas. Diante disso, o Serviço Social se consolida enquanto profissão. Surge como especialização do trabalho coletivo, no quadro de desenvolvimento capitalista industrial e da expansão urbana e passa a ser socialmente necessário. A profissão tem a questão social como base de justificação dessa especialização do trabalho. Sua profissionalização pressupõe a expansão da produção e das relações sociais capitalistas, impulsionadas pela industrialização, que geram e aprofundam a questão social (IAMAMOTO, 2014).

Era preciso contar com profissionais que pudessem intervir frente às novas demandas sociais, abrindo terreno para a chegada das primeiras assistentes sociais. O Serviço Social se institucionaliza, com vistas a intervir nas relações sociais do trabalhador e de sua família, adequando-o conforme as demandas do Estado e da Igreja.

O Estado, como centro de exercício do poder político, é a via privilegiada através da qual as diversas frações das classes dominantes, em conjunturas históricas específicas, impõem seus interesses de classe ao conjunto da sociedade, como ilusório interesse geral. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p. 88)

As assistentes sociais foram chamadas a atuar no processo de regulação social, restaurando a ordem e minimizando o agravamento da questão social. Segundo Martinelli (1993, p. 66), “a origem do Serviço Social como profissão tem, pois, a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variáveis que a ele estão subjacentes – alienação, contradição, antagonismo-, pois foi nesse vasto caudal que ele foi engendrado e desenvolvido”. Ou seja,

[...] a institucionalização do serviço social como profissão, assim como as demais profissões, surge visando atender às necessidades sociais desencadeadas pela forma singular de organização da sociedade capitalista, na fase monopolista, de acordo com as estratégias políticas e econômicas desenhadas naquela nova dinâmica social que se impunha. (MARTINS, 2012, p. 211)

Segundo o CFESS (2011) é possível encontrar registros da presença de assistentes sociais na educação desde a década de 1930, sendo um campo que envolve potencialidade e contradição. As primeiras atuações profissionais estavam voltadas para a formação moral, de investigação da vida privada, na identificação e atendimento de alunos e alunas com “problemas sociais emergentes”, que repercutissem no aproveitamento escolar, mantendo o “equilíbrio social”. Desde os primeiros momentos é possível identificar a vinculação com o trabalho como um fato marcante, seguindo a lógica desenvolvimentista para gerar cidadãos produtivos (VIEIRA, 1977, p. 178). A atuação do Serviço Social na educação atendia as demandas da classe dominante, intervindo e controlando a formação intelectual da classe trabalhadora. Em 1940, é produzido um número significativo de trabalhos de conclusão de curso descrevendo a intervenção do Serviço Social no espaço ocupacional educacional. "No acervo bibliográfico das primeiras escolas de Serviço Social do país constata-se a requisição, por parte do Estado, de uma intervenção sistematizada do profissional de Serviço Social junto à Educação e mais especificamente junto à escola" (WITIUK, 2004, p. 27). Neste sentido,

Esse modo de atuação do assistente social na educação não difere do modo como foi constituída historicamente a profissão. A emergência do Serviço Social enquanto profissão ocorre com o advento da sociedade capitalista que passa a necessitar de um profissional especializado que interviesse na questão social, amenizando suas contradições e, sobretudo, enquadrasse e mantivesse controle sobre as classes subalternas. (NEVES, 2016, p. 104)

O maior objetivo era de disseminar o pensamento social e a formação doutrinária. Uma referência foi o trabalho de Maria Tereza Guilherme, Serviço Social Escolar, publicado em 1945, em que se identifica a perspectiva da unidade família, Igreja e Estado. A autora destaca como atribuição do Serviço Social no espaço da escola, "curar e prevenir desajustamentos, contribuir com eficiência em todos os setores escolares para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, [através de] métodos adequados" (GUILHERME, 1945, p. 79). Amaro (2011, p. 19) menciona o surgimento oficial do Serviço Social educacional com a implementação de um serviço de assistência escolar no estado do Rio Grande do Sul em 1946, com as profissionais chamadas para "intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social". Ou seja, a ação profissional estava voltada para "resolver problemas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo às aulas e demais desconfortos escolares" (SOUZA,

2005, p. 34). Neste sentido, foram fundadas instituições assistenciais no Rio de Janeiro e em São Paulo – obras caridosas, constituídas por mulheres de famílias burguesas e pela Igreja, que diziam buscar a diminuição dos efeitos do desenvolvimento capitalista na sociedade. Em São Paulo, o Centro de Estudos e Ação Social – CEAS, incentivava o reajustamento social e moral para o bem-estar coletivo, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade sobre sua condição de vida.

[...] nesse momento, a 'questão social' é vista a partir do pensamento social da Igreja, como questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam embora situados dentro de relações capitalistas. Trata-se de um enfoque conservador, individualista, psicologizante e moralizador da questão, que necessita para seu enfrentamento de uma pedagogia psicossocial, que encontrará, no Serviço Social, efetivas possibilidades de desenvolvimento. (YAZBEK, 2009, p. 8)

Nos anos iniciais de atuação da categoria, o assistencialismo era dominante e por meio dele a profissão desenvolvia a sua dimensão educativa. As assistentes sociais interferiam nos comportamentos e nas representações das pessoas em relação ao Estado e à sociedade. Sob esse viés, ao decorrer do tempo, a dimensão educativa assumiu diferentes direções: inicialmente, a abordagem profissional fundamentou-se na pedagogia de ajuda; depois, na pedagogia de participação e, posteriormente, na construção da pedagogia emancipatória (ABREU, 2011). Por muito tempo, as ações das assistentes sociais foram pautadas em medidas educativas com viés disciplinador, de higienização e de psicologização das relações sociais.

O desenvolvimento do processo de 'ajuda' psicossocial individualizada do Serviço Social parte do ponto de vista de que a questão social – reduzida às suas manifestações na esfera individual – constitui-se um problema moral. Esta noção justifica uma intervenção via assistência social individualizada de cunho moralizador e direcionada a reforma moral e a reintegração social. (ABREU, 2011, p. 85)

Pela perspectiva da pedagogia de ajuda, acreditava-se que os problemas sociais eram causados pelos problemas morais individuais. Sobre essa visão, desconsideravam a estrutura econômica e suas consequências para os indivíduos. Utilizavam diagnósticos sociais, prezando pela eficiência das assistentes sociais na administração da ajuda e na forma pedagógica. Os sujeitos eram enquadrados em determinadas condições de vida e condicionados a essa realidade, tendo por exemplo, como critério para a concessão de serviços assistenciais a necessidade de ser pobre e se manter na pobreza (ABREU, 2011).

O primeiro Código de Ética - CE profissional data de 1947, em meio a uma efervescência política e reproduz os valores e fundamentos da época. Tratava-se de um Código confessional, seguindo a perspectiva tradicional, direcionando as intervenções profissionais de acordo com os princípios cristãos de cunho moralizador e o compromisso ético com a neutralidade das profissionais era incentivado. Além disso, a formação profissional era fundamentada no positivismo e no neotomismo, em defesa da família tradicional, da propriedade privada e da preservação do papel da mulher na sociedade (BARROCO, 2022). A formação de assistentes sociais fundamentava-se em bases científicas, técnicas, morais e doutrinárias.

Já na década de 1950, a profissão começa a receber fortemente as influências norte-americanas, pelas teorias desenvolvimentistas. Organismos internacionais impulsionam para que se começasse a ser desenvolvido no Brasil, o Desenvolvimento de Comunidade - DC.

Figura 10 - Aula de “Organização Social da Comunidade” com a Prof.^a e Diretora da Escola de Serviço Social da PUC Minas Gerais, Sr.^a Modesta Manuela Lopes



Fonte: CENTRO (s.d.).⁴⁴

Nesse sentido, assistentes sociais precisavam ser especializadas não só para exercer funções pedagógicas e intelectuais, mas também para estimular a participação popular, com vistas ao progresso e à modernização da sociedade, por meio da via do crescimento econômico. A profissão passa a atuar nos Serviços de Orientação Educacional – SOE, responsáveis por atividades de caráter assistencial e pedagógico, como orientação de alunos, assistência às famílias, etc. Nesse momento

⁴⁴CENTRO de Memória e de Pesquisa Histórica da PUC Minas. **Fundo Escola de Serviço Social**. Belo Horizonte: CMPH Puc Minas, s.d. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/centrodememoria/acervos/38.jpg>. Acesso em: 20 jun. 2023

também, uma pequena parcela das profissionais começa a se relacionar com os movimentos sociais da época e se politizam. Em contraponto, a miséria da população era cada vez mais latente. A lógica imposta era de aceleração da industrialização para eliminação da pobreza. Neste sentido, o perfil pedagógico das assistentes sociais segue a lógica de educar, adequar e reformar um trabalhador produtivo ao capitalismo.

Na década de 1960, diante do período da ditadura empresarial militar no Brasil, a maioria das assistentes sociais seguia tendências tecnicistas e conservadoras, o que começa a ser modificado na mesma década. A atuação profissional ficou submetida à autoridade do estado ditatorial e à racionalidade burocrática. Se intensificou a fiscalização, o controle, na lógica de se evitar organizações e movimentos de trabalhadores para reivindicações. No entanto, o sistema capitalista sofria transformações no que tange ao seu desenvolvimento, passando por crises e um novo período de recessão. Nesse quadro, o Serviço Social passa a rever sua fundamentação conservadora, em um movimento que pretendia reconfigurar as bases teóricas, técnicas e políticas da profissão.

Cabe mencionar a fundamental influência de Gramsci para a profissão. Na década de 1960 o Serviço Social passa a se aproximar da perspectiva gramsciana, se intensificando em 1970, por meio da incorporação do conceito de hegemonia, tendo em vista a necessidade de compreender as formas de dominação e as lutas por mudanças sociais. Na década de 1980, passa a considerar a educação como um espaço privilegiado para a construção da hegemonia popular e para a formação de sujeitos críticos e emancipados, como será exposto no decorrer do texto. Ou seja, a perspectiva gramsciana contribuiu para o Serviço Social compreender a educação como um campo de disputas, onde as classes sociais se confrontam e buscam impor suas concepções de mundo e de sociedade.

A profissão passa a assumir um papel mais crítico em relação a educação, reconhecendo a área como um espaço de luta política, onde as relações de poder estavam presentes. Isso ocorre também pela inserção nas universidades, criação de departamentos e disciplinas voltadas para a formação de assistentes sociais na área educacional. Uma parcela da profissão passa a atuar como agente de transformação social, buscando a promoção da emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, se inserindo, por exemplo, na articulação entre escola e comunidade. Estes fatos foram impulsionados pela mobilização política e

social da época, em que uma parcela da sociedade defendia uma educação crítica e transformadora.

Barroco (2022 apud BARROCO; TERRA, 2014) aponta que, em um contexto de modernização conservadora, o segundo CE datado de 1965, trouxe traços de renovação profissional. O Serviço Social começa a ganhar força durante a crise do tradicionalismo, pois foram introduzidos valores liberais, como os princípios do pluralismo, da democracia e de assistentes sociais como profissionais liberais, mas o Código ainda fala de funcionalismo e mantém características do neotomismo – tendo uma influência tão forte, que permanece por mais de 40 anos, em Códigos com características conservadoras. Destacam-se também dois movimentos da categoria: em Araxá (1967), com a associação do Serviço Social a uma determinada direção sócio-política, organicamente vinculada aos interesses e exigências da burguesia, expresso sob o signo da autocracia; e, em Teresópolis (1970), avançando na constituição do “modus operandi” necessário a esta opção ideo-política, por uma perspectiva neopositivista, visando o desenvolvimento nacional. Nem Araxá (1967), nem tampouco Teresópolis (1970), e os demais seminários ocorridos posteriormente – Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984) -, empreenderam efetivamente uma ruptura com a herança conservadora, da qual o Serviço Social é legatário.

O fortalecimento dos movimentos sociais foi de suma importância para engrenar o processo de Renovação do Serviço Social, que ansiava por mudanças no interior da categoria. É importante demarcar uma significativa importância e mudança na atuação de assistentes sociais, com novas perspectivas profissionais, a partir de dois processos que são distintos, mas tem relação intrínseca: a Reconceituação e a Renovação do Serviço Social.

A Reconceituação ocorreu na América Latina, tendo reflexos no Brasil, propondo a ruptura com o tradicionalismo profissional e se baseava na luta por transformações na estrutura capitalista. Segundo Netto (2005), ocorre uma aproximação de qualidade discutível com a tradição marxista, mas que fez com que não fosse mais algo desconhecido para a profissão. Além disso, a principal conquista foi a recusa de assistentes sociais em se situarem meramente como agentes executivos de Políticas Sociais, passando a requisitar atividades de planejamento, valorizando seu estatuto de intelectual.

Na América Latina, no interior das determinações já assinaladas, surgiu, em 1965, o Movimento de Reconceituação Latino-Americano: movimento com

várias correntes e perspectivas teóricas que põe em questão o Serviço Social tradicional. Suas vertentes mais críticas desvelaram o papel político da profissão e questionaram os referenciais a-históricos e acríticos que a influenciaram - sua pretensa 'neutralidade' política e seu conservadorismo -, reclamando uma intervenção comprometida com as classes subalternas. (BARROCO, 2022 apud BARROCO; TERRA, 2014, p. 40)

Já a Renovação, foi um processo interno brasileiro, que externou tendências e possibilidades para a profissão no momento pré-1964, quando a democracia do país foi interrompida.

As condições que propiciaram o processo de renovação da profissão no Brasil, na década de 1960, foram gestadas desde os anos 1950, no interior de uma crise do próprio padrão de desenvolvimento capitalista e de um processo de erosão das bases de legitimação do tradicionalismo profissional que atingiu proporções internacionais na década de 1960. (NETTO, 2006, p. 142)

A renovação se tratou de um

[...] conjunto de características novas que, no marco das constrações da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais. (NETTO, 2005, p. 131)

A Renovação é marcada por um processo que culmina simultaneamente em avanços e continuidades para a profissão. A identificação do método com a intervenção pragmática e imediatista permanece, e de certa forma, cristaliza-se, face às novas exigências e demandas postas aos profissionais, decorrentes da inscrição do Brasil no circuito monopolista internacional, em contraponto, inaugura-se a possibilidade de interlocução com as Ciências Sociais. Desse processo destacaram-se três diferentes direcionamentos para o exercício profissional, com visões de mundo e fundamentação teóricas distintas. Estes são caracterizados por Netto (2004), como: a Modernização do Conservadorismo; a Reatualização do Conservadorismo e a Intenção de Ruptura.

Figura 11 - Os três direcionamentos para o exercício profissional

Modernização do Conservadorismo	Reatualização do Conservadorismo	Intenção de Ruptura
Matriz filosófica: positivismo/funcionalismo	Matriz filosófica: fenomenologia	Matriz filosófica: marxismo
Principais marcos: Seminário de Araxá (1967) e Seminário de Teresópolis (1970).	Principais marcos: Seminário de Sumaré (1978) e Seminário do Alto da Boa Vista (1984).	Principal Marco: Método de Belo Horizonte (conhecido como Método de BH – década de 1970).
Principal formulador: José Lucena Dantas	Principais formuladoras: Ana Augusta Almeida e Ana Maria Braz Pavão	Principal formuladora: Leila Lima Santos
Características: conservadorismo, adequação do Serviço Social às exigências da autocracia burguesa; culpabilizava o indivíduo por sua condição social; discurso cristão; demonstração de uma neutralidade quanto às contradições existentes na sociedade; inseria o serviço social no arsenal de técnicas sociais voltadas ao desenvolvimento capitalista.	Características: conservadorismo, buscava resgatar o serviço social tradicional sob a égide da fenomenologia; centrava sua análise e intervenção na ajuda psicossocial (práticas psicologistas); subordinação a uma visão de mundo derivada do pensamento católico tradicional.	Características: pretensão de romper com a herança teórico-metodológica conservadora e seus paradigmas de intervenção social. Existência de uma distância entre a intenção de romper com o passado conservador do Serviço Social e os indicativos prático-profissionais para consumá-la.

Fonte: GARCEZ (2021)⁴⁵.

Foi pela vertente Intenção de Ruptura e pela aproximação com o materialismo histórico dialético, que a categoria começou a desenvolver uma perspectiva crítica, fortalecendo a atuação na educação, buscando romper com o conservadorismo e com o tradicionalismo.

[...] a renovação do Serviço Social brasileiro demandou a laicização da profissão; instaurou um pluralismo teórico, político e ideológico, rompendo com a visão monolítica vigente até os anos 1960; permitiu a interlocução da profissão com o debate e a produção das ciências sociais, inserindo a

⁴⁵GARCEZ, T. História do Serviço Social no Brasil. **Portal do Serviço Social**, 2023 Disponível em: <https://portaldossoc.com.br/historia-do-servico-social-no-brasil/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

profissão como protagonista no âmbito da cultura acadêmica, e possibilitou - entre as suas tendências, a constituição de uma vertente de 'intenção de ruptura' com o tradicionalismo profissional. (BARROCO, 2022 apud BARROCO; TERRA, 2014, p. 40)

A intenção de ruptura emergiu dos meios acadêmicos do Serviço Social e propôs bases novas para a profissão, rompendo com o tradicionalismo e com as implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais existentes até então. As mudanças foram possíveis graças ao declínio do ciclo autocrático burguês, sobretudo para assistentes sociais que estavam nas academias. Se faz fundamental mencionar a influência, na década de 70, do "Método de BH", como efetivamente o primeiro projeto que pretendia romper com o Serviço Social tradicional, inaugurando a vertente Intenção de Ruptura. Embora possua inegável mérito, o "Método BH", era pautado no marxismo estruturalista de Louis Althusser. Neste sentido, Netto (2007) afirma que a profissão passou por três momentos em relação a apropriação da tradição marxista, sendo: o momento de emersão, por meio da militância política; o marxismo acadêmico, pelas aproximações nas universidades; e a recuperação de acúmulos da tradição marxista para analisar a atualidade profissional.

A partir do fortalecimento de novas bases teóricas para a profissão, constituiu-se um novo direcionamento para a dimensão educativa do Serviço Social. A intervenção profissional passa a ser direcionada e centralizada nos usuários, a fim de garantir o acesso a direitos.

Como reflexos dessa nova forma de atuação dos assistentes sociais, a prática educativa dos profissionais também se modifica, ou seja, ela passa a ser permeada por ideais de transformação social em defesa da classe trabalhadora, sendo uma estratégia educativa que busca a autonomia dos indivíduos. (PROENÇA; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 8)

A construção de perfis pedagógicos está diretamente relacionada ao contexto histórico, político e econômico. A análise da compreensão da dimensão pedagógica passa, inevitavelmente, por uma análise de conjuntura e estrutura que irão desvelar características da natureza do Serviço Social desde a sua emergência até a intenção de ruptura política e ideológica que aponta para a apropriação do aporte teórico marxista.

Figura 12 - Evolução do Serviço Social, da emergência à intenção de ruptura.



Fonte: YAZBEK (2009).

Neste sentido, a função educativa, ora atende ao capital, ora ao trabalhador, em uma relação dialética (CARDOSO; MACIEL, 2000, p. 143). O trabalho de assistentes sociais,

[...] consiste em identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem no sistema educacional, de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito para a conquista da cidadania. Nesse sentido pensar a dimensão pedagógica e educativa do Serviço Social, é remeter-se a um trabalho desenvolvido pelos profissionais na perspectiva de desmistificar e desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando à autonomia, à participação e à emancipação dos indivíduos sociais. Traçar um perfil profissional educativo, representa à profissão a construção de meios para a superação da condição de opressão e de dominação das classes oprimidas e dominadas. (PIANA, 2009, p. 186)

Se faz fundamental mencionar um importante marco na história do Serviço Social brasileiro, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, conhecido como Congresso da Virada⁴⁶, que ocorreu em 1979. O evento reuniu profissionais e

⁴⁶Neste congresso, assistentes sociais "ousaram se rebelar contra a ordem autoritária. Ousaram corajosamente lutar, viver e morrer pela vida, pela liberdade e pela reconstrução de uma sociedade que estava cindida pelo autoritarismo, pela barbárie e pela tirania que se instalou em nosso país por muitos anos. Aqueles e aquelas que fizeram a Virada e destituíram a organização oficial do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em 1979 e reprogramaram os debates em conexão com a análise crítica da realidade. Redefiniram a utilização dos recursos do Congresso para sustentar as greves da classe trabalhadora, que então lutava pelos direitos e pela liberdade. Com essa decisão, marcaram aquele que viria a ser um dos princípios fundantes do nosso Código de Ética e da Lei de Regulamentação da Profissão: o compromisso com as lutas da classe trabalhadora." Trecho retirado da fala de abertura da Prof.^a Ivanete Boschetti, no Seminário Nacional de 30 anos do Congresso da Virada – "Começaria tudo outra vez se preciso fosse". A autora faz referência ao ato de desmanchar a

estudantes de Serviço Social de diversas partes do país, com o objetivo de debater as transformações ocorridas na sociedade brasileira e as implicações dessas mudanças para a atuação profissional, principalmente considerando a necessidade de um direcionamento profissional que não se limitasse a uma prática assistencialista e individualista, mas que estivesse comprometido com a transformação social e a luta por direitos coletivos. Entre as principais resoluções estavam a necessidade de uma formação crítica e comprometida com a realidade social do país, o compromisso com a construção de políticas sociais que promovessem a emancipação dos indivíduos e o desenvolvimento de uma prática profissional que valorizasse a participação ativa dos sujeitos na construção de soluções para seus problemas sociais.

Já na década de 1980 é preciso mensurar as importantes transformações ocorridas no Brasil, em decorrência do fim da ditadura empresarial militar e do processo de transição para o sistema democrático. Na interface educação e Serviço Social, ambos perpassavam por um processo de reconfiguração. Se faz fundamental o destaque para as mobilizações populares e diversas manifestações da sociedade civil, caracterizando um período de redemocratização da sociedade. As movimentações repercutiram em algumas ações, como por exemplo, na promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, representando um marco na história da justiça social do país, pautada por debates, pressões e movimentos populares. Surge a ampliação dos direitos de cidadania, diversos programas e serviços foram reconhecidos legalmente e implementados como direito.

Nesta época o Serviço Social na educação passou a ser reconhecido como uma área de atuação legítima e importante para a efetivação dos direitos sociais e da cidadania. A profissão encaminhou-se para o compromisso com a garantia de direitos, pautados: no Projeto Ético Político - PEP, que “(...) exigiu uma nova postura ética, novos valores e referenciais teóricos e a reformulação das principais referências para a formação profissional e para a fiscalização do exercício profissional (...)” (BARROCO; TERRA, 2014, p. 42); e no CE, atualizado em 1986. Além disso, o período também foi marcado na direção social do novo currículo de Serviço Social (1982). Mediante a construção de uma pedagogia emancipatória para a classe trabalhadora, a profissão passa a envolver-se no desenvolvimento da cidadania, da

mesa oficial com representantes do governo militar e substituir pela mesa com representantes da classe trabalhadora que ocorreu no congresso, representando uma verdadeira virada, marcando o evento.

emancipação humana, da autonomia e do protagonismo dos sujeitos em meio à sociedade capitalista (CFESS, 1993). O Serviço Social passou a atuar em diversas instituições educacionais, como escolas, universidades e projetos sociais, desenvolvendo atividades como o planejamento e a gestão de programas e projetos educacionais, a orientação e o atendimento de estudantes e suas famílias, e a articulação com outras políticas sociais e comunitárias.

Ainda nesse período, o CE de 1986 trouxe conquistas efetivas do compromisso do Serviço Social com a classe trabalhadora. Assentou-se uma oposição ao neotomismo, com a presença do Conjunto CFESS/CRESS, e defenderam-se os valores universais, a autonomia profissional, a devolução de pesquisas e o retorno delas para a população (CFESS, 1986). Este Código foi o primeiro a romper com o tradicionalismo, impulsionando um projeto de transformação social, inserindo o compromisso com a classe trabalhadora, efetivado pelo Código atual, de 1993. Já o último CE (1993), foi resultado de um caminhar profissional em direção a uma prática emancipatória. Ele ultrapassou os CE anteriores no que se refere a um claro posicionamento ético-político frente a uma leitura da realidade baseada na teoria crítica social de Marx. Apresenta a defesa da liberdade como valor ético central, por uma nova ordem social. É direcionado à emancipação dos sujeitos e se desenvolveu por meio das relações que se estabelecem entre assistentes sociais e usuários. Neste processo educativo, foi possível que usuários, a partir de suas individualidades, compreendessem a realidade social de forma crítica e consciente e, com isso, possibilitando na construção de caminhos para acesso a direitos civis, políticos e sociais.

A década de 1980⁴⁷ marca expressivamente o Serviço Social na educação. Para Almeida (2007, p. 13-14) neste período são reforçadas três tendências do campo das Políticas Sociais, vindo por meio delas a notoriedade atual da discussão do Serviço Social na educação. São elas: O enfrentamento da pobreza a partir de Políticas Públicas que estabelecem condicionantes em relação à educação escolarizada; a interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de

⁴⁷Nesta época a profissão passa a ser aproximar de fontes originais de Marx, principalmente pela obra de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho: "Relações Sociais e Serviço Social no Brasil". Cf.: IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 35. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

crianças e jovens; e o alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando um arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil.

Na década de 1990⁴⁸, enfatizando a importância da consolidação do PEP, é possível encontrar um considerável aumento de assistentes sociais na educação. No entanto, a expansão do campo ocorre no momento em que a reestruturação produtiva⁴⁹, tendo como norteadora a concepção neoliberal, passa a demandar um novo tipo de trabalhador, sobre as demandas de um mercado por profissionais tecnicizados, fazendo com que a educação se torne uma ferramenta necessária para a formação desse novo perfil (CFESS, 2011). A partir da perspectiva crítico-dialética e do PEP, o trabalho realizado por assistentes sociais ganha um novo direcionamento. A finalidade é a consolidação das Políticas Sociais, voltadas para a perspectiva da garantia de direitos e de proteção social.

Esse novo princípio educativo propiciou a postulação da finalidade das ações socioeducativas, bem como de todo processo interventivo do Assistente Social. Assim, inscreveu a centralidade do porquê na realização das ações profissionais e do para quem elas estão direcionadas. (LIMA; MIOTO, 2011, p. 215)

No que tange às Políticas Públicas, se adotará uma perspectiva de privatização, desresponsabilização do Estado, fragmentação e focalização. Ocorre o crescimento, estímulo pela filantropia e solidariedade da sociedade civil no enfretamento das expressões da questão social. De acordo com Yazbek (2009) é nesse contexto que a profissão “enfrenta o desafio de decifrar algumas lógicas do capitalismo contemporâneo particularmente em relação às mudanças no mundo do trabalho e sobre os processos desestruturadores dos sistemas de proteção social e da política social em geral” (YAZBEK, 2009, p.13), sendo então necessário repensar sua intervenção e a construção do seu corpo de conhecimentos, diante desse

⁴⁸Período de implantação e êxito ideológico do projeto neoliberal no país, do qual o governo de Fernando Collor de Mello foi o primeiro a tentar implementá-lo. No Brasil existem duas inflexões fundamentais: o plano real e a contra-reforma do Estado defendida pelo governo FHC e seus intelectuais. MATOS, M. C. O Debate do Serviço Social na Saúde na Década de 90. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 74. São Paulo: Cortez, 2003.

⁴⁹Flexibilização, intensa precarização, cultura do não-emprego. Para mais detalhes, cf.: DEGENSZAJN, R. R. O Assistente Social como Trabalhador Assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Serviço Social & Sociedade**, v. 107, p. 420-437, 2011.

processo de desestruturação das Políticas Públicas. É neste contexto que a educação, apesar de ser debate inserido desde a gênese da profissão, terá maior aprofundamento pela categoria (CFESS, 2011).

A dimensão pedagógica do Serviço Social está ligada diretamente a ação investigativa e interventiva da profissão. Assistentes sociais trazem no agir traços de valores e interpretações da realidade. Se faz fundamental a associação entre as três dimensões da profissão - teórica-metodológica, técnico-operativa e ético-política -, sempre por um exercício cotidiano de uma consciência crítica e reflexiva, com base teórica fundamentada no paradigma dialético social-crítico. A profissão amadurece na discussão das Políticas Sociais, localizando-as como espaço privilegiado da ação profissional, atuando estrategicamente em temáticas como: a proteção social; riscos sociais; e vulnerabilidades, temas que compõem a Política de Educação no país. Para tanto, a categoria utiliza como base elementos como: solidariedade; colaboração entre as classes subalternas; mobilização; e capacitação, orientando-se no sentido de fortalecer os organismos das mesmas, e objetivando a superação da ordem intelectual e moral do capital, na construção de uma nova hegemonia (ABREU, 2011).

É interessante considerar que o processo de expansão do acesso à educação não significa uma afirmação da educação pública como direito social. O que se observa vinculado a esse processo de expansão é o compartilhamento de responsabilidade com determinados setores da sociedade civil e empresariado. Isso se torna claro quando se considera a expansão do ensino superior privado, ou do ensino profissionalizante, por meio de incentivos fiscais, programas de financiamento ou de bolsas, transvertidos na ideia de democratização do acesso à educação. É nesse contexto que assistentes sociais se inserem na Política de Educação:

[...] para operarem diretamente com as 'políticas', programas e projetos no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, na esfera pública, e de organização e execução das 'políticas', programas e projetos de concessão de bolsas, na esfera privada empresarial e filantrópica. (CFESS, 2011, p. 40)

É necessário reconhecer que a atuação do Serviço Social não se restringe apenas aos aspectos mencionados. Ainda de acordo com o CFESS (2011, p. 38):

A atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação indica outras dimensões que também se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional.

O Serviço Social se insere nos espaços e nas dinâmicas impostas para a educação, principalmente considerando as reformas baseadas nas metamorfoses do mundo do trabalho. Uma inserção profissional inicialmente pouco representativa, mas aos poucos sendo um espaço entendido como potencial na nova dinâmica que se apresenta na sociedade. Cabe a profissional a compreensão de que tais transformações, não são externas ao Serviço Social. Ou seja, é preciso entender a educação na dimensão da vida social e para além disso, como espaço contraditório de lutas de classes, com legitimação conforme a correlação de forças na diversidade de projetos societários existentes (SANTOS, 2016).

Segundo Abreu (2016), o trabalho de assistentes sociais requer um comprometimento com a continuidade de sua formação. Ou seja, o trabalho precisa promover um avanço teórico-político condizente com os projetos das classes subalternas, ampliando os processos de participação na politização de sujeitos, promotor de processos críticos das classes subalternas no movimento histórico, permitindo o projeto de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, a dimensão pedagógica do Serviço Social, segundo Abreu, vincula-se:

[...] a capacidade, mobilização e participação populares mediante, fundamentalmente, processos de reflexão, identificação de necessidades, formulação de demandas, controle das ações do Estado de forma qualificada, organizada e crítica. (ABREU, 2016, p. 216)

Ainda de acordo com a autora, a função pedagógica desenvolvida por assistentes sociais está relacionada ao campo das atividades educativas formadoras da cultura. Desta forma, age diretamente sobre o modo de pensar, sentir e se relacionar de sujeitos sociais, intervindo nos processos de construção e manutenção de uma hegemonia.

[...] a função pedagógica do assistente social na sociedade capitalista, em sua fase monopólica define-se e consubstancia-se no terreno da elaboração e difusão de ideologias na Organização da Cultura – condição e horizonte da construção das relações de hegemonia no cotidiano das classes sociais em confronto, e que esta mesma função objetiva-se por meio de estratégias de articulação entre interesses econômicos, políticos e ideológicos de uma classe, constituindo forças de pensar e agir próprias de determinado modo ou sistema de vida, em que a formação de subjetividades e normas de conduta são elementos moleculares. (ABREU, 2011, p. 30)

Trata-se do reconhecimento necessário de considerar o compromisso em articular o trabalho profissional enquanto práxis. Para tanto, sendo necessário contemplar as dimensões indissociáveis no direcionamento do projeto profissional.

Cada vez mais expressões da questão social invadem o cenário da educação, trazendo como consequências, por exemplo: a evasão escolar e a falta de perspectiva em relação ao futuro.

Assistentes sociais precisam estar habilitados para analisarem e intervirem na realidade social de forma crítica, estabelecendo as mediações necessárias. Precisam estar atentos em suas práticas profissionais, para não correrem o risco de serem imediatistas, ou terem uma atuação meramente técnica e/ou burocrática. Trata-se da necessidade de adentrar no cotidiano dos sujeitos, possibilitando o estranhamento do real, adensando a escuta qualificada sobre necessidades, saberes, entendimento sobre o lugar de pertencimento, capitando subjetividades, e a partir disso, compartilhando conhecimentos, traçando estratégias, planejando, executando e avaliando políticas e ações, acionando seus instrumentos e técnicas de trabalho, valorizando saberes populares e estimulando criatividade, articulando entre academia e lideranças sociais e comunitárias que oportunizem debates democráticos, diálogos, ultrapassando visões fatalistas, cômodas e estigmatizantes. É preciso compreender que a educação é um campo estratégico para a atuação do Serviço Social, pois é nesse espaço que se materializam as desigualdades sociais e as contradições do sistema capitalista. Por isso, se torna fundamental promover a autonomia e a consciência crítica e de coletividade dos sujeitos sociais na superação de estigmas e preconceitos, buscando romper com as estruturas opressivas, utilizando da dimensão pedagógica da profissão.

A ação educativa do Serviço Social deve estar pautada na defesa dos direitos sociais e na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Além disso, é necessário que o Serviço Social atue na construção de projetos político-pedagógicos que busquem a formação de sujeitos críticos e transformadores, capazes de compreender as contradições sociais e de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

3.3 A dualidade entre educação emancipatória e educação mercantilizada

O método do materialismo histórico dialético contribui com o suporte necessário para as reflexões em relação a educação, considerando que a contemporaneidade é decorrente da história, marcada por contextos políticos, sociais e econômicos. Neste sentido, dialogar sobre educação no Brasil significa pensar em um cenário marcado

por uma formação sócio-histórica pautada na dinâmica da modernização conservadora e por arranjos de cúpula, de cima para baixo (IANNI, 2004), como pode ser observado nos itens anteriores. A correlação de forças travada na educação, define a permanência ou a superação da dualidade educacional, ultrapassando regimes, evidenciando interesses em disputa. Esse processo histórico vai marcar toda a educação no país, em especial, a educação profissional.

A dualidade educacional presente neste trabalho, se refere a um posicionamento de educação com um viés emancipatório e um mercantilizado, considerando suas relações dialéticas. A educação cumpre essencialmente duas funções: formação para o trabalho, ou seja, construção da força produtiva para o capital, auxiliando na “estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para reprodução desta ordem social”; e educação para a cidadania e democracia (TONET, 2016, p. 54). Trata-se da exposição de lógicas antagônicas para pensar e conduzir as práticas pedagógicas, refletindo em lógicas de educação com concepções, prioridades e diretrizes de ensino distintas. Para além disso, representam divergências em relação ao reconhecimento de sujeitos sociais, do lugar e do sentido da educação na produção da humanização e sociabilidade. Junto a este fato, se faz necessário considerar o papel de destaque, estratégico, que a educação vem ganhando ao longo do tempo, principalmente por sua potencialidade.

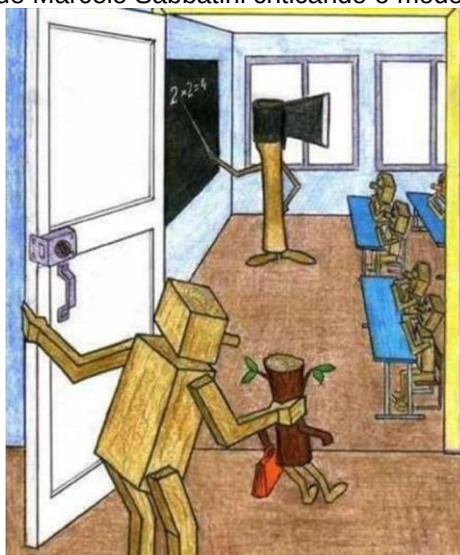
[...] a trajetória da educação pública no Brasil é fortemente marcada pelas disputas societárias que imprimem aos diversos níveis e modalidades que constituem a política educacional, tanto na perspectiva de um direito social e humano ainda não universalizado quanto na sua subordinação à forma geral de mercadoria, que se expande por amplas dimensões da vida social [...]. (PEREIRA; ALMEIDA, 2013, p. 1)

No que se refere a expansão do capitalismo, a educação se destaca especialmente considerando as transformações de cunho tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, direcionadas ao mercado de trabalho. A educação para o mercado é vista como um elemento acessório das exigências do processo produtivo que, historicamente vem sofrendo alterações próprias da dinâmica de acumulação, fruto da contradição da sociedade capitalista, expressa na relação capital e trabalho, cooperando para a expansão do capital. O sistema educacional brasileiro cada vez mais se redefine para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação das crises do capital. Neste viés, a educação “é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma relação

que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora” (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95).

Por essa lógica, seu significado constitutivo enquanto formação do indivíduo, como ser social, no seu pensar e agir, voltada para uma visão democrática, tem sido descaracterizada. Trata-se de uma função social da educação marcadamente caracterizada por contradição, subordinada para responder às demandas do capital, sendo cada vez mais requisitada na perspectiva de uma educação flexível e dinâmica, para alcance das demandas produtivas (SILVA, 2013). Esta lógica, historicamente vem sendo utilizada como instrumento para o discurso de redução de desigualdades sociais, por meio da inserção sobretudo de jovens no mercado de trabalho – com empregos já desenhados e a necessidade de serem moldados, sem a perspectiva de se explorar um mundo do trabalho para este público -, em prol do fortalecimento da economia do país. Atendendo aos interesses do capital, buscam-se jovens mais pobres, por meio do viés de “inclusão social”, utilizando valores de interesse da classe dominante para um ajustamento e produção no mercado. Entendendo as dinâmicas constantes do capitalismo, com necessidades de adaptações, a educação assume um papel importante, sendo responsável por trazer para o mercado de trabalho um profissional moldado aos interesses do capital

Figura 13 - Charge de Marcelo Sabbatini criticando o modelo de educação atual



Fonte: SABBATINI (2014).⁵⁰

⁵⁰SABBATINI, M. **Educação em charges**. O conceito de Educação em discussão, através das lentes do humor. Blog Marcelo Sabbatini, 2014. Disponível em: <https://www.marcelo.sabbatini.com/educacao-em-charges-2/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Além disso,

[...] não se pode desconsiderar que a formação para o trabalho, além dessa função econômica, política e técnica de formação de trabalhadores de novo tipo, mais flexíveis e polivalentes, assume também, no campo ético e moral, a função de conformar esses trabalhadores ao novo contexto da sociabilidade do capital. Nesse aspecto, a formação para o trabalho também forma o trabalhador para uma vida em sociedade sem a expectativa de contar com um Estado promotor do bem-estar social; para uma conduta individual (ou individualista), orientada pela ideia de que o sucesso do trabalhador no mercado de trabalho e na vida em sociedade é consequência de seu mérito individual, de sua capacidade empreendedora e de seu esforço para qualificar-se; e para uma postura proativa diante da vida, de modo a encarar com naturalidade a instabilidade típica do atual modelo de desenvolvimento do capital. (CÊA; SILVA; SOUZA, 2014, p. 6)

A educação atinge um status prioritário no cenário mundial, com o discurso de padrões necessários. Esse discurso é estimulado a partir da ampliação das interferências de organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário, por exemplo), burocratizando cada vez mais a política de educação. É importante ressaltar que apesar da educação e do trabalho sempre terem sido relacionados, é a partir das fortes influências desses organismos que se fortalece o discurso da educação como um grande instrumento de promoção do crescimento econômico e redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 1995).

O Banco Mundial refere que países subdesenvolvidos estão nessa posição pela falta de educação, justificando a necessidade de produção de inovações tecnológicas. Defendem a necessidade de ampliação do conhecimento para o aumento da produção e desenvolvimento. Nesse sentido, a educação profissional se destaca, visando a formação de trabalhadores “competentes”.

Do ponto de vista técnico, é necessário formar um trabalhador qualificado, especializado e competente, que alie seus conhecimentos à produção, ao mercado de trabalho. É necessário formá-lo para a empregabilidade, isto é, não mais para o emprego estável, mas prepara-lo para as mudanças, trocas de emprego e funções, tornar a formação do trabalhador flexível. Do ponto de vista ético-político, é preciso formar um cidadão participativo, que acredite que transformações sociais e políticas ocorrem por meio do conhecimento, da tecnologia. Um cidadão que participe das decisões societárias, mas ao mesmo tempo que se conforme, que não transgrida a ordem vigente, que desenvolva um ‘saber cívico’ e que encontre no conhecimento e na informação as soluções para os problemas sociais. [...] Conceitos como globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ são reforçados e ressignificados na ‘sociedade do conhecimento/informação’, no intuito, de definir formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial, que não deixa de ser uma nova experiência de acumulação capitalista. (FRIGOTTO, 1995, p. 40)

A ideia é reforçar que o caminho para a conquista do emprego ocorre pela qualificação profissional. Nesse sentido, o desemprego pode ser entendido exclusivamente como a falta de procura do indivíduo por uma profissionalização, desconsiderando diversos fatores? Teria a educação profissional o poder de tornar todos empregáveis? Pensar que sim, não seria trazer a responsabilidade de inserção no mercado para a esfera individual?

Ocorrem reformas na Política de Educação para responder as exigências do paradigma da empregabilidade, com foco no mercado. Os investimentos passam a reforçar mais fortemente os interesses do modo de produção capitalista, sobre um espaço de disputa. Entende-se que,

[...] a educação enquanto política social constitui-se espaço de tensão aglutinando lutas políticas de grupos antagônicos, cujos interesses são tornar hegemônica a sua ideologia e se apoderar dessa área que cumpre diferentes funções na sociedade classista. Nessa perspectiva, enquanto política pública, a educação será centro de embates entre grupos que possuem projetos antagônicos, especialmente na atualidade, ao passo que a educação é descoberta como área estratégica tanto em sentido econômico quanto político. (NEVES, 2016, p. 85)

A educação conduzida pelo capital e por meio das instituições de ensino pode ser responsável, em parte, por processos de alienação dos sujeitos. Essa função não é exclusiva dessa área, mas tem sido relevante na manutenção e disseminação da ideologia dominante (CFESS, 2011). O incentivo para esta lógica de educação pode ser observado tanto pelo setor público, a exemplo da expansão da rede federal de educação profissional; como para o setor privado e pelas organizações não governamentais. Uma educação mercantilizada e gerenciada pelo Estado, incorporando institucionalmente, a filantropia e o assistencialismo para a população de baixa renda, não equacionando a exclusão educacional e social (ALMEIDA, 2007).

Se tratando de uma educação emancipatória, considera-se sua contribuição para uma formação crítica do indivíduo, possibilitando-lhe posicionar-se frente as mais diversas questões: sociais; econômicas; políticas; culturais; e ideológicas que perpassam a ordem societária de forma reflexiva. Segundo Almeida (2007, p. 2), é preciso refletir que a

[...] dimensão da vida social possui um caráter ontológico, ou seja, constitutivo dos modos de existência humana, do ser social, da organização da vida em sociedade. Portanto, pensar os esforços de mercantilização das relações sociais como uma necessidade da própria lógica de expansão do capital e, conseqüentemente, a educação como condição e resultado desse processo, requer não perder de vista a historicidade dessa dinâmica, evitando-se

subverter o pensamento sobre a realidade aos limites impostos sobre uma de suas possibilidades históricas [...].

Segundo o autor, não se deve pensar a educação e todos os outros direitos sociais e humanos de modo desvinculado das condições reais de produção da existência humana. A educação não se limita a si mesma, ao contrário, abrange um complexo de aspectos que constituem do amplo e diversificado campo educacional.

A construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, de liberdade, de democracia e de emancipação não pode estar desarticulada das lutas pelo acesso à saúde, ao trabalho digno, à moradia, ao lazer, à cultura e a tudo aquilo que hoje está ausente das condições de vida da maior parte da população deste país e que, por essa razão, expressa o amplo processo de desumanização que se encontra em curso em nosso planeta [...]. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95)

De acordo com CFESS (2011) a educação é função social importante na dinâmica da reprodução do ser social, o que, em uma sociedade capitalista de profundas contradições nos modos de produção e distribuição de riquezas, tomará contornos para:

[...] assegurar a reprodução dos contextos sociais das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. (CFESS, 2011. p. 18)

Assistentes sociais se deparam com este cenário e espera-se que possam reconhecer e defender a educação como um direito social, universal, impulsionando e propondo práticas sobre esse direcionamento. Ou seja, trata-se da objetivação de um projeto profissional crítico que questione e conteste os valores liberal-burgueses, reproduzindo interesses hegemônicos, característicos da sociabilidade capitalista, questionando a mercantilização da vida social e contribuindo assim para a viabilização dos interesses da classe trabalhadora em suas necessidades, bem como combatendo ações imediatistas e burocráticas e sem embasamento teórico.

A construção de uma nova hegemonia, nos termos gramscianos, deve ser entrelaçada coletivamente no terreno econômico, cultural e de valores. Por esse motivo, mesmo sabendo que algumas experiências em espaços educacionais emancipatórios sejam fundamentais, há que se reconhecer limites. O estímulo ao pensamento crítico é fundamental, mas não se pode desconsiderar o movimento atual da sociedade brasileira, com projetos de lei rasos, visando um ambiente sem “doutrinação ideológica”.

Ainda que educação e desenvolvimento estejam sempre correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação de sua pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2003, p. 2)

O desafio imposto é pensar a educação com ação na política, como um campo de luta constante. Uma educação não restrita a escolarização formal como forma de aprendizagem, já que na atual sociabilidade, os espaços formais de educação voltam-se para a construção de conteúdos homogêneos e direcionadas às classes dominantes, não associando a uma proposta de ruptura, mas que supere essa lógica de ensino voltado para a dominação e a manutenção dos interesses burgueses. Neste sentido, compreender a lógica do capital, a construção histórica do mundo e do Brasil, e a atual crise do capital, numa perspectiva de totalidade, são requisitos necessários para a elaboração de práticas educativas que contribuam para a formação de uma nova sociabilidade.

Refletir sobre a inserção e atuação do assistente social na educação, não apenas para orientações e procedimentos técnicos e institucionais, se faz essencial. É necessária a afirmação do compromisso pela defesa de uma educação em suas mais diferentes modalidades, como fundamental para a emancipação humana, pública, laica, universal⁵¹ e socialmente referenciada, contribuindo para a superação das desigualdades. Para o alcance de uma sociedade efetivamente livre, o caminho necessário é o da emancipação humana, como um determinado patamar e forma de sociabilidade, associada ao trabalho enquanto princípio ontológico do ser social, livre de qualquer gênero de exploração. Implica-se assim que a construção da emancipação humana inclua a superação do atual modelo vigente de exploração e todas suas categorias materiais e espirituais. É necessário considerar que para a construção de uma educação voltada para a emancipação humana, não se deva associá-la apenas a subjetividade e a interioridade humana, mas relacionada a realidade objetiva e conseqüentemente a superação radical do capital. Ou seja:

Em consequência disso, uma educação que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres deve, necessariamente, significar a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade, ou seja, com a revolução. (TONET, 2016, p. 58)

⁵¹É preciso considerar que nos países periféricos, não existe essa universalização. A educação é marcada por acessos precarizados e desiguais.

Por fim, considerando o materialismo histórico dialético, não se trata de algo mecânico ou eterno, mas de ações dos homens que estão consequentemente sujeitas à contradição e à mudança. Em razão da contradição, ação recíproca e a dialética entre a superestrutura, e estrutura, que é possível localizar, em Gramsci, a educação como espaço de luta hegemônica, potencialmente capaz de agir na transformação da consciência. Sendo assim, a educação pode e deve ser localizada como espaço que constitui como campo de luta de posições, sendo local estratégico para os intelectuais comprometidos com a classe subalterna (SILVEIRA, 2013). Como afirma o autor,

Portanto, na perspectiva gramsciana [...] a escola, mesmo sendo planejada para atender às necessidades do capitalismo, pode também, contraditoriamente, dentro de certos limites, atuar como instrumento (função de mediação) para a formação de um novo tipo de cidadão, capaz de empreender a crítica a esse modo de produção e de agir conscientemente em favor de sua transformação. Para tanto, porém, é preciso que os intelectuais professores comprometidos com esse objetivo encontrem formas de luta no campo especificamente pedagógico e sejam capazes de fazer frente à tendência da escola de oferecer predominantemente uma formação precária e aligeirada aos alunos das camadas populares, muito distante daquela que seria necessária para convertê-los em cidadãos governantes. (SILVEIRA, 2013, p. 65)

4 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: REVISTA SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE (1979 – 2023) E TESES E DISSERTAÇÕES CAPES (2018-2022)

A pesquisa se coloca como parte constitutiva e constituinte da prática profissional, como uma necessidade imperativa à medida que o profissional faz a crítica ao real, localiza seu objeto de intervenção, projeta, desenvolve a sua ação, a avalia e se compromete com o reconhecimento das potencialidades de sujeitos. Diante disso, esse estudo parte da experiência singular-particular universal, por meio da análise histórica e dialética, buscando a apreensão dos fenômenos em sua essencialidade (GRAMSCI, 2006). A dimensão histórica considerada pela lente da dialética, “deve dar conta da coerência e da força criadora dos indivíduos e da relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva” (MINAYO, 2008, p. 114), dentro de determinadas condições de produção e reprodução da vida cotidiana. Neste sentido, as análises consideraram os fatos em seu contexto histórico, mas, também, social e econômico, de modo que provoque um movimento do pensamento, que considere “no processo de pesquisa de cunho dialético, reter a explicação do particular no geral e vice-versa” (MINAYO, 2008, p. 114).

A técnica utilizada foi a pesquisa bibliográfica, sendo a base de sustentação, uma vez que se busca conhecer e construir o estado da arte sobre determinado tema, bem como orientar a análise do objeto (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Tal técnica foi escolhida buscando interpretar e entender criticamente o conteúdo do objeto manifesto e latente. Foram realizadas: a revisão bibliográfica; a pesquisa bibliográfica e documental; a exploração documental e bibliográfica. Para tanto, foram considerados materiais as produções publicadas nas revistas “Serviço Social & Sociedade” e nas teses e dissertações que apresentavam a temática “ação educativa” como título, no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

4.1 A Revista Serviço Social & Sociedade: significado para a profissão e análise dos artigos sobre tema da pesquisa (período: 1970-2023)

A revista “Serviço Social & Sociedade” foi criada em 1979, em um contexto de grande efervescência social e política. Nos anos 1970 começam no Brasil as

produções de conhecimentos e divulgações do Serviço Social crítico, com fundamentação marxista. Neste sentido, a revista teve papel primordial trazendo em seus primeiros artigos problematizações e contribuições para o maior adensamento crítico do Serviço Social e sua ruptura com o conservadorismo, consolidando sua importância ao longo dos anos e sendo hoje uma referência para a categoria, pela qualidade das produções. A missão da revista é:

Dar visibilidade à produção acadêmica e profissional de assistentes sociais e de pesquisadores de áreas afins, bem como contribuir com o debate e o aprofundamento crítico e analítico da teoria social, enfocando, preferencialmente, temas que dizem respeito à realidade brasileira e latino-americana. (SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE)⁵²

Entendendo a importância da revista para a categoria e considerando que apresenta em sua trajetória um diálogo com a temática da educação, foi escolhida como fonte de pesquisa. Foram analisadas as revistas “Serviço Social & Sociedade” desde o primeiro exemplar, volume 1, publicado em 1979 até o volume 146, número 1, publicado em 2023, com a proposta de identificar como a educação se fez presente nas publicações da categoria ao longo do tempo.

Observou-se que inicialmente os textos traziam enfoques direcionados ao fazer profissional pela prática e análises sobre a inserção nas Políticas Sociais. O direcionamento para a universidade, por exemplo, foi feito pela primeira vez em 1980, no volume 2, com o texto “Universidade brasileira: desenvolvimento e o papel do Serviço Social”, de Nadir Gouvêa Kfourir. Em 1981 no volume 6, surgem debates acerca da educação de base e educação popular pela primeira vez e em 1986, no volume 20, a primeira relação da educação com movimentos sociais, pelo texto “Movimentos sociais, participação popular e educação”, de Herman Kruse. Com a chegada dos anos 2000, observam-se textos relacionados com: o Ensino Superior, pelos desafios no processo de formação profissional e no trabalho de assistentes sociais na graduação e na pós-graduação; o resgate histórico da criação das escolas de Serviço Social; a relação entre a educação popular e a profissão; a atuação do Serviço Social na assistência estudantil. No entanto, cabe o reconhecimento da escassez dos textos que abordam a educação, quando comparados, por exemplo, com áreas como a saúde, ou a assistência social e a importância de se afirmar uma

⁵² Cf.: **Serviço Social & Sociedade**. Revista. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/>. Acesso em: 2 out. 2023.

maturidade intelectual da profissão, trazendo cada vez mais criticidade aos conteúdos publicados.

Além da análise da educação de maneira geral, foi posto como proposta de pesquisa, a identificação do termo “ação educativa” nos títulos dos artigos e resenhas da mesma revista, porém não foi encontrado nenhum material com o termo. A partir desta contestação, buscou-se identificar títulos que trouxessem a “dimensão pedagógica” do Serviço Social, sendo encontrados apenas 3 produções desde 1979 até 2023. São elas:

Quadro 1 - Numeração e ano das revistas “Serviço Social & Sociedade”, com a descrição dos artigos/resenhas e autores que dialogaram sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social. A pesquisa foi realizada em todas as publicações de 1979 até 28 de maio de 2023.

NÚMERO E ANO DA REVISTA	ARTIGO/RESENHA	AUTORES
SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, NÚMERO: 51, PUBLICADO: 1996	“A QUESTÃO PEDAGÓGICA E A HEGEMONIA DAS CLASSES SUBALTERNAS APORTES DA ANÁLISE GRAMSCIANA.”	MARINA MACIEL ABREU
SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, NÚMERO: 58, PUBLICADO: 1999	“O CARÁTER PEDAGÓGICO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.”	MARLENE RIBEIRO
SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, NÚMERO: 79, PUBLICADO: 2004	“A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO SOCIAL: BASES HISTÓRICO-CONCEITUAIS E EXPRESSÕES PARTICULARES NA SOCIEDADE BRASILEIRA.”	MARINA MACIEL ABREU

Fonte: Elaborado pela autora.

As três publicações ocorreram em um marco temporal, sendo final dos anos 1990 e início de 2000 e duas delas foram feitas por uma mesma autora, Marina Maciel Abreu. Relacionando com o tema da pesquisa, a perspectiva das autoras das publicações está sintonizada à vertente crítica, dialética.

Considerando quantitativamente as publicações de 1996 até 2004, a revista teve:

Quadro 2 - Ano, números das revistas e quantidade de artigos e/ou resenhas publicadas no período de 1996 até 2004 das revistas “Serviço Social & Sociedade”.

Ano	Números das revistas	Quantidade de artigos e/ou resenhas
1996	50, 51 e 52	28
1997	53, 54 e 55	35
1998	56	12
1999	57, 58, 59, 60 e 61	44
2000	62, 63 e 64	27
2001	65, 66, 67 e 68	38
2002	69, 70, 71 e 72	39
2003	73, 74, 75 e 76	40
2004	77, 78, 79 e 80	39
Total	31 revistas publicadas	302 artigos e/ou resenhas

Fonte: Elaborado pela autora

Durante o período foram 31 revistas publicadas, somando 302 artigos e/ou resenhas. Considerando as três publicações que utilizaram o termo “dimensão pedagógica”, tem-se apenas 0,9% voltadas para a temática. Nesse sentido, foi possível constatar que são escassas as publicações sobre a dimensão pedagógica. A revista possui uma diversidade tremenda de temáticas, com abordagens distintas para a categoria, sendo inegavelmente uma referência fundamental. No entanto, em relação a educação, nos deparamos com poucos textos e com espaçamentos entre as publicações, mas direcionando mais ainda para a dimensão pedagógica na área da educação, a quantidade diminui consideravelmente, nos fazendo refletir em como o tema vem sendo socializado, já que constaram apenas 03 publicações em 44 anos. Apesar de poucas publicações em uma das principais revistas do Serviço Social, é preciso reconhecer que a categoria vem se debruçando sobre a dimensão pedagógica em outras áreas, como assistência social e saúde.

4.2 As teses e dissertações nos PPGSS sobre o tema da pesquisa (1990-2022)

Afim de ampliar as análises sobre a temática, buscou-se pesquisar no banco de teses e dissertações da CAPES, sendo uma plataforma que objetiva facilitar o

acesso a informações sobre as produções dos programas de pós-graduação stricto sensu do Brasil. A pesquisa foi realizada no formato online, utilizando o termo “dimensão educativa”, filtrando para a área de conhecimento “Serviço Social”, em programas de “Serviço Social”. Foram encontrados 357 trabalhos de 1990 até 2018 em mestrados e doutorados.

Desta pesquisa foi realizada uma análise em todos os títulos e foram considerados aqueles direcionados especificamente para educação e suas modalidades, já que entende-se que a dimensão educativa está presente no fazer profissional de maneira geral. Com isso, tem-se 27 publicações, desde 1990 até 2017, sendo 17 dissertações e 10 teses e em diferentes Universidades.

Quadro 3 - Teses e dissertações retiradas do banco CAPES pelo filtro “dimensão educativa”, área e programa “Serviço Social”, com direcionamentos por meio da análise da autora, para educação e suas modalidades de ensino.

ANO	UNIVERSIDADE	AUTOR (A)	TIPO	TÍTULO
1990	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	NEVES, MARY YALE RODRIGUES.	DISSERTAÇÃO	ANALISE DA PRATICA EDUCATIVA - PROJETO DE EDUCACAO INTEGRADA EM AREA RURAIS - TRABALHO E EDUCACAO POPULAR NO MEIO RURAL (PEIAR)
1998	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE	BECERRA, MARIA JANETH MOSQUERA.	DISSERTAÇÃO	A TRAJETÓRIA DA LEI GERAL DA EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA (LEI 115 DE 1994)
1999	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA	JOAZEIRO, LUCY LENE.	DISSERTAÇÃO	AS CRECHES E A POLÍTICA MUNICIPAL DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA, A PARTIR DA VIGÊNCIA DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: O CASO DE FRANCA'
1999	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SANTOS, MARIA DAS GRAÇAS VIDIGAL	DISSERTAÇÃO	CRIANÇA E ADOLESCENTE O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DESAFIO'
2000	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE	COSTA, MARIA BETÂNIA BUARQUE LINS	DISSERTAÇÃO	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DO PREMEN - UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO
2002	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA	SANTOS, SILVANA BARBOSA DOS	DISSERTAÇÃO	UMA ONDA NO MAR: EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL'
2004	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA	MATTHES, NIULZA ANTONIETTI	TESE	SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE: UM DIÁLOGO COM O HOMO COMPLEXUS PROFESSOR

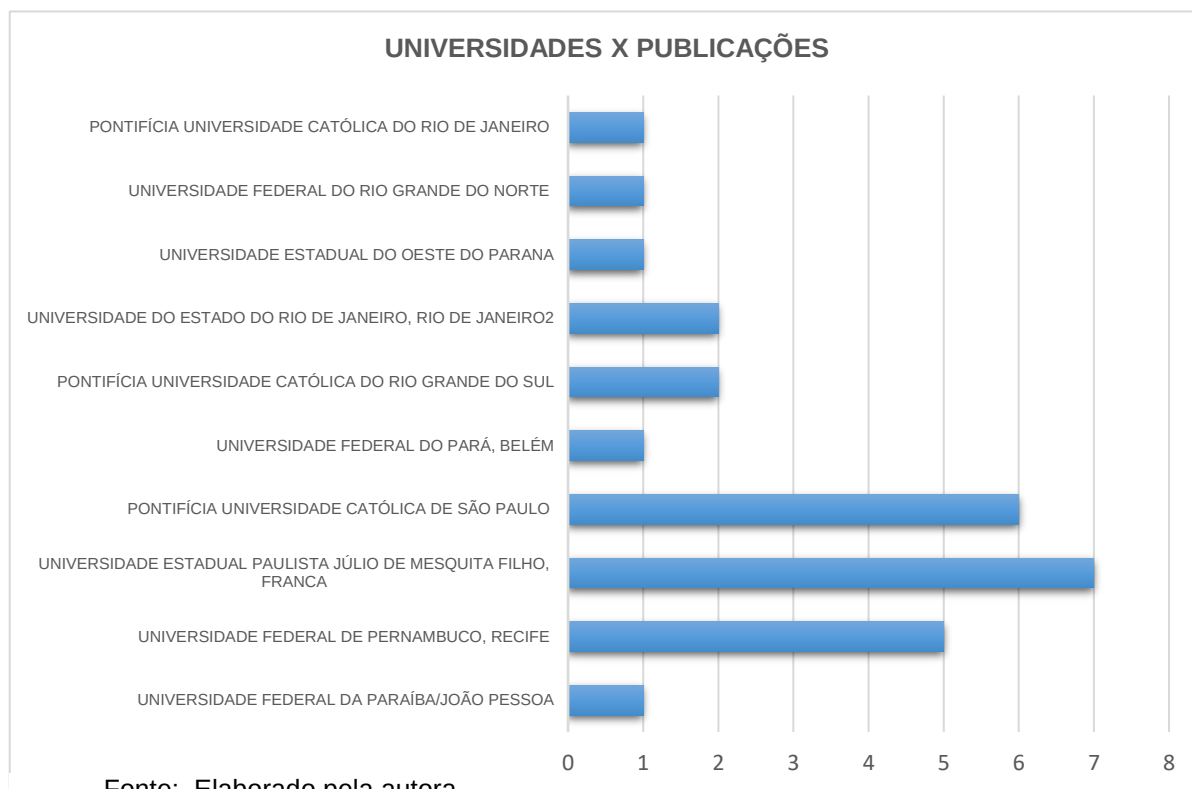
2007	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	MARTINS, ELIANA BOLORINO CANTEIRO.	TESE	EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: ELO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA
2007	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA	SALVADOR, ROBERTO.	DISSERTAÇÃO	A ÉTICA NA EDUCAÇÃO: UM COMPONENTE DE MUDANÇA DE CONDUTA
2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM	ROCHA, ALDENIR SILVA DA.	DISSERTAÇÃO	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTE'
2009	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA	SENNE, MARINA NOVAES DE.	DISSERTAÇÃO	UMA PROPOSTA E OUTROS OLHARES: UM ESTUDO DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA
2009	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	BRUNO, TATIANA DE FÁTIMA DOMINGUES.	DISSERTAÇÃO	A FUNÇÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL: ESPAÇO DE "EDUCAR-A-AÇÃO"
2009	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	BEZERRA, MARIA JACOBINA DA CRUZ.	TESE	A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E REDUÇÃO: A NECESSÁRIA INTERLOCUÇÃO DOS SABERES
2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE	ROCHA, FRANCISCA TELMA MAIA.	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALEGRETE DO PIAUÍ
2011	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO	CASTRO, XIMENA VERÓNICA SOTO.	TESE	DESVELANDO VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. UMA ANÁLISE CRÍTICA'
2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE	ROCHA, MARIA ONEIDE FIALHO.	DISSERTAÇÃO	MOVIMENTOS SOCIAIS: AÇÃO SÓCIO POLÍTICA NA REGIÃO DE PICOS A PARTIR DA AÇÃO SÓCIO EDUCATIVA DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE BASE - MEB, NO PERÍODO DE 1985-1995.
2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE	SILVA, JOSENITA LUIZ DA.	TESE	POLÍTICA PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ANÁLISE DAS AÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA QUE PROTEGE NO MUNICÍPIO DO RECIFE
2012	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO	SANTOS, FRANCINE HELFREICH COUTINHO DOS.	TESE	SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FAVELAS

2012	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	MIRA, MARIA LÚCIA GARCIA.	TESE	A DIMENSÃO INVESTIGATIVA E A PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL: CONDICIONANTES DA FORMAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
2013	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	DUARTE, AMANDA MACHADO DOS SANTOS.	DISSERTAÇÃO	A DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL DO PROEJA E PROEJA FIC (PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS NO NÍVEL FUNDAMENTAL E MÉDIO) NO IFSP
2014	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	VARGAS, TATIANE MOREIRA DE.	TESE	SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS QUE SE CRUZAM NA DIREÇÃO DE PROCESSOS INTERVENTIVOS EMANCIPATÓRIOS
2014	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA	PIMENTA, JULIANA DE CARVALHO	TESE	A RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.
2016	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	EVELYN SECCO FAQUIN	TESE	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO DA DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PÚBLICOS ESTADUAIS DO PARANÁ
2016	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	SANTOS, ELTON MOURA	DISSERTAÇÃO	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ-CAMPO MOURÃO
2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	FABRICIA DANTAS DE SOUZA	DISSERTAÇÃO	O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PARTICULARIDADE DA DIMENSÃO EDUCATIVA NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA	ANAYARA RAISSA PEREIRA DE SOUZA	DISSERTAÇÃO	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
2017	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	LUANA ATANAZIO DE MORAES	DISSERTAÇÃO	A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL VOLTADO AOS DEMAIS TRABALHADORES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: A

				EXPERIÊNCIA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

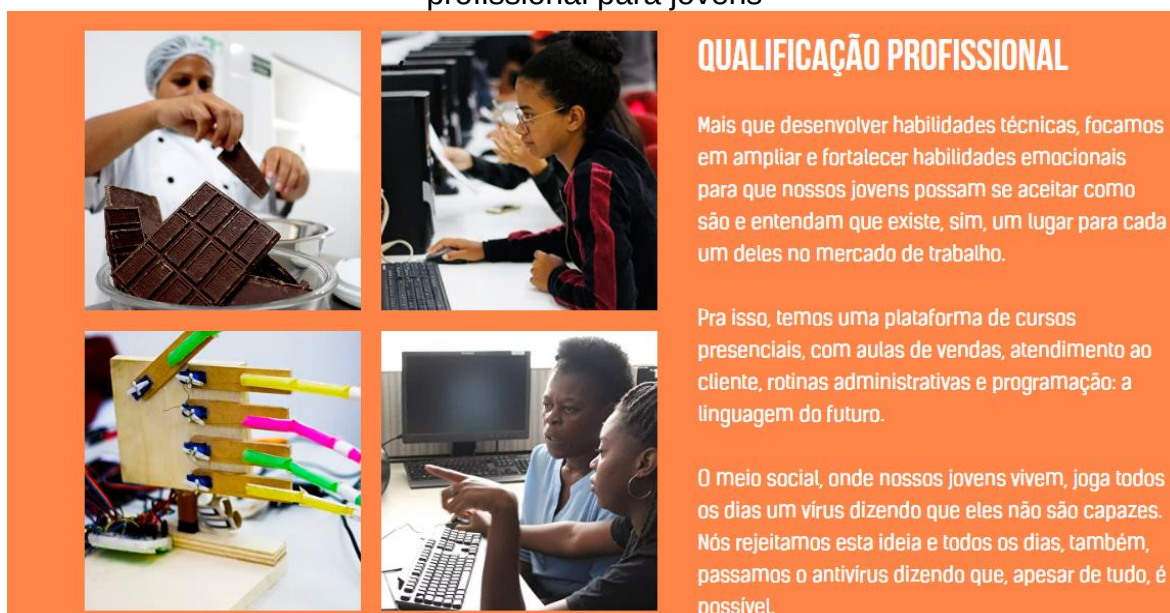
Gráfico 1 - Demonstrativo das Universidades e quantidade de teses e dissertações em programas de Serviço Social, sobre a dimensão educativa na área da educação.



Pela pesquisa foi possível identificar que a categoria vem se apropriado da dimensão educativa em diversas áreas, o que se faz extremamente fundamental. Foi possível reconhecer produções principalmente nas áreas da assistência social e saúde, mas também em menor quantidade, na habitação, no judiciário, em movimentos sociais, no exercício profissional, trabalhos internacionais (Portugal, Cuba e Colômbia). No entanto, na área da educação especificamente, ainda são escassas as produções. Além disso, houve a surpresa em ter apenas uma publicação do Instituto Federal de Educação, já que é preciso reconhecer o notório crescimento da produção nos últimos anos liderada por profissionais alocadas nestes espaços. Acredita-se que o embasamento possa estar vinculado ao fazer profissional e a políticas de permanência estudantil.

Por meio das pesquisas foi possível reconhecer que se faz fundamental o debruçamento da categoria sobre a dimensão educativa dentro da área da educação, mas que já existe um movimento em reconhecer a temática em outras áreas e por um viés de emancipação. Mesmo em textos mais antigos, a dimensão pedagógica não foi colocada por um viés conservador, demonstrando um posicionamento da categoria. Tal fato diverge, quando observadas as publicações e relação da educação profissional por outras frentes, já na lógica mercadológica.

Figura 14 - Instituição sem fins lucrativos que disponibiliza cursos de formação profissional para jovens



Fonte: GERANDO (2021).⁵³

As Instituições afirmam como essencial a inclusão da juventude no mercado de trabalho, por meio de técnicas e perfil comportamental exigidos por empresas para um enquadramento social. Neste sentido, cada vez mais discursos meritocráticos são reproduzidos, responsabilizando os sujeitos por seus sucessos profissionais. Além disso, passa a ser vendido que a empresa pode ter o profissional que precisa, por formações profissionais direcionadas, realizadas pelas mais diversas instituições.

⁵³GERANDO Falcões. **Qualificação profissional**. 2021. Disponível em: <https://site.gerandofalcoes.com/qualificacao-profissional>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Figura 15 - Instituição que forma jovens com perfis direcionados para empresas



PARA EMPRESAS FORMAR

Forme os próximos talentos do mercado de tecnologia

Crie uma turma exclusiva para sua marca ou patrocine bolsas de estudo, com o apoio de quem tem excelência na formação de profissionais.

Seja parceiro do **Futuro.Digital** e faça parte do **maior marketplace de Educação Profissional do Brasil.**

Seja nosso parceiro

Fonte: ACADEMY (2023).⁵⁴

Trata-se de um cenário cada vez mais latente de formações aligeiradas, públicas ou privadas, para inserção, especialmente de jovens, no mercado. O Governo do Estado de São Paulo já está investindo em qualificação profissional gratuita, de maneira presencial ou virtual, como é possível analisar pelo fluxograma abaixo:

⁵⁴ACADEMY. **Cursos Academy**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://cubos.academy/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Figura 16 - Cursos virtuais e/ou presenciais ofertados pelo Governo de São Paulo e parcerias.

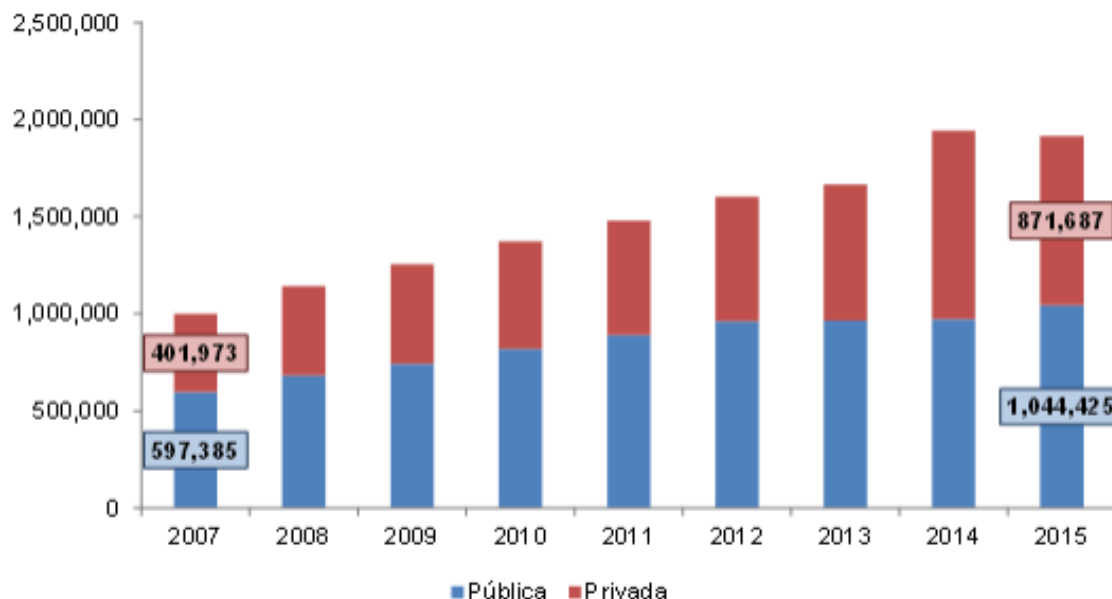


Fonte: UNIVESP (2023)⁵⁵.

Todo este cenário vem ocasionando uma onda de crescimento da educação profissional, como é possível identificar nos dados de 2007 até 2015 em instituições públicas e privadas, sendo um espaço em crescimento para a atuação do Serviço Social.

⁵⁵UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **SP Tech Virtual**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://univesp.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Figura 17 - Distribuição das matrículas na educação profissional – Brasil – 2007-2015



Fonte: BRASIL (2016)⁵⁶

Diante deste cenário, cabe mencionar que a crítica se dá pela direção da educação imposta na maioria desses espaços para o viés mercadológico. No âmbito da sociedade de mercado a educação é vista como um elemento acessório das exigências do processo produtivo que, historicamente vem sofrendo alterações próprias da dinâmica de acumulação, fruto da contradição da sociedade capitalista, expressa na relação capital e trabalho, cooperando para a expansão do capital. Nesse modelo societário, a função social da educação é marcadamente caracterizada por essa contradição e também pelas lutas entre burguesia e proletariado. Trata-se, de subordinar a função social da educação para responder às demandas do capital. Em consequência dessa orientação do mercado, tem sido requisitada uma educação flexível e dinâmica para alcance das demandas produtivas (SILVA, 2013). Na perspectiva capitalista, a educação “é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma relação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora” (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95).

⁵⁶BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e Tecnológica**: série histórica e avanços institucionais 2003-2016. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

Neste sentido, a atuação de assistentes sociais deve ser para uma educação emancipatória. Se faz necessário reconhecer a educação como um direito social a ser universalizado, mas não como finalidade e sim como meio, através de um projeto profissional crítico que questione e conteste os valores liberal-burgueses, característicos da sociabilidade capitalista, contribuindo assim para a viabilização dos interesses da classe trabalhadora em suas necessidades, bem como combatendo ações imediatistas e burocráticas e sem embasamento teórico. Na esteira de Gramsci, defende-se a educação profissional e suas modalidades para além da formação técnica para o trabalho, direcionada ao conhecimento crítico e por meio de uma formação ampliada de estudantes, pensada de maneira unitária, universal e reflexiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre a ação educativa e emancipatória do Serviço Social na educação profissional. Para tanto, foi preciso considerar a relação estabelecida entre o trabalho e a educação. O trabalho foi visto como um elemento de mediação entre o ser humano e a natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural, como uma atividade livre e consciente, subordinada à vontade, pois o homem, antes de fazer, constrói mentalmente sua obra, imprimindo nela o projeto que tinha a priori na consciência. O trabalho humano é ontológico, traz em si a dimensão estruturante do ser social. No entanto, na configuração social sob o capital, a relação social produtora de mercadorias adquire a forma de uma relação entre coisas, aflorando o caráter fetichista ou misterioso, qual seja: encobre as relações sociais de sua produção, do próprio trabalho, assumindo-as como próprias dos produtos do trabalho, das mercadorias. O trabalho abstrato e alienado não está posto no trabalho humano, mas surge historicamente no âmbito da sociedade determinada pelo capital, onde há a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios fundamentais de produção da riqueza social.

Se tratando da educação, sabe-se que uma de suas principais funções nas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Ou seja, a educação pode ser utilizada como transcendência para além da auto-alienação do trabalho, tida como um processo cultural, como uma prática social que possui uma intensa relação com o contexto social-político-econômico, compreendida como um processo político, exatamente por traduzir objetivos e interesses de grupos sociais diferentes, garantindo as particularidades de cada contexto social.

Pelo resgate histórico da educação profissional, se fez possível compreender o direcionamento estimulado atualmente, com formações aligeiradas, moldadas para atender determinados setores, para cidadãos produtivos. Ou seja, o capital busca formar seu exército disponível para adentrar na vaga de trabalho cumprindo suas disposições previamente dispostas, a salários cada vez mais baixos e muitas vezes com tipos de trabalho desprotegidos, incentivando, por exemplo, o “empreendedorismo” como resposta ao desemprego estrutural e culpabilizando o

indivíduo pelo seu sucesso ou não profissional. Este é o cenário que cada vez mais o Serviço Social vem sendo convocado a atuar e é preciso refletir sobre estratégias, considerando os conhecimentos profissionais, por meio de um resgate histórico de surgimento da categoria. A profissão não está alheia as mudanças societárias, principalmente pela lógica neodesenvolvimentista, que afetam o Serviço Social, sendo fundamental encontrar estratégias para responder e para instrumentalizar usuários, considerando o domínio que assistentes sociais tem referente às políticas sociais, por exemplo, que deve ser socializado e apropriado democraticamente.

Por meio da pesquisa bibliográfica em uma das principais revistas do Serviço Social e na principal plataforma de teses e dissertações de pós-graduação do país, foi possível identificar que as produções da categoria sobre a dimensão educativa são escassas, principalmente quando direcionadas para a área da educação, já que se apresentam muitos textos sobre assistência social e saúde, áreas até o momento de maior atuação de assistentes sociais. Apesar de ser um tema presente desde os primórdios da profissão, acredita-se que a categoria passa a se dedicar com publicações mais expressivamente a partir dos anos 1990. Sobretudo a perspectiva dos artigos, teses e dissertações, em sua maioria parece estar sintonizada a um viés contra hegemônico em relação a dimensão educativa, dialogando com a perspectiva emancipatória defendida nessa dissertação e que se espera que seja privilegiada pela profissão em todas as áreas, principalmente na educação profissional, que vem sendo utilizada como justificativa para culpabilizar os indivíduos pela dificuldade em inserção no mundo do trabalho, desviando o olhar sobre as mazelas do capitalismo na sociedade atual. Neste sentido, sugere-se que o Serviço Social se debruce neste cenário, inclusive ampliando o olhar para perspectivas que esse trabalho não pode aprofundar, como, por exemplo: o entendimento de qual é a visão dos jovens cursantes na educação profissional sobre suas inserções no mundo do trabalho? Como a demanda por um perfil profissional chega e afeta suas vidas? O que ocorre com aqueles que mesmo dispondo de uma formação profissional não se inserem no mercado?

Pela educação profissional slogans⁵⁷ como a defesa do “protagonismo juvenil”, do “empreendedorismo” ou, em termos mais contemporâneos, a proposta de que os

⁵⁷O termo *slogan* decorre do uso que provoca esvaziamento conceitual e fortalece a prevalência de mera retórica.

jovens seriam “agentes estratégicos do desenvolvimento local”, vem estado à tona sobre uma perspectiva positiva. Atividades denominadas como “desenvolvimento da cidadania” ou “facilitadoras da inserção profissional”, em geral estão sendo limitadas à “sondagem” de aptidões, para facilitar o ingresso no mercado do trabalho, que passa a ser direcionado para vagas específicas, distanciando cada vez mais o olhar de possibilidades a partir do mundo do trabalho. É como se jovens pobres estivessem precisando apenas de cursos para ensiná-los a como se comportar, o que remete aos primórdios da educação profissional no Brasil, utilizada como mecanismo de ajustamento social. Além disso, quase não é possível se identificar uma articulação com as modalidades formais de educação, que ocorrem em paralelo. No entanto, existem potencialidades na educação profissional que precisam ser trabalhadas, pela perspectiva de romper com o viés mercadológico, possibilitando reflexões para os sujeitos e é neste campo que se instaura a ação educativa da profissão.

A presença de assistentes sociais em uma instituição de educação constitui-se como um elemento essencial, pois consegue desenvolver uma leitura da realidade, considerando o contexto social, econômico e político e através das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativo, pautadas nas diretrizes curriculares da ABEPSS. E é com base nessas dimensões que pode se desenvolver estratégias técnicas de intervenção profissional no contexto da instituição, com o objetivo de enfrentar as manifestações da questão social que se expressam no contexto institucional. Neste sentido, a ação educativa da profissão tem fundamental importância, considerando possibilidades de reflexões críticas pelas coletividades, o conhecimento de direitos sociais; políticas, etc. Sabe-se que o Serviço Social nas instituições tem um olhar sob a realidade “como totalidade, realçando suas contradições, reconhecendo que ela é constituída de mediações, processos e estruturas inseridas na realidade social e que precisam ser interpretadas.” (MARTINS, 2012, p. 192). Para Carvalho e Netto (2012, p. 51), “muitas vezes, buscamos a totalidade fora da vida cotidiana, esquecendo que esta mesma vida contém a totalidade e nela é que se processam muitas das mediações entre o particular e o global, entre o singular e o coletivo”. É no bojo dessas mediações que assistentes sociais podem potencializar a sua ação educativa.

Abreu (2009) explicita que a ação educativa do Serviço Social abarca um “posicionamento próprio das classes populares com compromisso político e competência teórica, metodológica e política para a identificação e apropriação das

reais possibilidades postas”. O campo da educação, especialmente a não formal, pode corroborar para a apreensão e (re)significação das produções e reproduções das relações sociais estabelecidas no cotidiano, vivências, desejos e afetos compartilhados em espaços construídos coletivamente. Ou seja, a prática educativa enquanto uma entre tantas manifestações da prática social, e que é inerente ao homem e às suas relações sociais. A ação educativa de assistentes sociais tida como:

[...] uma ação com potencial para o fortalecimento de processos emancipatórios [...] contribuir para a formação de uma consciência crítica entre sujeitos, através da apreensão e vivência da realidade, para a construção de processos democráticos, enquanto espaços de garantia de direitos, mediante a experiência de relações horizontais entre profissionais e usuários. (LIMA; MIOTO, 2011, p. 216)

Posto esse cenário, é necessário um Serviço Social que lute pela universalização da educação, no sentido de ser o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2007b). Estimular a educação com gestão democrática, trabalho em rede com outras políticas e propostas pedagógicas na perspectiva crítica, reconhecendo também que existem possibilidades e limites para a profissão. Mas é fundamental instigar o debate sobre a ação educativa da profissão na educação, o que foi pouco encontrado nas pesquisas deste trabalho. Neste sentido, se faz fundamental a indicação de mais compartilhamento de práticas profissionais pelo Serviço Social, por meio de participações em congressos, artigos em revistas e pesquisas na academia e discussões sobre a temática em espaços e eventos. A categoria precisa ser ativa nesses espaços, pensando na democratização da educação, potencializando ações que visem mobilizar os sujeitos coletivamente.

A educação jamais pode ser vista como um negócio, mas pelo contrário, uma criação, ou seja, não se deve conceber a educação como simplesmente uma oportunidade para o mercado de trabalho, ou para servir aos interesses da classe burguesa, mas principalmente como uma contribuição para o desenvolvimento de um indivíduo social, pensando para além do limite, para além de uma sociedade do capital, para além de uma sociedade das coisas. É superar o estado de alienação e isto exige uma revolução cultural radical, que verdadeiramente possa entranhar nas raízes do que nos aliena e nos aprisiona diante de um modelo de trabalho que leve a alienação e não a libertação e o que infelizmente somente pode ocorrer com uma

mudança radical de toda uma estrutura, e, com certeza, isso meramente seria possível com a união da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização Social e Práticas Educativas Desempenhadas pelo Assistente Social. *In*: CFESS, ABEPSS. (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 1. ed. Brasília: CEAD/UnB/CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1, p. 593-608.
- ACADEMY. **Cursos Academy**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://cubos.academy/>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- ALMEIDA, N. L. T. de. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. *In*: **O serviço social e a política pública de educação**. Belo Horizonte, 2005.
- ALMEIDA, N. L. T. de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. *In*: Simpósio mineiro de assistentes sociais, 2007, Belo Horizonte, 2007. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte, 2007.
- ALMEIDA, N. L. T. de; RODRIGUES, M. C. P. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. T. de (org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013, p. 93-109.
- AMARAL, Â. S. do. **Qualificação dos trabalhadores e estratégia de hegemonia**: o em bate de projetos classistas. 2005. 325 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- AMARO, S. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: EDUFSC, 2011.
- ANTUNES, R. **Corona vírus**. São Paulo: Boitempo. 2020.
- ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Revista Nueva Sociedad**, junho de 2012.
- ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era de mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BACKX, S. O serviço social na educação. *In*: REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. **Serviço Social e políticas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. p. 121-137.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la educacion**: estudio sectorial del Banco Mundial Version preliminar. [S.l.]: Departamento de Educación y Políticas Sociales, 1995.

BARROCO, M. L. S. **Ética**: fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2022. (Biblioteca básica de serviço social; v.4).

BARROCO, M. L.; TERRA, S. **Código de ética do/a assistente social comentado**. São Paulo: Cortez, 2014.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento Econômico Brasileiro**: o ciclo econômico do desenvolvimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 26 jul 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 27 out. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da**

União, seção 1, 12 ago. 1971, p. 6.377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, ed. 3, seção 1, p. 19, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e Tecnológica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016**. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2010-2024**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CÂMARA dos Deputados. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. **Diário da Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, Seção 1, 26 agosto 1927, p. 18.653. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 4, p. 139-150, 2000.

CARDOZO, E. et al. **Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão**. In: Educere – XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

CARVALHO, M. C. B; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

CÊA, G. S. dos S.; SILVA, C. F. da; SOUZA, J. dos S. **Marcas e limites da educação profissional no Brasil: compromisso nacional todos pela educação e programa Brasil profissionalizado**. 2014. 20 f. Artigo - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Alagoas, 2014.

CENTRO de Memória e de Pesquisa Histórica da PUC Minas. **Fundo Escola de Serviço Social**. Belo Horizonte: CMPH Puc Minas, s.d. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/centrodememoria/acervos/38.jpg>. Acesso em: 20 jun. 2023

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso em: 05 abr. 2021

CIAVATTA, M.; REIS, R. O passado escravista no presente: a sociologia histórica de Luiz Antônio Cunha. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 70–86, 2017.

COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DAROS, M. A. **#falaestudante!:** um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22881>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DEGENSZAJN, R. R. O Assistente Social como Trabalhador Assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Serviço Social & Sociedade**, v. 107, p. 420-437, 2011.

DIAS, E. F. Hegemonia: Nova Civiltà ou domínio ideológico? **História e Perspectivas**, Uberlândia, 1991. p. 5-43.

EUA ditam reforma do ensino no brasil: acordos MEC-Usaid subordinam educação a interesses econômicos. **Memorial da democracia**, [S.l.]: Fundação Perseu Abramo, Instituto Lula, 2017. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/eua-ditam-reforma-do-ensino-no-brasil>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FALEIROS, V. de P. **A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais**. São Paulo: Cortez, 1980.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GARCEZ, T. História do Serviço Social no Brasil. **Portal do Serviço Social**, 2023 Disponível em: <https://portaldoss.com.br/historia-do-servico-social-no-brasil/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GERANDO Falcões. **Qualificação profissional**. 2021. Disponível em: <https://site.gerandofalcoes.com/qualificacao-profissional>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere 12**: os intelectuais: o princípio educativo. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a educação. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. Socialismo e cultura. *In*: MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

GUILHERME, M. T. **Serviço social escolar**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1945.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul/dez. 2003.

HOBSBAWM, E. *et al.* **Revolución y democracia em Gramsci**. Barcelona: Fontamara, 1981.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 8. edição. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 35. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNI, O. **Pensamento social no Brasil**. São Paulo: Edusc, 2004.

JIMENEZ, S. V. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. *In*: JIMENEZ, S. V.; FURTADO, E. B. **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza, CE: Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Ações socioeducativas e serviço social: características e tendências da produção bibliográfica. **Temporalis**, Brasília, v. 21, p. 1-13, 2011.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANHÃO, C. H. Capital e superpopulação relativa: em busca das raízes contemporâneas do desemprego e do pauperismo. *In*: BEHRING, E. R.; ALMEIDA, M. H. T. de. (org.). **Trabalho e Seguridade Social**: percursos e dilemas. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2008, p. 38-58.

MARKUS, G. **Marxismo y “antropología”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINELLI, M. L. **Serviço social**: identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Unesp, 2012.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Unesp, 2012.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 01-50.

MARX, K. A lei geral da acumulação capitalista. *In*: MARX, K. **O Capital**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro 1, v. 2, cap. 23, p. 713-823.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Manuscrits de 1844** (Économie politique e philosophie). Paris: Ed. Sociales, 1972.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017. p. 400-450.

MARX, K. O trabalho alienado. *In*: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MATOS, M. C. O Debate do Serviço Social na Saúde na Década de 90. **Serviço Social e Sociedade**, n. 74. São Paulo: Cortez, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura Social e Formas de Consciência II**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. **A ideologia alemã**. BOD GmbH DE, 2019.

MICHILES A. Escola sem partido=acordo mec-usaid. **CEUVAGEM**. 13 nov. 2018. Disponível em: <http://ceuvagemichiles.blogspot.com/2018/11/escola-sem-partidoacordo-mec-usaid.html>. Acesos em: 20 jun. 2023.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife, PE: Massangana, 2010.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. O movimento de reconceitualização 40 anos depois. **Serviço Social e Sociedade**, n. 84. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, V. S. de P. **Serviço Social na área da educação**: condições e relações de trabalho dos assistentes sociais no município de Juiz de Fora/MG. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

OLIVEIRA, A. J. B. Das ilhas à cidade - a universidade visível: a longa trajetória para a escolha do local a ser construída a cidade universitária da Universidade do Brasil. **Revista Contemporânea de Educação**, v.1. 2001. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ. p. 12-31. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1474/1323>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de. (org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2013.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Revolução Brasileira**. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

PROENÇA, J. de; TEIXEIRA, L. V. V.; OLIVEIRA, N. H. D. A atuação profissional do Serviço Social junto às famílias: uma análise na perspectiva socioeducativa. In: SOARES, A. C. N. (org.). **Encontro de pesquisa sobre famílias “Prof. Dr. Pe. Mário José Filho”**. Franca: Unesp-FCHS, 2012, p. 1-15. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/stae/eixo1_001. Acesso em: 13 fev. 2023.

SABBATINI, M. **Educação em charges**. O conceito de Educação em discussão, através das lentes do humor. Blog Marcelo Sabbatini, 2014. Disponível em: <https://www.marcelo.sabbatini.com/educacao-em-charges-2/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, J. F. A. O fulcro gramsciano na construção da reflexão e da práxis do assistente social. In: Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, v. 1; Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, v. 7,

Anais [...]. Fortaleza, 2016. Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia, Fortaleza, p. 1-12, nov. 2016

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007a

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SCHRAMM, F. P.; BARROS, A. **Educação popular: trocando saberes, construindo sabedoria**. Curitiba/PR: CEFURIA, 2015. Disponível em: <http://www.cefuria.org.br/2015/10/30/educacao-popular-trocando-saberes-construindo-sabedoria/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, E. L. da; COSTA, L. C. da. O desemprego no Brasil na década de 1990. **Revista Emancipação**, UEPG – Paraná, n. 5, 2005, p. 9-36.

SILVA, E. P. e. As concepções de subjetividade em Gramsci e Lukács e a práxis educacional. **Revista Trabalho & Educação**. v. 17, n. 2. maio/agosto, 2008.

SILVA, L. C. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2013. p. 131-148.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, 2013, p. 53-77.

SOUZA, I. de L. Serviço Social e educação: uma questão em debate. **Interface**, Natal, v. 2, n. 1, jan./jun. 2005.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **SP Tech Virtual**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://univesp.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

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

VIEIRA, B. O. **História do serviço social: contribuição para a construção de sua teoria**. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola.** Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YAZBEK, M. C. O significado sócio-histórico da profissão. *In*: CFESS; ABEPSS (org.). **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009, p. 125-142.