

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



**DIRETRIZES DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
fundamentos políticos e pedagógicos**

CURITIBA  
2006

Secretaria de Estado da Educação - SEED

**Coordenação Geral do Programa de Elaboração das Diretrizes  
Curriculares**

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

**Assessoria Político-Pedagógica**

Maria Eneida Fantin

**Revisão Técnica**

Marlise de Cássia Bassfeld

**Capa**

Sonia Oleskovicz

**Projeto Gráfico e Diagramação**

MEMVAVMEM Editora

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Superintendência da Educação  
Avenida Água Verde, 2140  
CEP: 80240-900 Curitiba – Paraná – Brasil  
Telefone: (41) 33401700  
Fax: (41) 32430903  
e-mail: sued@seed.pr.gov.br

Impresso no Brasil  
Distribuição gratuita

Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

**Governador do Estado do Paraná**  
Roberto Requião

**Secretário de Estado da Educação**  
Mauricio Requião de Mello e Silva

**Diretor Geral**  
Ricardo Fernandes Bezerra

**Superintendente da Educação**  
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

**Chefe do Departamento de Ensino Fundamental**  
Fátima Ikiko Yokohama

**Chefe do Departamento de Ensino Médio**  
Mary Lane Hutner

**Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos**  
Maria Aparecida Zanetti

**Chefe do Departamento de Educação Profissional**  
Sandra Regina de Oliveira Garcia

**Chefe do Departamento de Educação Especial**  
Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei

**Coordenação Pedagógica**  
Fátima Branco Godinho de Castro  
Maria Aparecida de Souza Bremer  
Sandra Regina de Oliveira Garcia

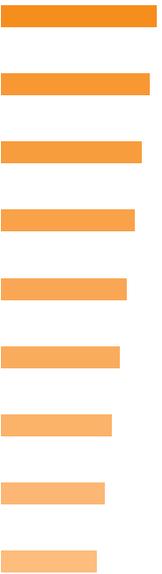
**Assessora**  
Acácia Zeneida Küenzer

3

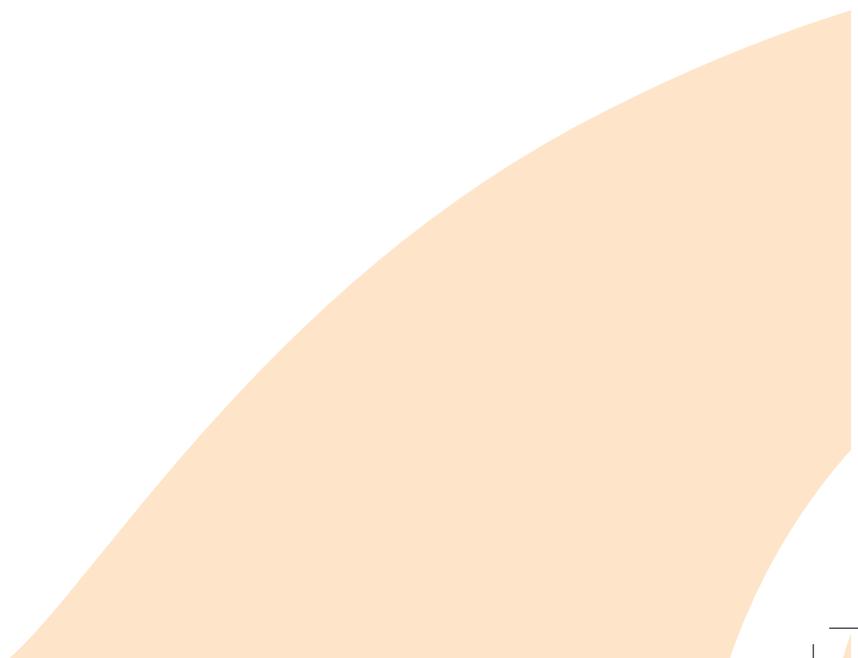
Educação Profissional



4



# Educação Profissional



## Professores

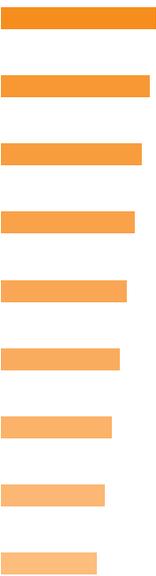
As Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná chegam às escolas como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as Escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores das Escolas Públicas Paranaenses.

Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública.

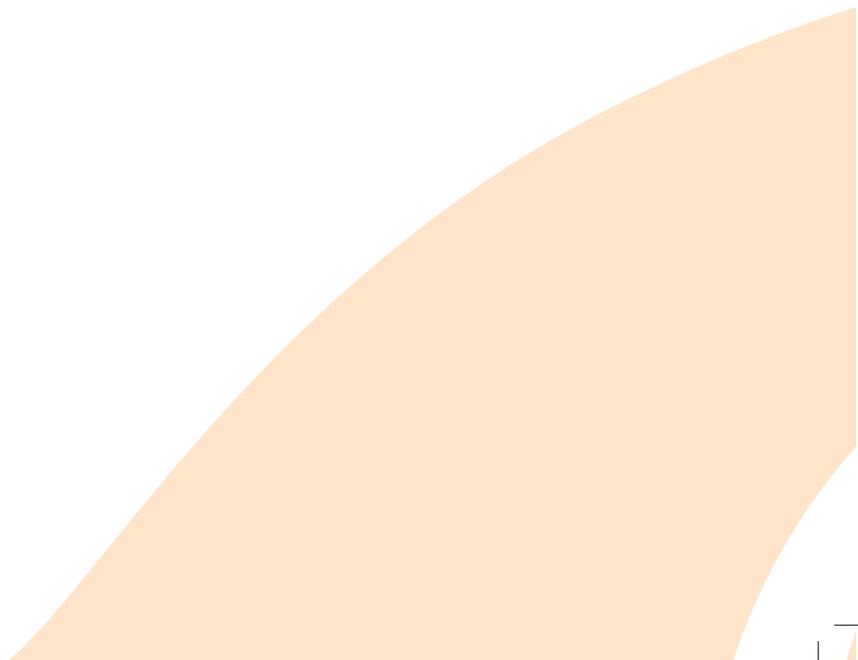
Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático.



6



# Educação Profissional



## As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Durante o período de sua construção realizamos seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que aconteceram ao longo de três anos, com intensos debates. Esse processo de formação continuada, em torno das diretrizes, evidenciou a necessidade de nelas se contemplarem as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos, ao longo do processo de escolarização.

Tratar de uma distinção dos níveis e modalidades de ensino foi um desafio estimulador para a reflexão e compreensão da educação básica no seu todo, propiciando o aprofundamento das especificidades nesse conjunto.

Assim, discutimos cada nível de ensino, desde as orientações às outras redes de ensino, como é o caso da educação infantil, em relação aos primeiros anos do ensino fundamental (municipalizados), que tiveram seus materiais enviados, diretamente às Secretarias Municipais de Educação, até as diretrizes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que se encontram, em sua maioria, vinculados à rede estadual.

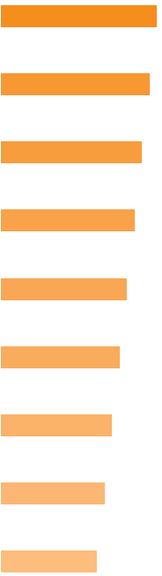
Enfatizamos que estudos específicos foram realizados sobre a educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, no sentido de dar um direcionamento ao trabalho escolar que vem sendo realizado, também, nestas modalidades de ensino e a dimensão deste esforço resultou em mais três Cadernos de Diretrizes Curriculares.

Completando a coleção, a modalidade educação do campo passou por um processo de identificação, organização e indicativos da prática educativa para o Estado do Paraná.

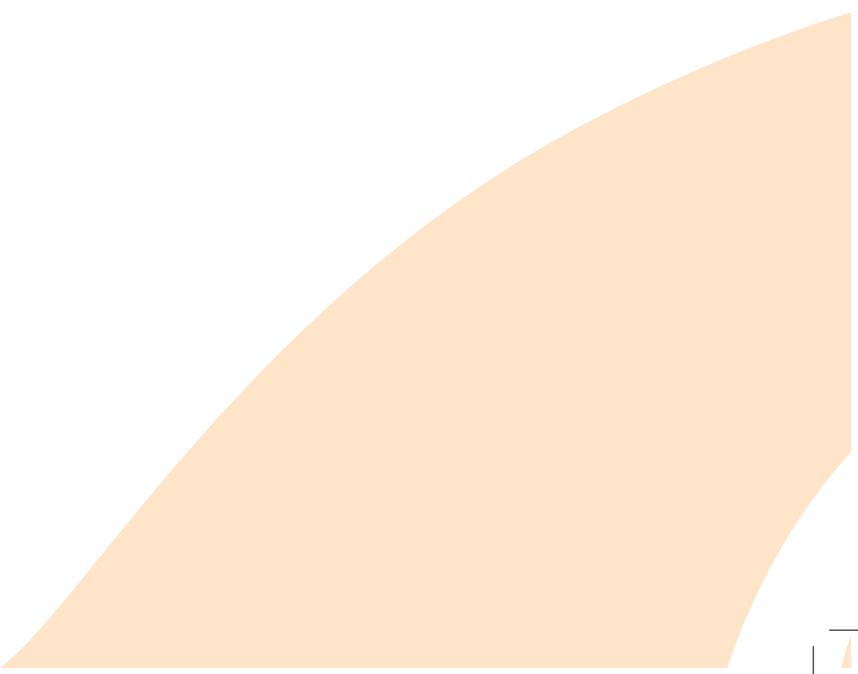
O trabalho foi árduo. Coletivo em sua grande parte. Dividido entre professores, diretores, gestores educacionais, alunos e comunidades. O apoio e o assessoramento das Universidades Públicas foram fundamentais.

Agora, estas diretrizes estão na rede estadual. Daqui para frente, a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras. Todavia, acreditamos que os primeiros passos desta caminhada, consolidados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, já marcam um novo tempo na história da educação paranaense.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde  
Superintendente da Educação



# Educação Profissional



## **Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**

Em 2003, com o firme propósito da retomada da Educação Profissional e a integração com o ensino médio, iniciou-se um processo de discussão, em âmbito estadual, com a participação dos professores da rede, atuantes na educação profissional.

As discussões foram realizadas através de oficinas, seminários, cursos, encontros periódicos, contando com as contribuições de pesquisadores renomados no meio acadêmico. Houve uma articulação maior com instituições de ensino superior, com interlocutores de outras instâncias administrativas, aproximando as próprias relações internas no sistema estadual de ensino, outros órgãos do governo e a comunidade externa.

O resultado apresenta-se como produção coletiva que se materializa neste documento, constituindo uma referência conceitual para a consolidação e elaboração de currículos dos cursos técnicos, em benefício do cidadão que vive do seu ofício, ganhando mais autonomia no mundo do trabalho e melhores condições de prosseguir nos estudos.

Este documento também caracteriza uma política de Estado, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pretende superar a dualidade educacional, potencializando a construção de uma sociedade justa.

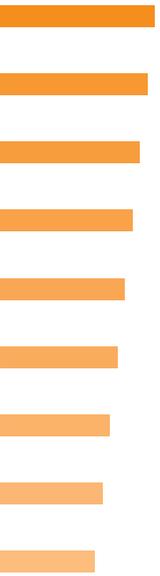
O rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho é necessário para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla, compreendendo-se as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a relação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O desafio é o aprimoramento permanente da organização do trabalho pedagógico, assim concluímos mais esta etapa, agradecendo a todos os que colaboraram neste processo de discussão e construção coletiva, colocando o Departamento de Educação Profissional da SEED à disposição daqueles que desejam construir e consolidar uma política pública para a Educação Profissional.

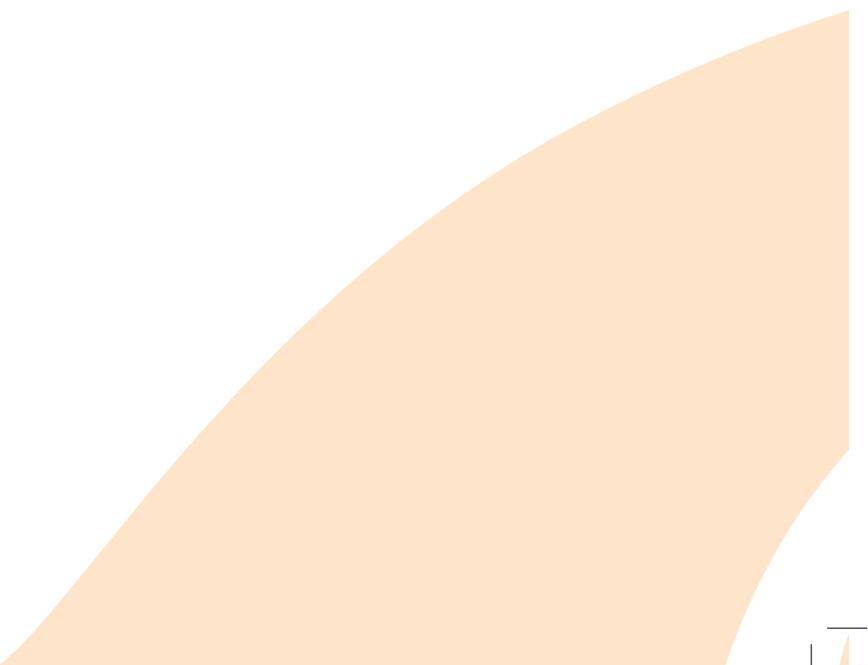
Sandra Regina de Oliveira Garcia  
Chefe do Departamento de Educação Profissional



10

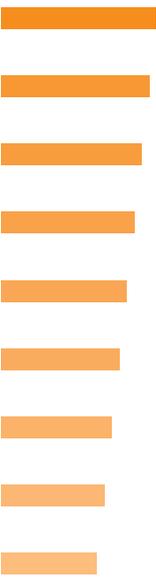


# Educação Profissional



*“...a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme/.../é também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja cultura.”*

(GRAMSCI)

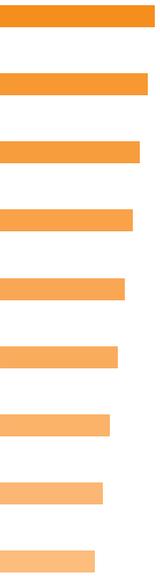


# Educação Profissional

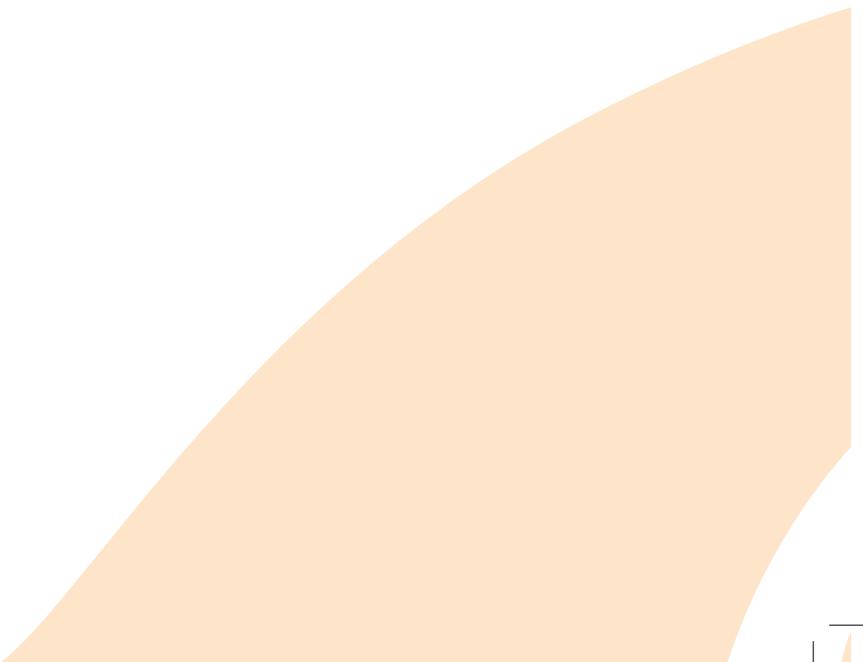


## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL .....</b>	<b>15</b>
<b>3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ.....</b>	<b>20</b>
3.1 A INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	20
3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	21
3.3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	24
3.4 AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	29
3.5 INTEGRAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO DETERMINANTE DA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	33
<b>4 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>34</b>
4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	35
<b>5 DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>36</b>
5.1 TOMAR O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	36
5.2 INTEGRAR CONHECIMENTO BÁSICO E APLICADO .....	37
5.3 RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA E PARTE E TOTALIDADE .....	38
5.4 INTEGRAR AS DIMENSÕES DISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR.....	39
5.5 CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS E HABILIDADES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO .....	40
5.6 INTEGRAR OS CONTEÚDOS SÓCIO-HISTÓRICOS AOS CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS .....	40
5.7 CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS CULTURAIS A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE A CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE.....	40
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>



# Educação Profissional



## 1 INTRODUÇÃO

A década de 1990, em nosso país, foi marcada por políticas educacionais que em nada favoreceram a formação humana dos trabalhadores que freqüentavam a escola pública de formação para o trabalho, em sua perspectiva omnilateral, conforme atestam as análises registradas em produções recentes sobre o tema.

Pela análise do caso paranaense, em particular da Educação Profissional, pode-se verificar, com maior propriedade, como as políticas públicas, queira-se ou não, afetam a realidade escolar, sobretudo quando a sua definição se exime do necessário compromisso político com a oferta de uma formação para o trabalho de caráter efetivamente pública e gratuita.

Foi assim que o sistema público de oferta profissionalizante durante o referido período, mais precisamente até 2003, foi reduzido a uma diminuta frente de escolas que a ofertavam, caracterizadas como de resistência, com a qual estão identificados os Colégios Agrícolas e os de Formação de Professores, como registra a memória recente da Educação Profissional no Estado do Paraná.

Ao contrário, a partir de 2003, a política estabelecida para a Rede Estadual iniciou não somente a retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho mas, também, passou a assumir a concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica.

Assumir esta concepção implica entender que a Educação Básica de nível médio, tomada como direito social universal de todo cidadão, é indissociável da formação profissional para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital e dos padrões da “empregabilidade” ditados pela anunciada “sociedade do conhecimento”.

Portanto, a intenção do documento ora divulgado é de explicitar à comunidade paranaense a política para a Educação Profissional definida pela Secretaria de Estado da Educação, com destaque para os princípios políticos e pedagógicos que a fundamentam. Espera-se, desse modo, contribuir para a retomada da formação para o trabalho em sua forma de oferta pública na Rede Estadual, reafirmando-a como estratégia fundamental na formação de cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea.

## 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL

A partir da segunda metade dos anos de 1990, com o advento da Lei n. 9.394/96, foi estabelecida uma nova configuração para a Educação Profissional, com o Decreto n. 2.208/97 e Portaria MEC n. 646/97, com apoio do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), (Portaria MEC n. 1.005/97), o que teve significativa repercussão nos sistemas federal e estadual de ensino.

A partir desse novo ordenamento, empreenderam-se ações convergentes com a Educação Profissional conduzida pelo Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), para oferta da Educação Profissional de nível básico “[...] destinada à qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia” (Artigo 3.º, I do Decreto 2.208).

Reduziu-se também a oferta de Ensino Médio dos CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica – e das escolas técnicas federais ao nível de 50% da oferta de 1997 (Portaria n. 646, Art. 3.º, Caput) e implantaram-se cursos modulares, na forma de organização curricular seqüencial ou concomitante (Art. 5.º, Caput). Estabeleceu-se, ainda, a Educação Superior (Art. 3.º, III) “[...] correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”.

Fundamentalmente, a reforma separou as duas redes de ensino; uma ficou destinada à formação acadêmica, e outra à formação profissional, que ganhou um capítulo específico na LDB. Os frágeis mecanismos de articulação previstos reforçaram a dicotomia histórica que marca o Ensino Médio: de um lado, está a educação para a formação das elites e, de outro lado, aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. Sob a coordenação do Ministério da Educação, a reforma da Educação Profissional objetivou o reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional, separando-o da educação escolar nas instituições públicas. No que se refere à iniciativa privada, incentivou e promoveu, com recursos públicos, a diversificação e a ampliação da oferta.

O principal instrumento jurídico dessa reforma foi o Decreto n. 2.208, baixado em abril de 1997, o qual estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da Educação Profissional no país e os mecanismos de articulação desta com o ensino regular.

O Decreto n. 2.208/97 regulamentou o § 2.º do Art. 36, da LDB, que trata da Educação Profissional em nível médio. Em seu Art. 5.º, dispõe que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. Ainda, em seu Art. 8.º, previu a organização do ensino técnico, em forma de módulos, possibilitando que a qualificação e a habilitação profissional fossem obtidas pela soma de “certificados” de comprovação de competências e habilidades e de aproveitamento de créditos das disciplinas da parte diversificada do currículo do Ensino Médio, cursadas no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições especializadas, desde que “o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (Revista da III Conferência Estadual de Educação, APP-Sindicato, junho/2002).

Iniciado também em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC) constituiu o principal instrumento de instituição da reforma, mediante o uso de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003, com financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O Decreto n. 2.208/97 e o Programa PROEP, que deram materialidade à reforma da Educação Profissional, trouxeram como conseqüências a fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta de Educação Profissional pela esfera privada e a submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios.

Sob os argumentos da expansão, diversificação e flexibilização da oferta, a reforma da Educação Profissional visou à constituição de um sistema de formação específico e a promoção de modalidades educativas substitutas ou alternativas à Educação Básica e superior, o que acentuou a dualidade estrutural e a segmentação social da educação nacional.

Por sua vez, a reforma nos CEFETs, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais, nas redes estaduais públicas e em outras, com oferta da educação técnica e tecnológica, provocou distorções na função pública educacional e ocasionou situação de ambigüidade em virtude das instituições reduzirem sua oferta de educação regular e gratuita e incrementarem sua ação em cursos e atividades extraordinárias e pagas.

No contexto da reforma, na rede estadual, a política foi de desativar os 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996, e instituir o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), que, como consequência, de longo e médio prazo, remeteu à iniciativa privada a formação profissional técnica de nível médio, inclusive com o uso dos espaços das próprias escolas públicas.

Este Programa, também financiado com recursos do BID, representou um “verdadeiro laboratório para criação e experimentação de alternativas para o Ensino Técnico” por sua concordância com as orientações dos organismos internacionais (FERRETTI, 1997, p. 12).

Resultante da aplicação dos programas anteriormente citados, tanto no âmbito federal (PROEP/MEC) quanto no estadual (PROEM/SEED), em 2003, o Paraná apresentava um quadro precário de oferta da Educação Profissional, sob o ponto de vista quantitativo, representado pelos dados de matrícula, que apontavam um total de 13.429 alunos matriculados até 2002.

As primeiras iniciativas de execução da política para a Educação Profissional da gestão 2003/2006 implicaram a retomada da oferta da Educação Profissional, com a criação do Departamento de Educação Profissional e o encerramento das atividades da Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional (PARANATEC), que até 2002 gerenciava a Educação Profissional no Estado, instituída como resultado do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná (PROEM).

A desativação da PARANATEC e a instituição na Secretaria de Estado da Educação do Departamento de Educação Profissional possibilitaram reassumir, no âmbito da educação pública estadual, a gestão administrativa e pedagógica necessária para afirmar o compromisso com a educação pública de qualidade.

A realidade encontrada foi preocupante. Havia uma oferta de cursos diminuta em que sobressaiam, considerando o número de estabelecimentos, os cursos da área agropecuária (13) e os de formação de professores (14), seguidos pelos cursos da área industrial (4), ofertados nos chamados Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) e ainda os cursos da área de serviços (20), distribuídos em estabelecimentos localizados em regiões diferenciadas do Estado.

Destaca-se que os cursos da área agropecuária e de formação de professores mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores, docentes, técnicos e funcionários, os quais não aderiram ao PROEM, o que significou não receberem apoio financeiro para melhorar os estabelecimentos de ensino.

Ao priorizar a retomada dessa modalidade de oferta, no período 2003/2006, a política para a Educação Profissional se iniciou pela realização de diagnóstico acerca das reais necessidades de expansão, considerando as tendências socioeconômicas das regiões do Estado, e do provimento de recursos materiais e humanos.

Esta política de expansão considera também a reestruturação curricular dos cursos para favorecer a formação do cidadão/aluno/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade, para o que contribuiu a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a promulgação do Decreto n. 5.154/04.

Essa nova legislação possibilitou conceber propostas curriculares considerando a necessária articulação entre as diferentes dimensões do trabalho de formação profissional do cidadão/aluno, na perspectiva da oferta pública da Educação Profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundantes da organização curricular integrada ao Ensino Médio.

Sob tal concepção, nestas Diretrizes pela política de retomada da oferta da Educação Profissional, são consideradas:

- a expansão e reestruturação curricular;
- a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade;
- a formação continuada do seu quadro docente e técnico;
- a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e
- a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza.

O apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas de currículo e ensino destaca-se como estratégia indispensável para a melhoria da formação dos alunos na concepção assumida.

Em coerência com as Diretrizes políticas e pedagógicas estabelecidas, foram realizados dois encontros de Educação Profissional, os quais tiveram como objetivo congregar as demais redes que ofertam a modalidade para discutir os principais aspectos legais, técnicos, administrativos e pedagógicos referentes à formação profissional no Estado do Paraná.

Nesses encontros, realizados em 2003 e 2004, respectivamente, os fundamentos e princípios curriculares ocuparam espaço privilegiado nas palestras proferidas por reconhecidos professores pesquisadores na área de Educação e Trabalho<sup>1</sup>.

Com o domínio da teoria sobre a complexa temática da relação trabalho e Educação, articulada à vivência do processo histórico de construção da política e dos princípios de organização curricular da Educação Profissional, os docentes expuseram, com a devida pertinência, o significado de uma proposta de organização curricular, que, pretende-se, venha ser integrada ao Ensino Médio desde a sua concepção.

1. Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Lucília Machado, Domingos Leite Lima Filho, Ivone Maria Elias Moreyra, Maria Ciavatta, dentre outros.

Esses momentos demarcaram e publicização da concepção de organização curricular integrada que já vinha sendo debatida e assumida internamente pelo Departamento de Educação Profissional, a qual, a partir daí, tomou força nos encontros e reuniões realizados no processo de reestruturação e elaboração das novas propostas curriculares, sistematizadas em 2003 e 2004.

As propostas foram elaboradas com a participação de professores de cursos de Educação Profissional e também de diretores e coordenadores e equipe pedagógica dos NREs, sob coordenação do Departamento. Foram encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação e aprovadas em dezembro de 2003, pelo Parecer 1.095/03.

O Conselho Estadual de Educação também aprovou, nesse período, o Plano de Expansão dos cursos de Educação Profissional - Parecer 1.028/03 - em que se fazia presente a previsão da expansão para o ano de 2004. Essas duas medidas legais são consideradas importantes para o processo de consolidação da política de retomada da oferta da Educação Profissional pela Rede Pública Estadual.

Assim, em 2004, o Estado do Paraná iniciou cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, com organização curricular integrada ao Ensino Médio, em 15 colégios que ofertam cursos do setor primário (área agropecuária/florestal); em cinco que ofertam cursos do setor secundário (área eletromecânica/química); em seis que ofertam cursos do setor terciário (área de comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente) e nos 45 que ofertavam cursos na modalidade normal em nível médio para formar docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (antes eram apenas 14).

A decisão de instituir os cursos técnicos, com currículo integrado ao Ensino Médio, a partir de 2004, resultou do acompanhamento das discussões que originaram a revogação do Decreto n. 2.208/97, já que as sete minutas divulgadas no período que antecedeu a promulgação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, tinham em vista a retomada dessa possibilidade, prevista na LDB e estimulada pela SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica -/MEC.

O Decreto 5.154/04, quando promulgado, conferiu a necessária legalidade à política curricular criada na Rede Estadual de Educação Profissional de nível técnico, em todas as formas de oferta instituídas na rede pública estadual.

Sob uma perspectiva democrática, evidencia-se que a política de retomada da Educação Profissional somente adquire sentido se é pensada a partir do atendimento de todos os alunos que estão e pretendem ter acesso aos cursos técnicos de nível médio, sem distinção da forma de sua oferta. No entanto, devem ser consideradas e escalonadas as prioridades de atendimento e investimento, conforme o Plano de Ação definido para a gestão 2003/2006, para a Educação Profissional.

Em síntese, a SEED assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho.

### 3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

A partir do contexto apresentado, reafirma-se que com a política de retomada da Educação Profissional no Estado, a partir de 2003, assume-se uma concepção que rompe com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboralidade. Assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada.

Assumir esta concepção requer que sejam explicitados os pressupostos constituintes do arcabouço conceitual para a Educação Profissional, conforme a seguir são apresentados.

#### 3.1 ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Por se desenvolver de forma sistematizada em instituições próprias ao ensino, conforme o disposto na LDB, a Educação Profissional se inscreve no âmbito da educação escolar e se articula à formação básica, que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a lhes assegurar a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida.

Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, sua finalidade é conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (art. 39), devendo estar articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 40).

Por meio desta formulação, a LDB se propõe a enfrentar a dimensão que tem estruturado a Educação Profissional ao longo de sua história, como oferta pública: a dualidade estrutural. Para tanto, já no primeiro capítulo, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que supera os limites da educação escolar e ocorre no interior das relações sociais e produtivas. Reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esta concepção incorpora a categoria trabalho e reconhece sua dimensão educativa, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Como decorrência da opção por tratar a Educação Nacional como totalidade, a LDB incorpora todas as modalidades de educação, estabelece sua integração e assegura sua organicidade. Esta proposta, portanto, apresenta uma organização da Educação Nacional que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais.

A categoria que assegura a integração entre os diferentes níveis e modalidades é a Educação Básica, formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão. Ao respeitar a diversidade, a Educação Básica assegura a organicidade da Educação Nacional, pelo princípio da integração. Por consequência, a Educação Profissional ao ser desenvolvida

por ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, por concepção e por norma, é parte integrante e indissociável da Educação Nacional.

Decorre deste fato que a organização e a gestão estratégica da Educação Profissional não admitem qualquer forma de paralelismo ou externalidade. E, para assegurar a objetivação desta concepção, a União chama a si a coordenação da política nacional de educação, com a finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino (art. 8, § único).

Propor formas de organização e gestão da Educação Profissional supõe, portanto, a integração de suas formas de organização e gestão à gestão mais ampla daquela Educação.

### 3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional.

Isso implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais.

Assim, a dualidade estrutural se manifestava de modo a separar claramente a educação geral da Educação Profissional nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho.

À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a demandas imediatas, e sim à formação geral da personalidade e ao desenvolvimento do caráter pela aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura.

No âmbito das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais.

É essa diferenciação de escolas e redes que atende às demandas de formação a partir do lugar que cada classe social ocupa na divisão do trabalho que determina o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, e não pro-

priamente os seus conteúdos. Assim é que o conhecimento tecnológico de ponta, embora organicamente vinculado ao trabalho, não tem sido democratizado, porque se destina à formação dos dirigentes e por longo tempo tem estado restrito à formação de nível superior. Da mesma forma, a versão geral do Ensino Médio pôs à disposição conhecimento propedêutico à classe trabalhadora, em decorrência das funções que ela teoricamente passaria a ocupar a partir da base microeletrônica, e nem por isso alterou-se sua posição de classe.

Conforme as mudanças na base técnica, o desenvolvimento das forças produtivas traz novas demandas para a educação dos trabalhadores, o que no modo de produção capitalista responde às necessidades decorrentes da valorização do capital.

Ao analisar o americanismo e o fordismo, Gramsci<sup>2</sup> já demonstrava a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital, à medida que, pelas relações de produção e formas de organização e gestão do trabalho, então hegemônicas, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social. Tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação de base eletromecânica, que implicavam ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. Neste aspecto, além de expressar uma reforma econômica, a hegemonia assume as feições de uma reforma intelectual e moral.<sup>3</sup>

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna, a divisão capitalista faz a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola passam a educar o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentam sua força produtiva e se colocam em oposição objetiva ao trabalhador. Assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, o que contribui ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para elaborar o conhecimento. Assim, fruto da prática fragmentada, a escola expressa e reproduz esta fragmentação por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Tomar o trabalho como princípio educativo, se por um lado implica uma metodologia que permite analisar os projetos educativos a partir das demandas dos processos social e produtivo, os quais, no capitalismo, implicam exploração dos trabalhadores, por

2. GRAMSCI, A. *Maquiavel a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

3. KUENZER, A. *A pedagogia da fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1985, p.52.

outro lado, aponta a possibilidade da construção de projetos alternativos que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho. Isso significa buscar, se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento, considerados os limites e possibilidades da escola.

É preciso, contudo, tomar alguns cuidados: tomar o trabalho como princípio educativo não significa sucumbir às propostas que articulam escola e produção ou à proposta das escolas ativas. Pelo contrário, como afirma Kuenzer (1998, p. 126),

*“[...] a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.*”

Ao fazer esta afirmação, a autora se referia à escola única do trabalho como a proposta a ser defendida sob a ótica dos trabalhadores, com base em Gramsci (1968, p.121):

*[...] a escola unitária, ou de formação humanista... ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.*

Assim concebida, a escola única, elementar e média, propiciaria uma sólida formação geral inicial que proporcionaria à criança e ao jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhe conferiria a capacidade de trabalhar intelectual e praticamente. Na primeira etapa, hoje correspondente ao Ensino Fundamental, a escola deveria oferecer a aquisição das habilidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular, situar-se histórica e geograficamente, bem como o desenvolvimento das primeiras noções de Estado e Sociedade, sob a forma de direitos e deveres. Tudo isto, contudo, com uma diferença: iniciar a conformação de uma nova concepção de mundo que superasse a concepção burguesa.

Já o nível médio constituir-se-ia em fase transitória de fundamental importância para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, valores fundamentais para formar a nova sociedade, e base necessária para a especialização posterior, tanto na Universidade quanto no processo produtivo. Nessa fase, outra orientação seria necessária, em substituição ao dogmatismo da fase anterior: a que possibilitasse o trabalho criador, predominantemente autônomo e independente, que se desenvolveria em bibliotecas e laboratórios, por meio de seminários e debates.

Esta concepção conduz ao conceito de politecnia, que, como afirma Saviani (2003), toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. Esta concepção encontra suporte em Gramsci, que, ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir, no trabalho humano, a possibilidade de dissociar o trabalho manual e o intelectual, à medida que, mesmo no trabalho físico mais brutal e repetitivo, o pensamento se faz presente.

A dualidade estrutural, conforme separa a escola dos trabalhadores da escola dos dirigentes, opera uma cisão entre estas duas dimensões do trabalho humano e propõe trajetórias educativas ou centradas nas atividades teóricas, para a formação dos dirigentes, ou centradas nas práticas laborais, para a formação de trabalhadores.

O compromisso com uma Educação Profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, contemplando sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isto significa que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. Desta forma, permitirá ao aluno dos cursos de formação profissional, com base na formação em nível médio, compreender os processos de trabalho e em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais.

### 3.3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E AS NOVAS DEMANDAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tomar a politecnia como concepção epistemológica, derivando do trabalho como princípio educativo uma proposta alternativa de Educação Profissional significa adotar, como princípio metodológico, a articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis. Embora muito se tenha falado, pouco se tem avançado nos projetos pedagógicos que se dizem comprometidos com as necessidades dos que vivem do trabalho.

A necessidade de se buscar esta articulação tem sido recolocada sobre novas bases pelo próprio desenvolvimento capitalista, em face das mudanças ocorridas na forma de produzir para atender às necessidades do processo de acumulação flexível em uma sociedade que, por ser atravessada pela base microeletrônica, passou a demandar o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. Tal fato ocorre, particularmente, no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores para situações novas. Ao mesmo tempo, verifica-se o desenvolvimento das competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade.

As novas demandas de Educação Profissional, portanto, resultam da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, com o que se passa a demandar maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores.

O ponto de partida para esta discussão, portanto, é a concepção de competência, tal como ela tem se constituído historicamente, sob as diferentes formas de organizar e gerir o trabalho.

A partir das formas tayloristas/fordistas de organizar a produção e a sociedade, que se caracterizam por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho fundada na parcelarização, a competência pode ser compreendida como

[...] um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico (KUENZER, 2002, p. 3).

A partir desta compreensão, pode-se afirmar que a competência se caracteriza, no taylorismo/fordismo, pelo seu caráter parcial e prático, o que explica as reduzidas exigências de escolaridade, e em consequência, de conhecimento teórico para a sua construção, que decorre antes da experiência, principal requisito para a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho.

Assim é que a pedagogia do trabalho tinha como instrutor um trabalhador experiente, que tutelava a aprendizagem dos novos trabalhadores, que tinham na observação, repetição e memorização as categorias do seu processo de aprendizagem, posto que não era preciso compreender nem intervir no processo para resolver problemas. Bastava saber fazer bem feito uma parcela do trabalho, o que ficava facilitado pelas tecnologias rígidas de base eletromecânica que determinavam o processo de fazer sem permitir a intervenção do trabalhador, e pela relativa estabilidade dos processos de trabalho, além de tudo muito transparentes. Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade.

No âmbito do trabalho, o processo educativo se reduzia ao desenvolvimento dos conhecimentos tácitos sobre determinadas partes do processo, pela repetição dos procedimentos levados a efeito pelos trabalhadores mais antigos e pela própria experiência.

Os processos escolares reproduziam, de modo geral, esta concepção, objetivando memorizar conteúdos como produtos do conhecimento humano, sobre os quais a inteligência do aluno não intervém; apenas observa, repete, memoriza e reproduz. Os conhecimentos, requisito para a execução de atividades práticas, nos cursos médios e superiores voltados para a formação profissional, eram ensinados na sua dimensão teórica durante a maior parte do curso. Além disso, o espaço para supostamente aprender a prática, na sua dimensão de fazer, ocorria ao final do percurso formativo, pelo estágio, ficando a articulação entre teoria e prática por conta do aluno.

De modo geral, a inserção no espaço laboral, por meio dos estágios ou do emprego, contemplavam a dimensão tácita do conhecimento e supervalorizam o saber fazer sobre o conhecimento científico e a parte sobre o todo, de modo a tornar corriqueira a denúncia dos alunos sobre a inutilidade da formação teórica, reproduzida pelos profissionais de recursos humanos que privilegiavam a experiência como critério de seleção.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da substituição da base rígida pela base flexível e mediação da microeletrônica, traz impactos significativos sobre a concepção taylorista/fordista da categoria competência.

A chave para compreender esta passagem são os sinais de esgotamento das possibilidades do fordismo e do keinesianismo na contenção das contradições inerentes ao capitalismo, resultantes da rigidez destes modelos.

A partir da crise surgem novas experiências na organização industrial e na vida social, que vão dar forma, na análise do geógrafo David Harvey, a um novo regime de acumulação, chamado por ele de flexível, que levará a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização.

A acumulação flexível, portanto, oriunda de um confronto direto com a rigidez do fordismo, apóia-se na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (HARVEY, 1992, p. 135-140).

Deste ponto de vista, há que considerar as novas demandas de competência trazidas pela mediação da base microeletrônica a partir da flexibilização do regime de acumulação, em suas dimensões contraditórias.

Estas novas demandas, por sua vez, implicam novas formas de disciplinar a força de trabalho para atender às exigências da produção e da vida social, função atribuída aos distintos processos e modalidades de formação humana, escolares e não-escolares, gerais ou profissionais. Ao invés de profissionais rígidos, competentes nos fazeres que se repetem pela memorização, há que formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea.

Se do ponto de vista das formas de organização e gestão da força de trabalho por meio de procedimentos baseados no toyotismo, o uso flexível da força de trabalho resulta em intensificação e precarização, ou seja, um uso cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho, do ponto de vista dos processos educativos propostos para o desenvolvimento de competências, há positivities que não podem ser desconsideradas. Talvez a mais importante delas seja a mudança de eixo na relação entre trabalho e educação, que deixa de priorizar os modos de fazer para contemplar a articulação entre as diferentes formas e intensidades de conhecimento, tácito e científico com foco no enfrentamento de situações não previstas.

Com base em Zarifian (2001), observa-se que esta mudança de eixo, a partir da mediação da base microeletrônica com seus impactos nas formas de toyotistas de organizar o trabalho, evidencia-se pela mudança na natureza do trabalho, que deixa de significar fazeres para significar intervenção quando os equipamentos ou sistemas apresentam comportamento anormal que exige atuação qualificada do trabalhador. Ou seja, como afirma o autor, o trabalho passa a significar enfrentar eventos, o que desloca o eixo da competência da memorização de procedimentos a serem repetidos para o enfrentamento de situações anormais, com maior ou menor grau de previsibilidade.

No limite, competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por experiências de formação escolar e profissional e experiência laboral. Mais do que memorizar, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada.

Esta concepção de competência refere-se a um trabalhador de novo tipo, preparado para atuar nos diversos setores da economia e participar ativamente na sociedade, com capacidades intelectuais e práticas que lhe permitam, mais do que adaptar-se à produção flexível, compreender os seus limites e organizar-se coletivamente para superá-los.

Dentre estas capacidades, algumas merecem destaque:

- a capacidade de comunicar-se adequadamente, por meio do domínio dos códigos e linguagens, e de incorporar, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica;
- a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos com o uso de conhecimentos científicos, e a busca do aperfeiçoamento contínuo;
- a autonomia moral, pela capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético;
- finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

Ao assim compreender a categoria competência, confere-se destaque à necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão que o domínio parcial do conhecimento por parte do operador, apenas tácito ou apenas científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis, posto que esta, de acordo com Vasquez (1968, p. 117), “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”.

Dito de outra forma, o que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto, agora mediada pela microeletrônica, do que decorre a valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica de promovê-la nos cursos de formação inicial e continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à idéia *do movimento do pensamento* que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana (KOPNIN, 1978).

A prática, portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, aproxima-se do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico. Ou, como afirma Kopnin (1978, p. 168), o “pensamento como relação teórica do sujeito com o objeto surge e se desenvolve à base da interação prática entre eles”. Ou seja, não há pensamento fora da atividade humana; esta interação tem caráter material, concreto-sensorial, passível de verificação empírica, uma vez que provoca mudanças no objeto, e ao mesmo tempo, no sujeito.

Torna-se possível afirmar, portanto, que a competência demandada pela base microeletrônica, embora exija conhecimentos teóricos, objetiva-se na prática, na capacidade para um fazer transformador, posto que voltada ao enfrentamento de situações não previstas. Para enfrentar eventos, o capitalismo fica à mercê do pensamento humano, que se mobiliza somente a partir da adesão do trabalhador. Daí a importância de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de compe-

tência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital, e, portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho.

O *pensamento* nasce de necessidades práticas para satisfazer necessidades da prática, afirma Kopnin (1978, p. 170). Trata-se de um processo dirigido por finalidades, de modo que a prática determina ao homem o que é necessário e o que ele deve conhecer para atender a estas finalidades, bem como quais são as suas prioridades no processo de conhecer.

Embora o pensamento esteja vinculado às necessidades práticas, é necessário reconhecer sua relativa autonomia, o que significa que pode afastar-se da prática. Há que diferenciar, contudo, o afastamento necessário para refletir sobre a prática, daquele que autonomiza o pensamento sobrepondo-o à prática, encerrando-se em si mesmo e perdendo a sua vinculação com o movimento do real (KOPNIN, 1978, p. 169-171).

A partir destas considerações, pode-se analisar as afirmações correntes entre nossos alunos e um bom número de intelectuais, sobre a inutilidade da teoria, que de modo geral não permite um adequado enfrentamento da prática laboral, pensamento este recorrente no senso comum.

De que prática se está falando? Em geral, a referência é aos modos de fazer, reduzindo-se a prática à atividade, passando-se a postular cursos de formação em que haja identidade entre conhecimento teórico e atividade. Não se reconhecem relevantes os momentos de apropriação da teoria básica como indispensáveis a uma inserção qualificada no espaço laboral, passando-se a superestimar os estágios, com sua carga horária aumentada e presente desde o início do curso como a estratégia redentora para a empregabilidade, com toda a força no saber fazer, como se ele prescindisse da teoria.

Trata-se de uma primeira falsa tomada da relação entre teoria e prática: a que desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente. Tomada em seu sentido utilitário, a prática se contrapõe à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, ao nível da consciência do homem comum, não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que lhe confere uma certa tranqüilidade, posto que nada o ameaça. O contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora.

A prioridade, portanto, é conferida a uma prática sem ou com um mínimo de teoria, o que permite concluir que o senso comum corresponde ao praticismo. Quanto ao pensamento filosófico, o praticismo presente na consciência do homem comum corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil (VAZQUEZ, 1968, p. 210-211).

Vale observar que até se poderia aceitar este tipo de interpretação conforme o conceito de competência no taylorismo/fordismo, que se centrava nos fazeres de natureza psicofísica. A partir da base flexível, quando a competência passa a se vincular à capacidade de enfrentar situações não previstas, inscrevendo-se na práxis, esta interpretação utilitarista da teoria que resulta da prática tomada como atividade, suficiente em si mesma, não se sustenta.

A segunda necessária é a de se estabelecer identidade entre o conhecimento teórico e a prática, o que vale dizer, no processo de trabalho, entre o prescrito e o real. Acerca desta questão, a teoria corresponde a uma interpretação possível da realidade, em um dado tempo e em um dado espaço; assim, será sempre parcial pois revela e esconde ao mesmo tempo. Já a realidade é complexa, síntese de múltiplas determinações que não se deixa conhecer em sua plenitude pelo pensamento humano, sempre parcial e determinado pelo desenvolvimento histórico das forças produtivas.

Portanto, mesmo ao reconhecer o caráter prático do pensamento que expressa a relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, não é factível afirmar a possibilidade da identidade entre a expressão formal, estática e parcial operada pelo pensamento sobre a prática e a riqueza do movimento e da complexidade que caracteriza a realidade. Não há, então, como promover esta identidade por meio de um curso, posto que a realidade não se deixa aprisionar pelo conhecimento teórico, o qual questiona, nega e supera permanentemente, pelo pensamento que se move entre os pólos do abstrato e do concreto (VAZQUEZ, 1968, p. 211).

O que se propõe discutir, portanto, é a articulação entre estes dois pólos, o teórico e o prático, que embora não se oponham, unificam-se pelo pensamento, guardam especificidades; assim há que buscar construir processos pedagógicos que, pelo seu caráter mediador, promovam a articulação entre teoria e prática, remetendo-se a discussão para o plano do método.

### 3.4 AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Desde o início do século XVII, a relação entre ciência moderna e tecnologia é estreita e amplamente celebrada, mas interpretada de modos diversos.

Para Galileu, profundamente impressionado com os instrumentos construídos por artesãos na armaria de Veneza, os artefatos tecnológicos eram vistos como objetos para serem cientificamente pesquisados, fontes de hipóteses novas e abertos para serem aperfeiçoados pela aplicação do conhecimento científico. Para Descartes, ao contrário, aumentar o domínio humano sobre a natureza é consequência da obtenção de conhecimento científico.

Bacon (1561-1626) incorporou as duas interpretações e foi muito além, ao propor que as aplicações tecnológicas são o objetivo fundamental da pesquisa científica, de modo que a utilidade ou aplicabilidade tecnológica seriam o critério decisivo de realização do conhecimento científico, com o que se passou a identificar verdade e utilidade, o que tem sido objeto de severas críticas.

Sem a pretensão de resolver a polêmica discussão nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, mas de buscar compreendê-la, Dagnino<sup>4</sup> propõe a classificação das formas de abordar a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, em duas grandes abor-

4. DAGNINO, R. Enfoque sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: neutralidade e determinação. OEI-Programação-CTS+I-Sala de lectura. [www.observatório.unesco.org.br](http://www.observatório.unesco.org.br)

dagens. A primeira toma como foco a C&T, supondo o seu avanço contínuo e inexorável, por um caminho próprio, independente das relações sociais, que de algum modo pode ou não influenciar a sociedade.

A segunda abordagem apresentada pelo autor tem como foco a sociedade, reconhecendo que o caráter da C&T, e não apenas o uso que dela se faz, é socialmente determinado e, devido a essa relação entre a C&T e a sociedade que a gerou, ela tende a reproduzir as relações sociais dominantes, implementar ou inibir mudanças conforme os interesses do projeto hegemônico.

A formulação de concepções, políticas e formas de organização da Educação Profissional dependem de como se compreende esta relação. A primeira abordagem reduz a Educação Profissional à dimensão ou de neutralidade ou de determinismo a partir da compreensão de que a ciência é a fonte do conhecimento verdadeiro e universal, não reconhecendo, portanto, a dimensão política do desenvolvimento científico-tecnológico.

A idéia da neutralidade pressupõe que a C&T não se relaciona com o contexto no qual é gerada. Ao contrário, é condição para produzir ciência o isolamento do contexto social. Essa concepção leva a concluir que são impossíveis desenvolvimentos em C&T alternativos, pois só existe uma única verdade científica. As diferenças sociais, econômicas, culturais ou geográficas ficariam, em um plano secundário, subsumidas pela verdade científica, como objeto de adaptações.

*Assim, as contradições se resolveriam naturalmente, através de caminhos iluminados pela própria ciência, com novos conhecimentos e técnicas que superariam racionalmente os antigos, sem que se coloquem em questão a ação e os interesses dos atores sociais no processo inovativo. (DAGNINO, 2002, p. 16)*

Afirma o autor que esta concepção apresenta o progresso como uma sucessão de fases ao longo de um tempo linear e homogêneo, o que dá origem a resultados melhorados sucessiva, contínua e cumulativamente, e conduz à percepção do senso comum de que o presente é melhor que o passado e que conduzirá a um futuro ainda melhor, em busca de uma finalidade imanente a ser alcançada. O desenvolvimento da C&T seria, no plano do conhecimento, a manifestação da realidade tal como é percebida pelo cientista, que desvela a verdade progressivamente.

A neutralidade leva ao caráter universal da C&T ao supor que conhecimentos criados e usados por diferentes civilizações poderiam ser apropriados para finalidades quaisquer, e por atores sociais diferentes, a qualquer tempo.

Do ponto de vista da Educação Profissional, supõe que ela é progressiva e igual para todos, resumindo-se à acumulação pura e simples de conhecimentos científico-tecnológicos, como condição suficiente para garantir o progresso econômico e social a todos, pondo fim à pobreza e trazendo paz e felicidade a toda a humanidade.

Pelo domínio da ciência, os trabalhadores aprenderiam a pensar, o que levaria ao “comportamento racional” em todas as esferas de atividade. Graças à ciência, seria possível livrar-se da política e instituir o domínio da lógica e da razão, em substituição ao da emoção e da paixão, o que faria as próprias questões sociais e políticas serem tratadas de maneira científica, com a eliminação das disputas irracionais animadas por interesses políticos, com o que produzir-se-ia uma sociedade cada vez melhor.

A própria política passa a ser tratada como questão técnica, e a razão de uma linha de ação política passa a ser entendida como passível de ser demonstrada ou provada por meios ou critérios científicos. O cientificismo compartilha com o positivismo a convicção de que todos os processos – sociais ou físicos – podem ser analisados, entendidos, coisificados, mediante uma colocação científica para encontrar uma solução objetiva e politicamente neutra.

O tratamento da política como questão técnica conduz a gestão da Educação Profissional a processos elitizados, a serem realizados por especialistas que, pela sua excelência, seriam capazes de decidir o que é bom para toda a sociedade, independentemente das relações de classe, uma vez que o conhecimento, a partir de sua neutralidade, assegura aos cientistas um lugar social acima do bem e do mal. Justifica-se, desta forma, a gestão por pares, ao melhor estilo das tecnoburocracias, em que a competência resulta do conhecimento.

Uma outra forma de conceber a neutralidade decorrente do foco em C&T é o determinismo tecnológico, que leva a compreender que são as relações técnicas de produção que se estabelecem no local de trabalho, decorrentes das tecnologias, ou forças produtivas, que determinam as relações sociais de produção. Decorre desta afirmação que a acumulação do capital é consequência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Neste caso, C&T, embora continuem a ser compreendidas como independentes das relações sociais, passam a determinar as mudanças e formas de organização da sociedade. Embora por outra via epistemológica, derivada de correntes de origem marxista, o determinismo tecnológico reduz o desenvolvimento de C&T ao mesmo processo inelutável, único e linear que decorre da abordagem da neutralidade. Bastaria ao proletariado, portanto, apropriar-se do conhecimento burguês para construir o socialismo, resultante “natural” do desenvolvimento das forças produtivas.

Na linha teórico-metodológica adotada neste documento, estas abordagens são insuficientes, pelo seu caráter materialista mecanicista.

Em primeiro lugar, reconhece-se que a C&T gerada por uma determinada sociedade, está de tal modo comprometida com a sua manutenção que não pode servir a outra sociedade com finalidades distintas, ou alavancar o processo de transformação de relações sociais existentes tendo em vista a construção de outras distintas daquelas sob a égide das quais se desenvolveram determinadas forças produtivas. Portanto, não basta à Educação Profissional, gerida por uma elite de especialistas que atuam no campo da esquerda, viabilizar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico que permitiu ao capitalismo desenvolver-se. Permanecer nesta tese conduz a uma posição de tal modo imobilista que, ao desconsiderar a existência de contradições, justificaria a negação da educação para os trabalhadores, dado o caráter de irreversibilidade decorrente do desenvolvimento das forças produtivas determinado pelo capital.

Gramsci aponta saída para este impasse, ao afirmar que a ciência, como produção humana parcial e historicamente determinada, também é uma superestrutura, uma ideologia, mas que ocupa um lugar privilegiado, em decorrência de seus efeitos sobre a infra-estrutura.

Dada a relativa autonomia das superestruturas em relação à infra-estrutura, é possível aceitar a possibilidade de determinar uma mudança qualitativa na trajetória de desenvolvimento da C&T para atender a outras finalidades, mesmo no âmbito do capitalismo, desde que as contradições entre capital e trabalho tenham impulsionado algum movimento de transformação em pelo menos parte da superestrutura, o que se supõe tenha ocorrido neste período de Governo.

Assim, a mudança da base econômica não seria, portanto, a única condição para o surgimento de conhecimento científico e tecnológico coerente com a direção do processo de transformação da superestrutura em curso.

Isto é possível porque, em face das contradições entre capital e trabalho, embora a C&T se desenvolva a partir da lógica da acumulação, possuem características específicas que não são diretamente assimiláveis aos valores capitalistas, o que lhes garante uma autonomia relativa e mesmo alguma independência em relação ao Estado e aos detentores dos meios de produção.

Assim, a posse do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores e a sua participação nos espaços decisórios que definem a política de C&T e de Educação Profissional, podem criar as condições necessárias para que se inicie uma reorientação para antecipar demandas da sociedade que não encontram possibilidade de serem satisfeitas, dada a atual correlação de forças políticas.

Como afirma Dagnino (2002, p. 23),

sendo a C&T construções sociais, historicamente determinadas (resultado de um processo onde intervêm múltiplos atores com distintos interesses), a sua trajetória de desenvolvimento poderia ser redirecionada, dependendo da capacidade dos atores sociais em interferir no processo decisório da política da C&T introduzindo na agenda interesses relativos a outros segmentos da sociedade. A partir de situações em que conhecimentos formulados para outros fins possam ser utilizados para satisfazer a outros interesses inicialmente não contemplados, seria possível chegar a alterar significativamente a dinâmica de exploração da fronteira do conhecimento científico e tecnológico [...] Alterar a situação atual da C&T supõe reformular as hipóteses e os pressupostos atuais da produção científica que coloque novas prioridades para sua orientação. A busca de alternativas à produção em larga escala que internalize variáveis ambientais e os impactos na saúde do trabalhador e dos cidadãos, no desenho científico-tecnológico, estaria na raiz de uma nova dinâmica. Materializar isto dependeria da mobilização de um grande número de atores e embora resulte difícil para a esquerda viabilizar uma alternativa, é um desafio que não se pode deixar de lado, sob pena de limitar o avanço na construção de uma sociedade mais democrática e equilibrada social e ambientalmente.

Embora a autonomia para a intervenção política tenha severos limites impostos pela hegemonia do capital, esta hipótese recoloca a organização da Educação Profissional sobre bases diferentes das que historicamente estão em desenvolvimento. Em primeiro lugar, reafirma o compromisso histórico dos governos com a classe trabalhadora e indica a urgência de tornar disponível a educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para todos os que vivem do trabalho.

Esta compreensão implica substituir o termo Educação Profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para educação dos trabalhadores, cuja concepção inte-

gra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social a partir da perspectiva da classe; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta pode somente se dar em espaços públicos, por meio de políticas, financiamento e gestão públicos.

A gestão desta modalidade de educação, portanto, deverá:

- integrar-se à gestão da Educação Nacional, em especial à Educação Básica, apontando para a integração com o ensino superior;
- contemplar a participação efetiva dos trabalhadores nos espaços decisórios, tendo em vista a construção de uma nova trajetória para a produção e difusão da C&T e de novos projetos de educação para os que vivem do trabalho, de modo a abrir a possibilidade de que a produção e a divulgação do conhecimento seja usada em favor de interesses mais amplos e do atendimento das demandas materiais que dizem respeito à melhoria das condições de vida da maioria da população;
- redefinir as finalidades e os projetos de educação dos trabalhadores de modo a contemplar novas prioridades e alternativas que impactem as suas condições de trabalho e de existência.

### **3.5 A INTEGRAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO DETERMINANTE DA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Ao impulsionar as forças produtivas na perspectiva do processo de criação de valor, o desenvolvimento científico-tecnológico, quanto mais avança mais intensifica a contradição entre as demandas do processo produtivo e os processos de educação da força de trabalho: quanto mais se simplificam as atividades práticas na execução dos processos de trabalho mais se complexificam as ações relativas ao desenvolvimento de produtos e processos, à sua manutenção e ao seu gerenciamento. Ou seja, o trabalho mais se simplifica enquanto mais se tornam complexas a ciência e a tecnologia.

Em decorrência, ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, menos compreende e domina as tarefas que executa, bem como dos que gerenciam e mantêm os processos e produzem ciência e tecnologia.

Ao mesmo tempo, a complexificação da vida social ampliou os espaços de participação do trabalhador em vários sentidos: atividades culturais, associativas, sindicais e partidárias. Criam-se, em conseqüência, necessidades educativas para os trabalhadores que até então eram reconhecidas como próprias da burguesia; a crescente cientificação da vida social, como força produtiva, passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, uma vez que “a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia por meio da operacionalização da ciência” (KUENZER, 1988, p. 138).

Ou seja, quanto mais há forças produtivas, mais a ciência se simplifica, faz-se prática e cria tecnologia. Ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, faz-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criam novas formas de comportamento, ideologias e normas.

Dissociados por efeito das formas tradicionais de divisão do trabalho, o trabalho e a ciência voltam a formar uma unidade pela mediação da tecnologia, em conseqüência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos ao processo de acumulação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Mesmo que se considere que estas demandas são polarizadas no regime de acumulação flexível e, portanto, não se colocam para todos os trabalhadores (KUENZER, 2003), as políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho devem ter a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte.

É preciso reconhecer que as transformações no mundo do trabalho exigem conhecimentos e habilidades em ocupações específicas, tanto dos instrumentos para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas. Isso implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar.

A partir desta perspectiva, justificam-se e exigem-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema de processos de trabalho flexíveis em substituição às competências e habilidades específicas, exigidas para as tarefas rígidas nas organizações tayloristas/fordistas.

Ou seja, o desenvolvimento das competências exigidas pelo modo de produção capitalista, tal como se desenvolve a partir da base microeletrônica, pode ocorrer somente a partir de uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, no percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura.

É preciso, pois, construir uma proposta que contemple:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;
- a articulação entre a gestão da Educação Básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;
- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão.

#### 4 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com base nas dimensões históricas, teóricas e legais que determinaram os pressupostos enunciados neste documento e tomando por referência os estudos de Kuenzer anteriormente citados, as políticas e metas relativas à Educação Profissional serão regidas pelos seguintes princípios:

## 4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Educação Profissional é parte integrante do Plano de Governo a ser desenvolvido pelo Estado do Paraná, bem como do projeto de educação definido para a gestão 2003/2006 que dele se deriva e que está fundamentada nos princípios de gestão democrática. Esses princípios consideram a educação como direito do cidadão, a universalização do ensino, a escola pública, gratuita e de qualidade, o combate ao analfabetismo, o apoio à diversidade cultural, a organização coletiva do trabalho escolar.

A materialização desses princípios está centralizada no conjunto de ações que tem como eixo fundante o currículo escolar, a pesquisa e a inovação tecnológica, otimização do espaço e do tempo escolar e, principalmente, a valorização dos profissionais da educação.

Desse princípio decorre o projeto de Educação Profissional que se consubstancia no compromisso com a cidadania dos trabalhadores por meio da garantia da Educação Básica e Profissional, pública e de qualidade, integrada às políticas de geração de emprego e renda, abaixo descrito:

- a) como processo de formação humana, a Educação Profissional se refere ao desenvolvimento da pessoa humana como integralidade, não podendo ficar restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho; ela se dá no entrecruzamento das competências cognitivas, comportamentais e psicomotoras que se desenvolvem por meio das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência;
- b) a Educação Profissional é um processo que se dá ao longo da vida, pela articulação das experiências e conhecimentos que são construídos ao longo das relações sociais e produtivas. A Educação Profissional, como qualificação social, não pode ser tomada como construção teórica acabada ou produto de ações individuais; por consequência, deve ser compreendida no âmbito das concepções de trabalhador coletivo e de educação continuada;
- c) o processo de Educação Profissional não é apenas racional; nele intervêm afetos e valores, percepções e intuições que, embora sejam fruto das experiências, inscrevem-se nas emoções, ou seja, no campo do sentido, do irracional. Assim, o ato de conhecer resulta do desejo de conhecer, derivado de amplas e distintas motivações e é profundamente significativo e prazeroso como experiência humana;
- d) a Educação Profissional deve articular os conhecimentos oriundos da prática social (tácitos e populares) e conhecimentos científicos, de modo a relacionar ciência, tecnologia, cultura e sociedade nos processos de construção e difusão do conhecimento;
- e) a Educação Profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos como “locus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa e contemplar as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional;

- f) a Educação Profissional deve articular conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais e privilegiar conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania, os quais se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética, e assim por diante;
- g) a Educação Profissional deve articular conhecimentos do trabalho e conhecimentos das formas de gestão e organização do trabalho, de modo a preparar o aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação competente nos espaços político e sindical;
- h) a Educação Profissional deve articular conteúdo e método, de modo a contemplar os processos por meio dos quais o conhecimento a ser apropriado foi construído, promovendo ao mesmo tempo o domínio dos processos metodológicos e de seus produtos;
- i) a Educação Profissional deve articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas: professores, especialistas, empresários, trabalhadores, representantes do poder público e assim por diante.

O cumprimento destes princípios demanda a compreensão das dimensões teórico-metodológicas indicadas a seguir.

## 5 DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

### 5.1 TOMAR O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A fim de tomar o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade, há que se recorrer a uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade. A organização curricular deve promover a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente.

Mostra Gramsci (1968, p. 36) que a escola que unifica trabalho, ciência e cultura será necessariamente ativa e articulada ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento. Sua finalidade é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou exercer o controle social sobre os dirigentes:

[...] a escola de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1968, p. 36).

Em decorrência, deverá educar tanto para as atividades intelectuais como para as instrumentais e propiciar uma orientação múltipla para futuras atividades profissionais não definidas precocemente, pois não é possível preparar para as atividades profissionais tão

complexas e articuladas à ciência senão sobre as bases de uma cultura geral formativa de caráter teórico-prático. Ao mesmo tempo, deverá estimular a necessidade de educação permanente e contínua, que permita atualizar as atividades culturais e profissionais, o que exige o domínio das competências relativas à pesquisa e ao desenvolvimento.

Para atender a este princípio, a proposta curricular deverá, do ponto de vista dos conteúdos, contemplar:

- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as relações sociais e produtivas;
- os conhecimentos relativos às formas tecnológicas que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos;
- as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- os conhecimentos sócio-históricos e as categorias de análise que propiciem a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história (KUENZER, 2000).

Tomar o trabalho como princípio educativo significa defender o direito ao acesso à cultura, à ciência e à tecnologia para todos os trabalhadores, não de forma enciclopedista ou estritamente profissionalizante, mas de modo a desenvolver as competências ao mesmo tempo intelectivas e práticas dos alunos, para a formação da práxis humana. Daí a importância da manutenção do caráter público da escola e de seu compromisso com a qualidade de sua proposta pedagógica.

## 5.2 INTEGRAR CONHECIMENTO BÁSICO E APLICADO

A integração entre conhecimento básico e aplicado é possível somente pela mediação do processo produtivo, posto que não se resolve pela juntada de conteúdos ou mesmo de instituições com diferentes especificidades. Ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além do conhecimento que compõe as áreas do conhecimento.

Tomar o trabalho como ponto de partida para o planejamento curricular relativamente à politécnica significa superar a tarefa como foco, o que originou o procedimento das séries metódicas e que fez história principalmente no Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Esta proposta já há tempo mostrou seu anacronismo em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Esta questão, contudo, está longe de ser resolvida, principalmente pelas diferentes abordagens que têm sido dadas à questão pelas diferentes tomadas da categoria competência.

Assim é que, partindo da afirmação do *deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo*, a compreensão dada a este princípio pela concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de Educação Profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se de modo adequado, estudar de maneira permanente, e assim sucessivamente.

No caso brasileiro, esta concepção se fez presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Nestas Diretrizes, de modo geral, dá-se ênfase à ao comportamento em detrimento da formação teórica. E mais, expandem-se os tempos e espaços de prática sem obrigar seu acompanhamento, mediante o entendimento que ela, por si só, é suficiente para a formação de qualidade.

As pesquisas feitas por Kuenzer (2003) têm mostrado a insuficiência destas abordagens que se centram ora no objeto, a tarefa, ora no sujeito, o trabalhador. Tais limitações podem ser superadas, segundo a autora, por uma compreensão que tome o *processo de trabalho como relação* entre o sujeito e o objeto, que passa a ser o ponto de partida para formular os percursos formativos. Isto significa tomar o *trabalho como foco*, não reduzido a uma dimensão parcial e objetiva, mas como totalidade rica de complexas relações. Substitui-se, portanto, conhecer a tarefa por conhecer a relação entre produto e processo, o que vale dizer, conhecer um produto do conhecimento humano a ser apreendido de forma mecânica, rotineira, pelo conhecimento do processo, como um conjunto de relações que revelam movimento.

### 5.3 RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA E PARTE E TOTALIDADE

O tratamento metodológico privilegiará a relação entre teoria e prática e entre parte e totalidade. São outras as competências a desenvolver, para além da simples memorização de passos e procedimentos, que incluem as habilidades de comunicação, a capacidade de buscar informações em fontes e meios diferenciados e a possibilidade de trabalhar cientificamente com tais informações para resolver situações problemáticas e criar novas soluções; e sobretudo, é outro o processo de conhecer, que ultrapassa a relação apenas individual do homem com o conhecimento, para incorporar as múltiplas mediações do trabalho coletivo.

A produção das idéias, das representações, da consciência, está intimamente entrelaçada com a atividade prática dos homens. É na vida real, na atividade prática, que começa a ciência real. Não há como conhecer à margem da atividade prática, pois “é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (GRAMSCI, 1968, p. 42).

Contudo, a prática não fala por si; os fatos práticos ou fenômenos têm de ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa desvelar pela observação imediata. É preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não constituem conhecimento.

Vale dizer que o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados (KUENZER, 2000, p. 39).

Por meio deste movimento do pensamento que se debruça sobre a prática para aprendê-la e compreendê-la, estabelece-se a relação entre teoria e prática, princípio que deve estar presente em todos os momentos da práxis pedagógica. Ao aprender a trabalhar esta relação, o aluno passará de mero espectador a protagonista, capaz de transformar as relações sociais e produtivas a partir de sua interpretação.

Conhecer fatos ou fenômenos é conhecer o lugar que eles ocupam na totalidade concreta. Se, para conhecer, é preciso operar uma cisão no todo e isolar temporariamente os fatos, este processo ganha sentido enquanto antecede à reunificação do todo a partir de uma compreensão mais ampliada das relações entre parte e totalidade. Pela análise da parte, atinge-se uma síntese qualitativamente superior do todo; parte e totalidade, análise e síntese são momentos entrelaçados na construção dos conhecimentos (KUENZER, 2000).

Conforme a mesma autora, a concepção de educação que toma como princípio a articulação entre parte e totalidade

[...] supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. Dela deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao 'domínio intelectual' da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática (KUENZER, 2000, p. 40).

#### 5.4 INTEGRAR AS DIMENSÕES DISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR

Os conteúdos que compõem cada percurso formativo deverão ser organizados de modo a integrar as dimensões disciplinar e interdisciplinar. A compreensão da totalidade das relações exigida para a inserção responsável do aluno na vida social e produtiva indica um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, para permitir ao aluno o acesso a formas superiores de compreensão da realidade, pela apreensão das complexas conexões que articulam parte e totalidade.

Não é mais possível abrigar os fenômenos da vida cotidiana nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas nas disciplinas tradicionais, posto que a ciência contemporânea rompe as barreiras historicamente construídas entre os diferentes campos do conhecimento e supera os limites estreitos das especializações, construindo novas áreas a partir da integração de objetos, não na consciência, mas na vida social e produtiva.

A transdisciplinaridade implica construção de novos objetos, com metodologias peculiares, pela integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir novos campos do conhecimento. É mais que a soma de partes fragmentadas e também não significa dominar todos os fatos. É uma nova forma de integrar vários conhecimentos que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência.

Vale considerar, contudo, que não é possível trabalhar de forma transdisciplinar caso não haja *tratamento disciplinar rigoroso*, que forneça categorias de análise, referencial teórico e sistemas simbólicos que viabilizem novas sínteses. Isto leva o professor a assumir a responsabilidade com um tratamento disciplinar competente.

### **5.5 CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS E HABILIDADES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO**

Os conteúdos e habilidades da área de comunicação, consideradas as suas formas e modalidades, passam a ser estratégicos, para a avaliação crítica, para o trabalho com segurança e confiabilidade, para a participação nos processos sociais e produtivos, para o relacionamento inter-pessoal, para a participação política. Incluem-se neste item a língua portuguesa, as línguas estrangeiras, a semiótica e os meios informatizados de comunicação.

### **5.6 INTEGRAR OS CONTEÚDOS SÓCIO-HISTÓRICOS AOS CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS**

Da mesma forma, os conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas que levaram à globalização da economia, à reestruturação produtiva e às novas relações entre Estado e Sociedade precisam ser apropriados pelos cidadãos trabalhadores, para que desenvolvam sua capacidade de análise das relações sociais e produtivas e das transformações que ocorrem no mundo do trabalho.

### **5.7 CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS CULTURAIS A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE A CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE**

Ao considerar as relações entre ciência, cultura e sociedade, e compreender a cultura como um dos solos capazes de enraizar a escola à sua comunidade e área de abrangência, o projeto político-pedagógico deverá contemplar conteúdos culturais que expressem formas de vida partilhados por uma comunidade, e significados produzidos e usados socialmente pelos grupos humanos em tempos e espaços semelhantes.

Tais princípios derivam-se da opção epistemológica que compreende a produção do conhecimento a partir da atividade humana. Compreender que a produção do conhecimento parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, a fim de reintegrá-lo ao todo depois de aprofundá-lo, concretizá-lo, tomando-o como novo ponto de partida, conduz a uma concepção metodológica a orientar as ações de ensino, que pode ser assim sistematizada:

- o ponto de partida é sincrético, nebuloso, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é concreto, em que o pensamento re-capta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo; posto que sempre síntese provisória, esta totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos;

- os significados são construídos pelo deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que formam o senso comum para o conhecimento elaborado na práxis, que resulta da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, e também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico;
- o percurso vai da partida ao ponto de chegada, com uma dupla determinação, finita ou infinita. Pode-se buscar o caminho mais curto ou se perder, marchar em linha reta, seguir uma espiral ou manter-se no labirinto; ou seja, construir o caminho metodológico é parte fundamental da elaboração do conhecimento; não há um único caminho para se chegar a uma resposta, como há várias respostas possíveis para o mesmo problema.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas posições explicitadas no texto e, levando em conta a realidade atual da Educação Profissional na Rede Pública Estadual, é importante ainda reafirmar, como síntese, ainda que provisória, alguns pontos fundamentais para a construção da escola pública de formação para o trabalho que queremos.

Enfatiza-se o compromisso da Educação Profissional com a Educação Básica, entendida como direito social e condição indispensável para superar a perspectiva direcionada para o simples adestramento e adaptação às demandas ditadas pelo mercado e, portanto, pelo capital. Em última instância, significa incorporar os princípios de uma escola unitária e de uma educação politécnica ou tecnológica.

Este é o arcabouço que dá sentido à proposta do Ensino Médio Integrado, considerada em processo de “travessia”<sup>5</sup> que se coloca para os jovens paranaenses que precisam do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, situar-se no sistema produtivo, com clareza, entretanto, das contradições nele existentes na atualidade.

Assim, é no espaço desse processo de travessia, concebida como o momento de assegurar ao jovem o direito de conclusão da escolaridade média numa relação mediata com o trabalho produtivo – de tal forma que lhe seja garantida uma Educação Básica de qualidade como direito – que poderá vir a contribuir para sua inserção numa área técnica ou tecnológica específica e garantir a sua subsistência.

Portanto, acredita-se que esta proposta possa permitir ao aluno apreender os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos sociais e culturais presentes no mundo da produção, desde que os educadores se comprometam a articular e integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de uma educação emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho.

5. Termo usado por Frigotto (2005) para explicitar o estágio em que nos encontramos em relação à garantia do acesso e terminalidade do Ensino Médio.

## 7 REFERÊNCIAS

DAGNINO, Renato. Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: neutralidade e determinismo. Revista de Ciência da Informação – Datagranazero, v. 3, n. 6, dez/2002

FERRETTI, Celso. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, n. 59. Campinas, CEDES, agosto. 1 997.

GRAMSCI, A . **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968 p. 121

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1992.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Civilização, 1978.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1988, p. 138.

KUENZER, A . **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000.

KUENZER, A . **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Rio de Janeiro, **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n.2, maio/ago., 2002, p. 3.

KUENZER, A . **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr., 2003.

SAVIANI, D. **O Choque Teórico da Politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde - Volume 1, número 1, março de 2003.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p. 117.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo, Atlas, 2001.