



4º Encontro Internacional de Política Social
11º Encontro Nacional de Política Social
Tema: Mobilidade do capital e barreiras às migrações:
desafios à Política Social
Vitória (ES, Brasil), 6 a 9 de junho de 2016

Eixo: Fundamentos teóricos da Política Social.

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SERVIÇO SOCIAL:
QUÊ POLÍTICA, QUAL PROJETO?**

Thaís Ribeiro Esteves¹

Resumo

Este trabalho consiste numa reflexão teórica sobre a política de educação, com enfoque na educação profissional e tecnológica, a partir da compreensão desta enquanto um campo importante para refletir sobre projetos societários, perpassando pela discussão de política social, da centralidade do trabalho na vida social e dos preceitos ético-políticos profissionais do Serviço Social.

Palavras-chave: Educação. Educação profissional e tecnológica. Política social. Projeto ético-político.

**PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND SOCIAL WORK:
WHAT POLITICS, WHAT PROJECT?**

Abstract

This work consists on a theoretical reflexion about Education politics, focusing on Professional and Technological Education comprehended as an important field to reflect about societal projects, including the discussion of social politics, the centrality of work in social life and the ethical and political professional precepts of Social Work.

Keywords: Education. Professional and technological education. Social politics, ethical-political project.

Introdução

Este trabalho tem como tema a política pública de Educação, mais especificamente a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, e sua interface com o Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social. Com a recente expansão dessa modalidade de educação no país, há um crescimento dos espaços de intervenção profissional do Serviço Social, sobretudo com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir de 2008.

¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Especialista em Organização e Gestão de Políticas Sociais pela FMU (2015). Mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente trabalha como Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - *Campus* Jacareí. E-mail: <thais.resteves@gmail.com>.

A política de educação constitui numa estratégia de respostas do Estado tanto para a reprodução do capital, quanto para as reivindicações da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação. No que diz respeito à reprodução do capital, atua tanto na coerção ideológica como também no desenvolvimento das forças produtivas. Dessa forma, pode-se dizer que na política de educação há um campo de disputa entre projetos educacionais distintos, que se relacionam com lutas e projetos societários.

O PEP afirma uma direção política e um conjunto de referenciais teóricos que devem subsidiar a atuação profissional nos diversos espaços sócio ocupacionais, dentre eles a educação, que não pode ser concebida vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora.

Entende-se que a educação profissional e tecnológica é um dos espaços onde a educação se objetiva, sendo um campo importante para refletir sobre concepções e projetos de educação, perpassando pela discussão de política social, da centralidade do trabalho na vida social e dos preceitos ético-políticos profissionais do Serviço Social. Esse é o esforço empreendido no presente trabalho. Não se pretende aqui esgotar a discussão, muito pelo contrário, dada a importância e magnitude do tema, este texto configura-se numa aproximação à temática, apresentando algumas considerações e reflexões.

A Educação enquanto Política Social

Como toda política social, a política de educação é também um espaço contraditório que expressa as lutas de classes. Martins (2014), com base em Gramsci, explica que o capitalismo, com fins de manutenção do controle sobre a sociedade, não utiliza apenas de coerção, violência política ou econômica, mas precisa também de coerção ideológica, cujo instrumento é a cultura hegemônica burguesa, que é transformada em senso comum. Nesse sentido, faz uso da instituição escolar, que visa, em última instância, a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade e a formação de valores.

Ao mesmo tempo, a educação tem uma importância estratégica e contraditória para elevação cultural das massas, na medida em que lhes possibilita conhecer e dominar os mecanismos de reprodução global da formação econômico-social, que são passíveis de transformação.

Portanto, a educação, como instrumento social, possibilita a reprodução da ideologia dominante ou o desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica, que instrumentalizará o homem para se opor às diferentes formas de opressão e alienação, próprias da sociedade capitalista.

Para além da questão da coerção ideológica, a educação na sociedade capitalista em sua expressão institucionalizada (através da escola ou de sistemas de ensino), também responde às necessidades do capital no sentido de formação de mão de obra para o seu desenvolvimento econômico e produtivo.

Ademais, de acordo com Almeida (apud MARTINS, 2014, p.43) [...] a política de educação pode ser concebida também como expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social.

A expressão *questão social* surge no contexto da Revolução Industrial para dar conta do fenômeno do pauperismo, que pela primeira vez crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produção de riqueza. À luz da teoria marxista, Netto (2001) coloca que a dinâmica da *questão social* consiste num complexo problemático muito amplo, irreduzível à sua manifestação imediata com o pauperismo, pois está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação entre capital e trabalho – a exploração, mediada de componentes históricos, políticos, culturais etc. Yazbek (2010) destaca que na gênese da questão social está também a reação da classe trabalhadora a essa exploração.

As políticas sociais, então, são uma forma de enfrentamento à *questão social*, ou simplesmente uma “resposta” ou estratégia anticíclica que surgiu na era keynesianista com vistas à própria sobrevivência do capital. As políticas sociais surgem no trânsito do capitalismo de livre concorrência à idade dos monopólios. Esse é o contexto da base de

instalação do *Welfare State* nos países do capitalismo central e da instituição da Seguridade Social como núcleo central do Estado social (BOSCHETTI, 2009).

De uma maneira geral, as abordagens do Estado em relação à questão social se estruturam

[...] a partir da forma de organização da sociedade capitalista e dos conflitos e contradições que permeiam o processo de acumulação, e ‘das formas pelas quais as sociedades organizaram respostas para enfrentar as questões geradas pelas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas.’ (CHIACHIO, *apud* YAZBEK, p. 3, 2010).

Dessa forma, em vários países a educação foi concebida enquanto um direito social efetivo e universalmente garantido, como etapa fundamental do próprio processo de consolidação do modo de produção capitalista, isto é, como valor universal, sendo condição necessária ao desenvolvimento das forças produtivas (ALMEIDA *apud* MARTINS, 2014).

Anteriormente ao aparecimento da sociedade de classes, no comunismo primitivo, a educação confundia-se com o próprio processo de trabalho (o ser humano transformando a natureza e a si mesmo). É a partir da existência de classes que surge uma educação diferenciada e onde se localiza a origem da escola. Vale assinalar que a origem da palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Então, a escola em seus primórdios era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas, ou seja, as classes dominantes. Por outro lado, a educação da maioria da população continuava sendo o próprio processo de trabalho. Essa situação perdurou na Antiguidade grega e romana, assim como na Idade Média (SAVIANI, 1994).

Com o advento do capitalismo tem-se a exigência da expansão escolar. A escola nos primórdios da sociedade capitalista está ligada às necessidades do progresso industrial e da vida nas cidades. Cabe ressaltar que na sociedade atual a forma escolar é a forma dominante de educação, embora a escola seja uma dentre muitas formas de se educar.

No período pós-guerra dá-se a introdução acelerada de novas tecnologias e de diferentes formas de organização do processo produtivo, complexificando a divisão social do trabalho. Assim, mudanças significativas foram constatadas em vários sistemas educacionais, tal como a formação de técnicos capazes de lidar com as

inovações da sociedade urbano-industrial, marcada por um caráter técnico-científico e por uma lógica utilitarista típica da sociedade capitalista (BACKX, 2006).

Cabe destacar que o *Welfare State* rendeu sucesso e muitos lucros ao capital, com uma considerável melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores e do proletariado em alguns países do continente europeu, no que ficou conhecido com os “[...] 30 anos de ouro do capitalismo” (GRANEMANN, 2006). Entretanto, não alterou as bases do modo de produção e diante de mais uma das crises econômicas do capitalismo, o *Welfare State* foi colocado em xeque.

Nos anos de 1970 emergiram transformações societárias, que marcaram as próximas décadas e seus resultados prevalecem até os dias atuais. Como uma forma de enfrentamento à crise, para preservar-se e reproduzir-se, o capitalismo recorreu a um outro tipo de regime de acumulação, o “flexível”. Nesse contexto, deu-se a Revolução Tecnológica, que alterou profundamente o processo produtivo e, conseqüentemente, o processo de trabalho, implicando num crescimento exponencial da força de trabalho excedente em face dos interesses do capital (NETTO, 1996).

Além da reestruturação produtiva, no plano econômico e estatal tem-se o advento do neoliberalismo, que pressupõe a diminuição reguladora estatal, resultando num desmonte dos direitos sociais, implicando quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior. Para Netto (1996), a defesa do “Estado mínimo” pretende, fundamentalmente, “o Estado máximo para o capital”.

No Brasil, onde não se pode dizer ter havido um Estado de Bem-Estar Social, há uma espécie de chegada tardia ao neoliberalismo (anos 1990), relacionada com a força do processo de redemocratização e política econômica internas. Esse descompasso entre o momento histórico nacional e a chegada tardia do ideário neoliberal no país produziu uma série de contradições, sobretudo no âmbito das políticas sociais. Ao mesmo tempo em que foi possível inscrever o conceito de seguridade social na Constituição Federal de 1988, este sistema foi restrito a apenas três políticas (assistência social, previdência social e saúde) que, desde o início, coexistem com a tensão entre universalidade e seletividade, além de enfrentarem o desafio permanente do desfinanciamento (BEHRING, 2009).

Em nosso país, a educação é considerada um direito social, previsto na Constituição Federal de 1988. Entretanto, não constitui o sistema de seguridade social, conforme descrito anteriormente. Para Almeida (apud MARTINS, 2014), apesar dessa previsão legal, uma das características da política de educação brasileira é o fato de não ter se constituído de fato num direito social efetivo e universalmente garantido, conforme ocorreu em vários países.

Ademais, a onda neoliberal tem sido determinante para o desenvolvimento de uma política econômica voltada para a rentabilidade econômica em detrimento dos avanços sociais (BOSCHETTI, 2009). Nesse sentido, no contexto atual, a educação tem sido vista e assumida como um novo ciclo de acumulação do capital (MARTINS, 2012).

Certo é que a política social, inscrita na contradição entre capital e trabalho, atendendo às necessidades de ambos,

[...] configura-se, no contexto da estagnação, como um terreno importante da luta de classes: da defesa de condições dignas de existência, face ao recrudescimento da ofensiva capitalista em termos do corte de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho. (BEHRING, 2009, p. 316).

Diante dessas reflexões iniciais da educação enquanto política social e, portanto, dando respostas à questão social e por consequência a interesses de classes antagônicas, tem-se que ela contém a possibilidade de emancipação humana (MARTINS, 2012). Entretanto, o que se tem observado é que historicamente tal política tem servido mais como resposta aos interesses do capital no que diz respeito à manutenção de suas forças produtivas e sua ideologia dominante, através de uma “educação para o trabalho”, ou melhor, para o “mercado de trabalho”. Ou seja, ainda é distante na política de educação a prevalência do seu caráter emancipatório (contra-hegemônico) em detrimento das necessidades econômicas e da reprodução de ideais e valores hegemônicos dominantes na sociedade do capital.

Vale lembrar que o Brasil aderiu tardiamente ao “mundo capitalista”. Nossa história é marcada por um passado colonial com a presença do patrimonialismo e por sucessivas “revoluções pelo alto”, ou seja, realizada pelas elites sem participação popular. Tais elementos determinam até hoje a forma de lidar com a coisa pública e a concepção restrita de cidadania que temos.

Esses aspectos contribuem para explicar as diversas hierarquizações que definiram o ensino que se iniciou com os jesuítas no Brasil Colônia – diferenciações de classe e etnia entre as escolas elementares (para filhos de colonos e índios, objetivando a evangelização) e as de formação (para filhos das elites), assim como de sexo (mulheres apenas tinham acesso a educação religiosa em conventos) (BACKX, 2006).

À época do Império, com a pressão da pequena burguesia emergente, o ensino gratuito foi declarado extensivo a todos, embora na prática tenha ficado ainda restrito às elites e às camadas ascendentes, bem como aos homens (BACKX, 2006).

Com a República Velha (1889), tem-se a afirmação da laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, e o conhecimento técnico-científico começa a ser incorporado nas escolas. Porém, houve a manutenção da sua estrutura excludente, apesar de movimentos que defendiam outro projeto de educação. Quanto mais se intensificou o desenvolvimento das forças produtivas, mais o país investiu na diferenciação entre a educação da elite e a voltada para o trabalho (BACKX, 2006).

A partir de 1885, as poucas indústrias que foram instaladas no Império multiplicaram-se. Foi nas décadas finais do século XIX que se deu a “mundialização do capitalismo” e o Brasil inseriu-se nesse processo. Chamon e Goodwin Jr. (2012) analisam que embora a adesão a esse modelo econômico tenha ocorrido de forma parcial, ela foi marcada pela industrialização e pela utilização crescente de artefatos tecnológicos. Dessa forma, crescia a necessidade de garantir e qualificar a mão de obra para lidar com novas técnicas, ferramentas, máquinas, e para se inserir em um novo ambiente de trabalho. Soma-se a esse contexto a consolidação no Brasil do mercado de trabalho livre, intensificada após o fim da escravidão.

A origem das instituições da educação profissional e tecnológica existentes hoje no país remonta essa época: as escolas de aprendizes artífices foram instituídas por um decreto presidencial de 1909. Nesse período, essas escolas estavam subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Destinadas aos ‘desfavorecidos da fortuna’, conforme o decreto que a instituiu, seu objetivo, reafirmado pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, era impedir a tendência à ociosidade que rondava os ‘desprovidos de meios de vencer a luta pela existência’, procurando também despertar na criança pobre ‘o amor pelo trabalho’ e convertê-la ‘em criatura útil à sociedade, pelo aprendizado profissional, completado pelo ensino teórico

escolar'. A expectativa, expressa pelos dirigentes do Estado, era a de que aqueles que tivessem aproveitado o aprendizado dessas escolas formariam 'uma classe de cidadãos que, sabendo dignificar a pobreza, prestariam, certamente, serviços úteis à sua pátria'. (CHAMON; GOODWIN JR., p. 322, 2012).

O processo de industrialização brasileiro, ao invés de seguir a trajetória clássica que evoluiu do artesanato, passou pela manufatura e atingiu o estágio da grande indústria, deu-se, desde as origens, na forma da “grande” indústria. A burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorporou a orientação fordista, aplicando-a ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, inclusive através do controle da sua vida íntima (SAVIANI, 2008).

No contexto dessas mudanças sociais, no campo educacional emergiram por um lado as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; e por outro, a Igreja Católica na tentativa de recuperar terreno na “batalha pedagógica”. Essas duas forças desempenharam papel de relativa importância, cada uma à sua maneira, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2008).

Em 1930, no contexto da “República Nova”, as escolas técnicas federais passam para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos liceus industriais. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas, e, em 1959, escolas técnicas federais, configuradas como autarquias. Ao longo desse mesmo tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura.

Foi no período do regime militar ditatorial que houve maiores alterações no sistema educacional brasileiro: aumentou o número de matrículas no ensino superior, implementou uma lógica educacional compatível com o projeto de desenvolvimento do país, estimulando a pesquisa científica e a formação de quadros técnicos. Importante destacar já nesse período a influência dos organismos multilaterais de financiamento, particularmente o Banco Mundial, ou seja, o acato os ditames externos, causando descontinuidade das ações (BACKX, 2006).

Durante a década de 90, no período da redemocratização do país, ocorre a formação da base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada.

Data de 2004 a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio e a alteração na lei que vedava a expansão da rede federal. Em 2008 são criados os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí, assistiu-se a uma expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica nunca vista anteriormente na história do país. Segundo Arcary (2015), nenhuma esfera da educação pública no Brasil, em nenhum nível de ensino, passou por tantas mudanças como a educação profissional. Para o mesmo pesquisador, essas mudanças foram progressistas se comparadas ao governo anterior, no sentido de incorporar novos segmentos da classe trabalhadora na educação e pelo investimento na educação pública, embora tenham sido insuficientes.

A partir dessa rápida capitulação histórica da constituição da educação profissional e tecnológica em nosso país, nota-se que a questão do “trabalho” é inerente e central nessa política social. Aliás, é em todas as políticas sociais, mas ganha ainda mais relevância e centralidade quando a realidade a ser desvendada é a educação. E, sobretudo, quando se trata da educação profissional e tecnológica, pelo vínculo fundamental desta com o desenvolvimento produtivo. Faz-se necessário, então, discutir a categoria trabalho, tanto em seu sentido ontológico, como os sentidos que ganha no modo de produção capitalista.

Trabalho: Significados e relação com a Educação

Entende-se trabalho, em seu sentido ontológico, como a atividade realizada pelo ser humano que, em interação com a natureza, transforma matérias desta em produtos

que atendem e satisfazem às suas necessidades. Portanto, o trabalho faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade.

O sujeito ao transformar a natureza através do trabalho, transforma também a si mesmo. Do trabalho é que se origina - de um grupo de primatas - os primeiros grupos humanos e, com isso, a emergência de um novo tipo de ser, distinto do ser natural: o ser social (NETTO; BRAZ, 2007).

[...] o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal (NETTO; BRAZ, 2007, p.43).

Assim pode-se afirmar que o trabalho é fundante e constitutivo do ser social. Todavia, o ser social não se reduz ou se esgota no trabalho.

Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a existência de esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte etc. (NETTO; BRAZ, 2007, p.43).

Ocorre que em determinadas condições histórico-sociais - nas quais o produto da atividade do homem não o pertence, pois há a exploração do homem pelo homem, os produtos do trabalho e da imaginação humanos passam a controlar os homens, deixando de aparecerem como objetivações que expressam a humanidade dos homens. Assim, “[...] entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador” (NETTO; BRAZ, 2007, p.44).

Essa inversão caracteriza o fenômeno histórico da alienação. E se trata mesmo de um fenômeno histórico porque, embora se configurando com um fato de grande perdurabilidade, verdadeiramente trans-histórico, as condições sociais em que ele se processa não são eternas nem naturais – são condições que podem ser superadas no curso do desenvolvimento histórico [...]. (NETTO; BRAZ, 2007, p.45).

No capitalismo, o trabalho constitui numa mercadoria, com uma peculiaridade: é a única mercadoria que cria valor. Esse modo de produção funda-se na exploração do trabalho, de onde advém o lucro dos proprietários dos meios de produção, através da

mais-valia (trabalho excedente, não pago). O trabalho, nesse sentido, responde aos interesses da classe dominante e o fenômeno da alienação está fortemente presente.

A partir das já mencionadas transformações societárias iniciadas nos anos 1970, aparece a falsa tese do fim da “sociedade do trabalho”. Para Antunes (1995 apud NETTO, 1996), o que se registra são mutações ou metamorfoses no mundo do trabalho. Persiste a centralidade deste, apesar das mudanças nos processos de trabalho e da “classe que vive do trabalho” hoje se constituir num conjunto bastante heteróclito.

Entende-se, no contexto das transformações societárias vigentes, que as mudanças pelas quais a educação profissional e tecnológica passou acompanharam as mutações no mundo do trabalho e a revolução tecnológica em curso. Ademais, é notória a centralidade ainda presente do trabalho nessa política - embora a lei de criação dos IFs, o discurso e os documentos governamentais mencionem a questão de uma “formação cidadã” versus um suposto passado no qual a formação era exclusiva para o trabalho. Acredita-se que o trabalho continua sendo o princípio educativo do conjunto do sistema de ensino (SAVIANI, 1994).

A Lei n° 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, logo em seu primeiro artigo, no parágrafo segundo, explicita que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Adiante, no artigo 2º, refere que a educação tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na mesma lei, no Capítulo III, encontram-se as normativas legais para a Educação Profissional e Tecnológica (redação dada pela Lei n° 11.741, de 2008):

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do **trabalho**, da ciência e da tecnologia (grifo nosso).

Em suma, em praticamente todo o texto da LBD é possível identificar elementos que vinculam explicitamente a educação com a formação para o mundo do trabalho.

Com as já mencionadas transformações societárias vigentes, Kuenzer (2007) aponta que em relação à educação brasileira, há o aumento da “inclusão”, mas com precarização dos processos educativos, resultando em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência.

Ainda conforme Kuenzer (2007), a força de trabalho passa também a ter um caráter “flexível” para responder à acumulação. Dessa forma, importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade. Esta diz respeito à competência para aprender e para submeter-se ao novo, supondo subjetividades disciplinadas que lidem de forma adequada com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

Assim, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007).

Essas são algumas questões que precisam ser conhecidas pelo Serviço Social, a partir da sua crescente inserção no espaço sócio ocupacional da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, importa refletir sobre o PEP, na perspectiva de compreender qual projeto de educação é condizente com os valores hegemônicos da profissão.

Projeto Ético-Político do Serviço Social e Educação

As profissões são sempre campos de lutas, nos quais os diferentes segmentos da categoria, expressando a diferenciação ídeo-política existente na sociedade, procuram elaborar uma direção social estratégica para a sua profissão (NETTO, 1996).

Em relação ao Serviço Social, o rompimento hegemônico com o conservadorismo profissional na década de 1980 – produto histórico do Movimento de Reconceitualização que surge em 1965 na América Latina, traçou uma direção social estratégica que colide com a hegemonia política do grande capital. Direção esta presente no PEP, explicitada no Código de Ética Profissional de 1993 (vigente) que define como valor central a liberdade, fundada numa ontologia do ser social assentada no trabalho.

De acordo com Barroco (2012),

[...] a emancipação é o valor de caráter humano-genérico mais central do Código de Ética, indicando sua finalidade ético-política mais genérica. Os demais princípios (valores) essenciais: a liberdade, a justiça social, a equidade e a democracia são simultaneamente valores e formas de

viabilização da **emancipação humana** (BARROCO, 2012, p. 58 – grifo nosso).

Nesse sentido, na política de educação o trabalho do Serviço Social em consonância com o PEP pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS, 2013).

A ética profissional pode tanto configurar-se como uma ética consciente da sua interação com a sociedade e com a humanidade através das exigências ético-políticas emancipatórias e objetivadoras, como pode produzir resultado que negue tais exigências. Nesse sentido, um dos aspectos a ser considerado é a cotidianidade. As demandas institucionais rebatem na dinâmica da vida cotidiana, espaço de reprodução do trabalho do assistente social - a repetição, o imediatismo, a fragmentação, entre outros aspectos, são atitudes típicas da vida cotidiana, reproduzidas em face da burocracia institucional. Mas é também no cotidiano que os valores éticos se objetivam através de posicionamentos e ações práticas (BARROCO, 2012).

Para Guerra (2007) uma profissão social que se orienta por um projeto profissional crítico significa uma possibilidade de os profissionais tomarem consciência dos fundamentos sobre os quais o exercício profissional se desenvolve, porque os projetos profissionais se organizam em torno de um conjunto de conhecimentos teóricos e de saberes interventivos, de valores, princípios e diretrizes éticas e políticas, de orientações sobre o perfil de profissional que se deseja formar e de diretrizes para tal.

O PEP exige que os assistentes sociais tenham um rigoroso domínio teórico-metodológico e que adotem uma postura investigativa com vistas a capturar as tendências do desenvolvimento histórico. Daí encontra-se o desafio central para o profissional, que é o de “[...] fazer a crítica dos fundamentos da cotidianidade tanto daquela em que ele se encontra inserido quanto a do cotidiano dos sujeitos sociais a quem presta serviços, o que significa examinar os fundamentos, analisá-los, reconhecê-los, para transcendê-los” (GUERRA, 2007, p.16).

Considerações Finais

No percurso deste trabalho aproximou-se teórico-criticamente do significado da Educação e, em particular, da Educação Profissional e Tecnológica enquanto política social na dinâmica da sociedade capitalista, com vistas a contribuir na discussão da inserção dos profissionais assistentes sociais nesse espaço sócio ocupacional contraditório. E nesse sentido, dar subsídios para a reflexão sobre como conseguir fortalecer a política de educação na direção do PEP, ou seja, no horizonte da emancipação humana.

Cabe destacar que a Educação não pode ser pensada de forma idealizada, como se fosse a responsável pela “transformação social” - discurso esse muito difundido. Ora, sabe-se que a emancipação humana não é possível de ser realizada nessa ordem societária, nesse projeto societário hegemônico vigente. Também importa ressaltar que a Educação de forma institucionalizada é apenas uma forma de educação, e pode-se perceber que a educação dita não formal tem de certa forma se aproximado mais no direcionamento à emancipação humana.

Compreende-se que o reconhecimento da dimensão ético-política do Serviço Social é essencial, apesar de não decorrer apenas das intenções pessoais dos assistentes sociais, mas também dos condicionantes histórico-sociais dos contextos em que se inserem e atuam. Dessa forma, tendo como referência a apreensão da dinâmica da vida social na perspectiva da totalidade, cabe aos profissionais estabelecer estratégias coletivas com o objetivo de fortalecer as ações que visem os reais interesses da classe trabalhadora.

As ações profissionais no cotidiano profissional devem estar comprometidas com o PEP, sejam elas nas atividades técnico-operativas em geral, nos atendimentos aos estudantes, nas relações com outros profissionais, com a comunidade escolar e com a comunidade em geral. Nessas situações o profissional goza de relativa autonomia, assim pode (e deve) fortalecer o PEP, a partir da afirmação de uma clara direção ético-política, articulada a um conjunto de referenciais teóricos.

Ademais, como já mencionado, são necessárias estratégias coletivas. E aqui entende-se “coletivas” como não só em relação a colegas de profissão, mas também com profissionais e sujeitos das diversas áreas que partilhem os mesmos objetivos, dado

que os projetos profissionais dizem respeito a projetos societários. Entende-se que nesses sujeitos incluem-se as organizações estudantis e movimentos sociais.

Importa destacar que a lei dos IFs pressupõe a autonomia dos *campi*. Assim, é relevante estabelecer estratégias com os sujeitos da comunidade escolar que tenham os mesmos ideais de Educação, lembrando que nas instituições estão fortemente presentes e visíveis em seu cotidiano a existência e a defesa de projetos educacionais distintos.

Também se faz necessário ultrapassar as barreiras institucionais. Assim, a participação em espaços que discutam a política de educação para além da sua institucionalidade, constitui uma importante ação. Cita-se aqui o exemplo da discussão de um conceito amplo para a Seguridade Social brasileira, o qual abarque a política de educação. Outro exemplo é a luta pela disputa do fundo público em prol das políticas sociais.

Faz-se necessário ressaltar que, ao pensar na totalidade da vida social, a luta pela educação emancipadora e pela defesa do Projeto Ético-Político da profissão estão necessariamente relacionadas às lutas mais gerais da classe trabalhadora, a luta por outro projeto de sociedade, no qual o trabalho seja livre e satisfaça de fato às necessidades humanas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N. L. T.. Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. ENCONTRO ESTADUAL DE SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, 1., 2003. **Anais...** Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

ARCARY, V. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica.**

Disponível em:

<http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1237:valerio-arcary-lanca-artigo-sobre-institutos-federais&catid=1:latest-news&Itemid=75>. Acesso em: 15 out. 2015.

BACKX, S. O Serviço Social na Educação. In: REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. (Org.). **Serviço Social e políticas sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 121-137.

BARROCO, M.L. Materialidade e potencialidades do Código de Ética dos Assistentes Sociais brasileiros. *In: ____.*; TERRA, S.H. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012. Parte 1, p. 27-109.

BEHRING, E. R. Política Social no contexto da crise capitalista. *In: CFESS; ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília (DF): CFESS/ABEPSS, 2009. p. 301-321.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. *In: CFESS; ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília (DF): CFESS/ABEPSS, 2009. p. 323-338.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília (DF): Senado, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília (DF): CFESS, 2013.

CHAMON, C. S.; GOODWIN JR., J. W. A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). **Varia hist.**, ano 28, n. 47, p. 319-340, 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/15.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

GUERRA, Yolanda. O Projeto Profissional Crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 28, n. 91, p. 5-33, set. 2007.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e Serviço Social. *In: REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. (Org.). Serviço Social e políticas sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 11-24.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trab. educ. saúde**, v.5, n.3, p. 491-508, 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político. *In: SILVA, M.M. J. (Org.). Serviço social na educação: teoria e prática*. Campinas: Papel Social, 2014. p. 41-62.

_____. **Educação e Serviço social**: elo para construção da cidadania. São Paulo: Unesp, 2012.

NETTO, J. P. Transformações Societárias e Serviço Social – Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 17, n 50, p. 87-132, abr. 1996.

____.; BRAZ, M. Trabalho, Sociedade e Valor. In: _____. **Economia Política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.1). Cap. 1, p. 29-53.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Fordismo, Keynesianismo e a Nova Educação. In: _____. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. Capítulo VII, p. 187-193. (Coleção memória da educação).

SILVA, J. R. (Org.). **Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/>>. Acesso em: 10 out.2015.

YAZBEK, M. C. Sistema de Proteção Social Brasileiro: Modelo, Dilemas e Desafios. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2010. **Anais...** Brasília (DF), 2010.. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.