

## Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho

Acácia Zeneida Kuenzer \*  
Gabriel Grabowski \*\*

### Resumo:

Este artigo, a partir da integração entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, propõe-se a contribuir para o debate que vem se desenvolvendo acerca das estratégias de organização e gestão da educação profissional, tomando como princípio a democratização, na perspectiva da emancipação humana. Tomando por base a Lei 9.394 de 1996, afirma que a educação profissional a ser desenvolvida por meio de 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 desta afirmação que sua organização e sua gestão estratégica não admitem qualquer forma de paralelismo ou externalidade, contrapondo-se à proposta de criação de uma Lei Orgânica que confira, por uma organização e um marco regulativo próprio, autonomia da educação profissional em relação ao Sistema Nacional de Educação. Defende a integração de políticas, de programas e de instituições, preservadas as especificidades das instâncias e a estratégia de construção coletiva, a criação de um fundo específico de financiamento e a gestão pública, instando o Estado a assumir seu papel coordenador e supervisor na articulação dos esforços do governo, dos empresários e dos trabalhadores, entendendo a educação profissional, integrada à Educação Básica, como direito de todos e dever do Estado.

### Palavras-chave:

Ensino profissional. Educação para o trabalho.

---

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

\*\* Doutorando em Educação na UFRGS, Professor do Centro Universitário FEEVALE, Novo Hamburgo/RS, e do Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre/RS.

## **Introdução**

O estabelecimento de um projeto de educação profissional para os que vivem do trabalho a ser gerido de forma democrática implica em tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional, com base no pressuposto que o Estado no modo de produção capitalista sintetiza as contradições entre capital e trabalho e neste sentido constitui-se, ao mesmo tempo, em espaço de possibilidades e de impossibilidades. Em decorrência deste pressuposto, há que partir das condições materiais e superestruturais que estão dadas como espaço de construção para os avanços possíveis, tomando-se como utopia um outro tipo de sociedade.

Compreendendo-se a gestão democrática como resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa, lastreada na compreensão que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional, há que considerá-la como um processo orientado pelos princípios que regem as ações institucionais no campo da educação, tal como estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional (BRASIL, 1996d).

Assim é que a educação profissional, no que estabelece a LDB (BRASIL, 1996d), por se desenvolver de forma sistematizada em instituições próprias ao ensino, inscreve-se no âmbito da educação escolar e articula-se à formação básica que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a assegurar-lhes 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) (BRASIL, 1996b), devendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40) (BRASIL, 1996c).

Por meio desta formulação, a LDB propõe-se a enfrentar a dimensão que tem estruturado a educação profissional ao longo de sua história enquanto oferta pública: a dualidade estrutural. Para tanto, já no primeiro capítulo, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que

ela supera os limites da educação escolar, ocorrendo 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, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao 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, estabelecendo sua integração e assegurando 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, respeitando-lhe a diversidade; é a Educação Básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, pelo princípio da integração; em decorrência, a educação profissional a ser desenvolvida mediante 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 sua organização e sua gestão estratégica não admite 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) (BRASIL, 1996a).

Propor formas de organização e gestão da educação profissional supõe, portanto, o seu caráter de parte integrante e indissociável da Educação Nacional e, ao mesmo tempo, de suas formas de organização e gestão.

### **A integração entre Ciência e Tecnologia como determinantes da integração entre educação básica e educação profissional**

Trabalhar com 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 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 destas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica com base em demandas sociais.

Assim é que a dualidade estrutural se manifesta inequivocamente nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, com base nas 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 necessidades imediatas e, sim, a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter por meio da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura. Já 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 vai ocupar na divisão do trabalho que determinou o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais e não propriamente os seus conteúdos. O conhecimento tecnológico, embora organicamente vinculado ao trabalho, não foi democratizado porque se destinava à formação dos dirigentes e por longo tempo ficou restrito à formação de nível superior. Da mesma forma, a versão geral do ensino médio disponibilizou 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. O desenvolvimento das forças produtivas, à medida que vai avançando em razão das mudanças na base técnica, vai trazendo novas demandas para a

educação dos trabalhadores, o que no modo de produção capitalista responde às necessidades decorrentes da valorização do capital.

Gramsci, ao analisar o americanismo e o fordismo, já demonstrava a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital à medida em que, baseados nas relações de produção e nas 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 implicava na ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. Para Kuenzer (1985, p. 52), “É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral.”

Se o fundamento desse novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola passam a educar o trabalhador para esta divisão (MARX; ENGELS, 1976). Em decorrência, a ciência e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, se constituiu 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 a elaboração do conhecimento (MARX; ENGELS, 1976). A escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

O desenvolvimento científico-tecnológico, ao impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas na perspectiva do processo de criação de valor, 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; ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa, bem como dos que as gerenciam, 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 necessidades educativas para os trabalhadores que até então eram conhecidas como próprias da burguesia; a crescente cientifização 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 através da operacionalização da ciência.” (KUENZER, 1988, p. 138).

Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática e criando tecnologia; ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas. O trabalho e a ciência, dissociados por efeito das formas tradicionais de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade pela mediação da tecnologia, consequência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos ao processo de acumulação. Estabelecem-se, então, 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, as políticas educacionais que de fato se

comprometam com os que vivem do trabalho devem ter a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte (KUENZER, 2003).

Desde o início do século 17 a relação entre ciência moderna e tecnologia é estreita e amplamente celebrada, mas interpretada de modos diversos. Galileu, profundamente impressionado com os instrumentos construídos por artesãos na armaria de Veneza, via os artefatos tecnológicos 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 resultado da obtenção de conhecimento científico.

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

Sem a pretensão de resolver a polêmica que se desenvolve ao se discutir as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, mas de buscar compreendê-la, Dagnino (2001) propõe a classificação das formas de abordar a relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade em duas grandes abordagens. A primeira toma como foco a Ciência e Tecnologia (C&T), supondo o seu avanço contínuo e inexorável, seguindo um caminho próprio, independente das relações sociais, podendo ou não influenciar a sociedade de alguma maneira.

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, implementando ou inibindo mudanças segundo os interesses do projeto hegemônico.

A formulação de concepções, políticas e formas de organização da educação profissional depende de como se compreende esta relação; a primeira abordagem reduz a educação profissional à dimensão ou de neutralidade ou de determinismo com base na compreensão que a ciência é a fonte do conhecimento verdadeiro e universal, não reconhecendo, portanto, a dimensão política do desenvolvimento científico-tecnológico. A idéia de neutralidade parte do pressuposto de 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, devendo ser 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, 2001, p. 42).

Mostra o autor que esta concepção apresenta o progresso como uma sucessão de fases ao longo de um tempo linear e homogêneo dando origem a resultados melhorados sucessiva, contínua e cumulativamente, o que 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 utilizados 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 racionalmente, levando ao “comportamento racional” em todas as esferas de atividade. Graças à ciência, seria possível livrar-se da política, implantar o domínio da lógica e da razão, em substituição ao da emoção e da paixão; as próprias questões sociais e políticas poderiam ser tratadas de maneira científica, eliminando as disputas irracionais animadas por interesses políticos e produziria uma sociedade cada vez melhor. A própria política passa a ser tratada como uma 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, 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, dado como neutro, 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 nesse âmbito é o determinismo tecnológico, que leva à 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 ser determinantes das 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. Bastaria, portanto, ao proletariado se apropriar do conhecimento burguês para construir o socialismo, resultante “natural” do desenvolvimento das forças produtivas.

Na linha teórico-metodológica em que se está desenvolvendo este estudo, estas abordagens são insuficientes. Em primeiro lugar, se reconhece 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, mesmo que atuem no campo da esquerda, apenas viabilizar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico

que permitiu ao capitalismo desenvolver-se. Permanecer nesta tese conduz a uma posição imobilista, uma vez que a desconsideração da 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.

É Gramsci (1978) que aponta a saída para este impasse, ao afirmar que a Ciência, enquanto produção humana parcial e historicamente determinada, também é uma superestrutura, uma ideologia, embora ocupe um lugar privilegiado, em decorrência de seus efeitos sobre a infraestrutura.

Dada a relativa autonomia das superestruturas em relação à infraestrutura, 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 parte da superestrutura. 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 com base na lógica da acumulação, possuem características específicas que não são diretamente assimiláveis aos valores capitalistas, o que lhe garante uma autonomia relativa e mesmo alguma independência em relação ao Estado e aos detentores dos meios de produção. Sendo assim, a posse do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores e a sua participação nos espaços decisórios que definem a política de C&T podem criar as condições necessárias para que se inicie o processo de sua reorientação no sentido de antecipar demandas da sociedade que não encontram possibilidade de serem satisfeitas dada à atual correlação de forças políticas.

Como afirma Dagnino (2001, p. 28-29):

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.

### **A gestão da educação profissional integrada à gestão da educação nacional: princípios**

Embora a autonomia para a intervenção política tenha severos limites impostos pela hegemonia do capital, a afirmação de Dagnino (2001) supra citada permite que se considere a organização da educação profissional sobre outras bases, diferentes das que historicamente vêm sendo desenvolvidas, uma vez que reafirma o compromisso histórico da esquerda com a classe trabalhadora, apontando para a urgência da disponibilização de educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para todos os que vivem do trabalho.

Esta compreensão leva à necessidade de 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 integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta se dá principalmente em espaços públicos, mediante políticas, financiamento e gestão públicos.

A gestão, portanto, desta modalidade de educação 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, de modo a abrir a possibilidade e que a produção do conhecimento possa ser utilizada 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.

Situadas as relações entre ciência e sociedade e suas conseqüências para os processos de gestão e desenvolvimento da educação dos trabalhadores, torna-se necessário analisar as relações entre ciência e tecnologia, ou seja, entre ciência e trabalho.

A produção dos autores já citados, embora orientada por diferentes epistemologias, já indica a impossibilidade do rompimento entre a produção de conhecimentos científicos e de artefatos tecnológicos que se configuram como processos interdependentes, entrelaçados em uma trama de relações recíprocas. Assim é que, ao mesmo tempo em que os conhecimentos científicos permitem o desenvolvimento de tecnologias, estas por sua vez criam novas hipóteses e novas demandas de conhecimentos científicos para atender às finalidades do desenvolvimento social e econômico. Se esta afirmação já se colocava como verdadeira para Galileu, e a partir da segunda Revolução Industrial se tornassem mais visíveis as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, é a partir dos anos de 1980, com o desenvolvimento e utilização ampliada da base microeletrônica, que as relações de reciprocidade entre estes campos se configuram de forma mais intensa, tornando muito difícil o estabelecimento de suas fronteiras.

O impacto das transformações sociais e produtivas causado por esta nova base técnica se fez sentir de forma muito intensa sobre as demandas de educação dos trabalhadores, lastreada numa nova concepção de competência que integrou as atividades intelectuais e as práticas laborais,

passando a entrar em jogo as capacidades para mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos, o que depende apenas em parte do domínio cognitivo, adentrando na esfera do domínio afetivo ou comportamental. Segundo Kuenzer (2003, p. 17), com as mudanças ocorridas nos processos sociais e produtivos em decorrência da microeletrônica, a competência passou a ser compreendida, em contraposição a um saber de natureza psicofísica com foco na ocupação, predominantemente tácito e, portanto, desvinculado do conhecimento científico propiciado pela escolaridade, como:

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ela tem sido vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Passou-se a exigir dos que vivem do trabalho o que até então era prerrogativa da burguesia: o domínio do trabalho intelectual, não apenas no plano teórico, mas integrado à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, exigindo criatividade e rapidez.

A importância do domínio do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências torna-se mais evidente quanto mais mediados por ciência e tecnologia sejam os processos sociais e produtivos, embora não seja suficiente, configurando-se a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão que o simples domínio do conhecimento por parte dos trabalhadores, seja tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis, que, segundo Vazquez (1986, 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.”

Reconhecer que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações

específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas, implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar. Dessa perspectiva justifica-se e exige-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis em substituição às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas 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 só pode ocorrer com uma sólida Educação Básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o 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;
- em decorrência, 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.

Com esta compreensão das relações entre ciência, tecnologia e cultura, não se justificam propostas de organização e gestão da educação profissional em separado da educação escolar em todos os seus níveis, como o que se pretendeu em 1991 e agora de novo se pretende, com a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a ser regulamentado, fora do âmbito da LDB, por uma Lei Orgânica da Educação Profissional (KUENZER, 1988).

## **Estratégias e níveis de articulação da gestão da educação profissional**

Um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo governo e pela sociedade civil é a construção de uma proposta de gestão da educação profissional que seja capaz de envolver todos os segmentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que superem a fragmentação existente e produzam resultados socialmente reconhecidos no que tange à qualificação dos que vivem do trabalho.

No âmbito conceitual, tal como vimos discutindo neste texto, a educação profissional deve estar integrada à Educação Básica e articulada à Educação Superior. Desta premissa decorre uma consequência inevitável no caso da educação profissional brasileira, considerando a dualidade, a fragmentação e a desigualdade das ofertas: é imprescindível que se mantenha consolidados níveis de articulação e integração para que se possa ter consequência política e efetividade social, o que implica em articulação das políticas, dos órgãos públicos estatais, das escolas nos âmbitos federal, estadual e municipal e dos sistemas e redes de educação profissional.

### **Articulação dos órgãos públicos estatais**

A gestão da educação profissional no Brasil está sob a responsabilidade de vários órgãos federais. A rede de escolas técnicas está sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC); a formação dos trabalhadores, pelo Programa Nacional de Qualificação (PNQ), está sob a égide do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); a educação no campo está dividida entre o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio do PRONERA; ao Ministério da Ciência e Tecnologia está afeta a política de formação tecnológica do país e os nove Sistemas “S” estão afetos ao Ministério da Agricultura (SENAR), Ministério da Indústria e Comércio (SEBRAE), Ministério da Ação Social (SESI e SESC), Ministério do Trabalho (SENAI e SENAC), além do Pró-jovem, que se vincula à Secretaria Geral do Governo.

Este conjunto de órgãos de governo que possui responsabilidades específicas na esfera federal, seja coordenando políticas, programas, ações, redes de escolas, centros de formação ou sistemas de formação profissional, demanda articulação interna. Há evidente fragmentação no próprio governo

a exigir um nível de organização, articulação, coordenação e gestão pública das políticas e dos programas de educação profissional em âmbito nacional.

Ao considerar estratégica para o país a formulação e execução de políticas públicas de educação profissional, cabe ao governo definir as esferas de competência relativas à coordenação, articulação e supervisão das diversas iniciativas, demandas, redes, programas e ações existentes no país, buscando construir organicidade entre as diversas ações de educação profissional, atualmente dispersas por meio de programas que se realizam por uma multiplicidade de órgãos públicos, instituições privadas e organizações não governamentais, de modo a assumir o Estado sua função reguladora nesta área.

Outra constatação é a de que não há, na legislação do Estado brasileiro, a responsabilidade constitucional ou legal de financiamento da educação profissional, ou seja, ao contrário dos diversos níveis educacionais que possuem, inclusive, recursos vinculados ou fundos de manutenção e desenvolvimento, a educação profissional permanece sem garantia e sem destinação de recursos próprios necessários para a sua consecução, dependendo, anualmente, das dotações orçamentárias ou de programas especiais financiados por convênios internacionais, como o PROEP. Depende, portanto, a efetiva materialização da educação profissional da definição de instâncias e estratégias de coordenação e articulação das políticas de educação básica e profissional e da garantia de um “Fundo Público” que assegure a estabilidade dos programas e ações.

### **Articulação das instituições de Educação Profissional**

A educação profissional e tecnológica realiza-se, atualmente, por uma vasta rede diferenciada composta por inúmeras instituições, que abrangem escolas de ensino médio e técnico, universidades e demais instituições de ensino superior, Sistema S, escolas e centros mantidos por sindicatos, escolas e fundações empresariais, cursos promovidos por organizações não-governamentais, ensino profissional e regular livre, centros de formação em línguas, centros de formação de condutores e inúmeros outros espaços.

O que tem caracterizado historicamente esta oferta diversificada é a falta de organicidade, cuja superação demanda a estruturação, no Sistema Nacional de Educação, de um subsistema Nacional de Educação Profissional que articule as

Múltiplas redes existentes e vincule as diferentes demandas do processo produtivo à política de criação de emprego e renda. Este (sub) sistema deve dar-se em torno de uma política pública, estratégica e de Estado com capacidade para articular não somente as diversas redes e esferas públicas, mas também as redes, sistemas e iniciativas privadas, como o sistema “S”, programas dos empregadores, trabalhadores e ONGs. (FRIGOTTO, 2003, p. 119).

Esta estrutura organizativa (subsistema ou rede) deve ser parte integrante e integrada organicamente ao sistema nacional de educação e à política nacional de educação, posto que carece de sentido, baseado nos pressupostos expostos anteriormente, a existência de uma proposta de política pública articulada e integrada a ser objetivada em sistemas separados e independentes a exemplo do que ocorreu com as propostas da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/97 ou do que ocorreria com a criação de um Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação, como propõe o projeto de Lei Orgânica da Educação profissional, ora em discussão na SETEC/MEC.

Ao mesmo tempo, integrando as políticas de educação e o Sistema Nacional de Educação, há que definir uma política de Estado tendo em vista a *certificação*, uma vez que esta não pode ser delegada a organismos privados independentes ou mesmo ao mercado, sob pena de fomentar-se uma nova indústria de certificados que sobreponha os interesses mercantis aos interesses públicos na esfera da educação profissional.

#### Articulação entre as políticas públicas

A articulação entre as diversas políticas é fundamental para a implementação de um projeto de educação dos trabalhadores que, pela sua natureza, deve integrar as dimensões básica e profissional na perspectiva da emancipação humana e, portanto,

orientada por um conjunto de valores éticos/políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares, capazes de serem construtores de sua própria história de libertação, sendo protagonistas destes processos; a busca de justiça e solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas,

participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base. (PALUDO, 2001, p. 99).

Mais do que possível, uma política pública de educação para os que vivem do trabalho é estratégica para o processo de rompimento com a democracia formal e de construção da democracia real a partir das contradições que se estabelecem entre capital e trabalho.

Contudo, ao afirmar a perspectiva da *possibilidade* de uma outra educação para os que vivem do trabalho, afirma-se também sua *impossibilidade* nesta sociedade que se contrapõe a um projeto associado às demandas populares, articulando afirmação e negação, conquista e manutenção de processos de hegemonia e contra-hegemonia. Trata-se de um processo dinâmico e dialético em que se articulam *momentos de possibilidade e de impossibilidade*, circunscritos aos limites de uma sociedade movida pelos embates políticos no bojo das contradições entre capital e trabalho.

Neste processo contraditório, abrir espaços de participação para os que vivem do trabalho na formulação das políticas públicas de educação significa trazer para a cena outras formas de leitura e compreensão da realidade com base nas experiências e necessidades de uma classe que historicamente esteve ausente deste debate, na perspectiva da construção de políticas e projetos alternativos capazes de restaurar direitos negados aos trabalhadores ao longo dos tempos.

### Educação Profissional como política de Estado

A educação, como direito fundamental concernente à cidadania, é responsabilidade do Estado, que deve assegurar oferta pública com qualidade. Embora se reconheçam os limites do Estado na sociedade capitalista, e o papel neles exercido pela sociedade civil através da participação dos diferentes sujeitos sociais interessados na formação para e no trabalho, é competência do Estado a articulação do processo de discussão e formulação das políticas públicas de educação para os que vivem do trabalho, na perspectiva de sua emancipação, integrada a um projeto de fortalecimento nacional.

Para tanto, cabe à sociedade civil, através dos seus movimentos organizados e instâncias de representação dos interesses contraditórios em jogo, instar permanentemente o Estado a cumprir não apenas um papel de coordenador das políticas, mas pelas instâncias democráticas constituídas,

organizar a legislação e a normalização da oferta pública de educação profissional, construindo socialmente as regulamentações, preservando a qualidade da educação ofertada e assegurando conteúdos de interesse coletivo, já que as leis e reformas não são naturais, mas refletem um projeto de sociedade que se define por uma dada correlação de forças, em que a classe que vive do trabalho, dadas as características do modo de produção capitalista, tende a ser sempre perdedora.

Finalmente, a razão fundamental para que essa política seja de Estado é o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de construção de uma sociedade de novo tipo, fundada na justiça social com a participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulem formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética.

## Referências

- BRASIL. Artigo n. 8. In: BRASIL. Decreto-lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.
- BRASIL. Artigo n. 39. Da educação profissional. In: BRASIL. Decreto-lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.
- BRASIL. Artigo n. 40. Da educação profissional. In: BRASIL. Decreto-lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996c.
- BRASIL. Decreto-lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996d.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação da Educação Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 85-109.

DAGNINO, Renato. *Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: Neutralidade e determinismo*. OEI – Programação-CTS+I-Sala de Lectura. 2001. Disponível em: < <http://www.campus-oei.org/salactsi/rdagnino3.htm> >. Acesso em: mar. 2003.

FRIGOTTO, Gaudencio. Concepções, experiências, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3. Brasília, 2003. *Anais...* Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia. *A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. 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, p. 17-27, jan./abr. 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas*. Porto Alegre: Editorial Tomo, 2001.

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

Professional Education: challenges for the construction of a project for those who work for a living

**Abstract:**

This article, considering the integration of Science, Technology and Society, proposes to contribute to the debate about organization and management strategies for professional education. Considering Brazilian Law 9394 of 1996, it affirms that professional education is to be developed through intentional and systematized actions upon a solid base of general, scientific-technological and social-historic education. By concept and by norm professional education and is an integral and inseparable part of National Education. It stems from this affirmation that the organization and strategic management of professional education can not be conducted in parallel or externally. This is in counter to the proposal for the creation of a law that would confer an autonomy to professional education in relation to the National Educational System, through a specific organization and regulatory standards. The article defends the integration of policies, programs and institutions that preserve the specificities of the different levels and a collective construction strategy. It calls for the creation of a specific fund for financing and public management, in which the government assumes the role of coordinator and supervisor in the articulation of efforts of government, business and workers. It understands professional education to be integrated

Educación Profesional: desafíos para la construcción de un proyecto para los que viven del trabajo

**Resumen:**

A partir de la integración entre Ciencia, Tecnología y Sociedad el presente artículo propone contribuciones para el debate en relación a las estrategias de organización y gestión de la educación profesional, teniendo como principio la democratización en la perspectiva humana. En la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, n. 9.394 de 1996 (Brasil), se afirma que la educación profesional debe ser desarrollada mediante acciones intencionales y sistematizadas sobre una sólida base de educación general, científico-tecnológica y socio-histórica, siendo por concepción y por norma parte integrante e indisoluble de la Educación Nacional. De esta afirmación se deriva que su organización y su gestión estratégica no admite cualquier forma de paralelismo o externalidad, contraponiéndose a la propuesta de creación de una Ley Orgánica que confiere, mediante una organización y un marco regulativo propio, autonomía de la educación profesional en relación al Sistema nacional de Educación. Defiende la integración de las políticas, de los programas y de las instituciones, preservando las debidas especificidades de instancias y estrategias de construcción colectiva, la creación de un fondo específico de financiamiento y de gestión pública, incentivando al Estado a asumir su papel como coordinador y supervisor

to elementary education, to be a universal right and a responsibility of the State.

**Key words:**

Professional Education. Education for work.

en la articulación de los esfuerzos del gobierno, de los empresarios y de los trabajadores, entendiendo a la educación profesional, integrada a la educación básica, como derecho de todos y deber del Estado.

**Palabras-clave:**

Enseñanza Profesional. Educación para el trabajo.

Acácia Zeneida Kuenzer  
Rua José de Alencar 161, ap 114  
Cristo Rei  
Curitiba-Paraná  
CEP: 80050-240  
*E-mail:*acaciazk@uol.com.br

Gabriel Grabowski  
Rua Felizardo 486, ap 1011  
Jardim Botânico  
Porto Alegre - RS  
CEP:90690-200  
*E-mail:*gabrielg@feevale.br

Recebido em: 17/05/2006  
Aprovado em: 02/06/2006