

Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional

Gabriela Eyng Possolli, Universidade Federal do Paraná (UFPR)

RESUMO – O objetivo deste trabalho é subsidiar a discussão sobre as políticas educacionais para a educação profissional. Parte-se do pressuposto de que, para pensar as políticas educacionais na educação profissional, é necessário compreender o contexto problematizador no qual emergem as concepções, diretrizes e práticas educativas. Assim, abordam-se as mudanças no mundo do trabalho e na educação, e discutem-se aspectos que permitem o entendimento da conjuntura atual. O artigo divide-se em quatro partes, que abordam respectivamente: i) o contexto problematizador que caracteriza o pano de fundo da discussão; ii) as políticas públicas, sociais e educacionais; iii) o processo de formulação de políticas públicas e seus agentes definidores; iv) e os aspectos norteadores para a construção de políticas e projetos de educação profissional, a saber: educação para o pensar, currículo por competência e pedagogia de projetos, interdisciplinaridade e transversalidade, vinculação com as mudanças no mundo do trabalho, novas tecnologias aplicadas à educação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais, mudanças no mundo do trabalho, educação profissional.

1. INTRODUÇÃO

As transformações nos processos de produção de mercadorias desencadeiam mudanças que atingem as várias dimensões da produção humana no presente momento histórico. O atual período consiste em um momento de crise do modo de produção capitalista, assinalado pela existência simultânea de dois modelos de acumulação: o *taylorismo/fordismo* e a acumulação flexível. Cabe compreender a conjuntura de transição do regime de acumulação *taylorista/fordista* para o de acumulação flexível, bem como suas implicações para a redefinição da função do Estado e suas relações com a educação. A existência de um Estado inchado e a rigidez do modelo de produção aliadas a um mercado esgotável de bens de consumo duráveis, a elevadas taxas de desemprego e inflação e a um expressivo nível de organização dos partidos políticos e sindicatos geram uma crise no modelo *taylorista/fordista* de produção.

Nessa conjuntura, o capital realiza reformas que levam o capitalismo mundial a um novo estágio de desenvolvimento, para superar a crise. Com a finalidade de alcançar um aumento significativo da produtividade

e da capacidade competitiva, o capitalismo estabelece um novo padrão de acumulação, baseado em um modelo flexível de produção, articulado à globalização da economia e que inaugura alterações contextuais e estruturais que indicam novas formas de relações socioculturais, econômicas e políticas.

A acumulação flexível é assinalada por um confronto direto com a rigidez do modelo *taylorista/fordista*. Segundo Harvey (2000, p. 140), apoia-se na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” e caracteriza-se pelo surgimento de “setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

A fim de compreender as políticas públicas no contexto neoliberal do capitalismo globalizado, cabe abordar, como pressuposto teórico, de que maneira esse modelo de desenvolvimento entende as relações entre indivíduo e sociedade, as instituições sociais, o Estado e a ordem social, a democracia e o mercado.



No que se refere à relação indivíduo-sociedade, na visão neoliberal, os indivíduos podem ser entendidos como células sociais que compõem o sistema econômico. Friedman (1980), um dos principais teóricos defensores do neoliberalismo, explica que as finalidades sociais neoliberais se reduzem às coincidências que possam ser estabelecidas entre objetivos individuais. De acordo com as ideias de Friedman, os valores de uma sociedade, sua cultura, suas convenções sociais, desenvolvem-se por meio do intercâmbio voluntário, da cooperação espontânea, da evolução de uma estrutura complexa de tentativas e erros, de aceitação e rejeição. Conforme esse entendimento, se a sociedade é o somatório de elementos independentes, os objetivos sociais são a conjunção parcial desses elementos, em que cada um busca a satisfação de seus interesses particulares. “Na estrutura da sociedade, as normas e tradições têm uma importância fundamental, já que constituem o consenso dos indivíduos, de acordo com seus objetivos específicos” (BIANCHETTI, 2005, p. 73).

Na perspectiva neoliberal, as instituições sociais são uma construção humana em que convergem os interesses individuais. Hayek (1980), outro importante teórico defensor do neoliberalismo, defende que as instituições sociais, embora pareçam estruturadas, não foram planejadas ou criadas intencionalmente. E faz a seguinte analogia: as estruturas da vida social se desenvolvem de maneira semelhante ao crescimento de uma árvore ou à formação da estrutura física de um cristal. Um dos pontos centrais do neoliberalismo pode ser percebido nesse conceito: as tradições sociais embasam a idéia de perpetuação e evolução da sociedade, e tais tradições não podem ser modificadas por uma decisão única de alguma instância de relação social. A ausência de explicações sobre os porquês das instituições sociais decorre do modo pelo qual se processa a sua aprendizagem, a “transmissão cultural”, e pela impossibilidade humana de “captar as complexas relações que se estabelecem em uma sociedade” (BIANCHETTI, 2005, p. 76). Segundo Hayek (1980), as instituições sociais

não devem ser transformadas radicalmente sob pena de destruírem a complexa ordem geral que estrutura seu funcionamento.

Entre as instituições sociais, o pensamento neoliberal dá maior atenção ao Estado, ao qual atribui características de uma pessoa, com a probabilidade de adquirir poderes limitados. No neoliberalismo, a sociedade política e a sociedade civil referem-se a espaços diversos de ação. Dessa forma, a atividade econômica é própria da sociedade civil, e a sociedade política não deve intervir em sua regulamentação (GRAMSCI, 1984). Esse conceito de Estado condiz com o ideário de que a função estatal deve restringir-se a estabelecer regras aplicáveis a circunstâncias gerais, e que os indivíduos devem ficar livres para agir conforme as situações e em função de interesses próprios.

O Estado capitalista é o que instrumentaliza a ordem social, de acordo com os intentos das classes dominantes. Para os neoliberais, a função instrumental não é um atributo do Estado por ele ser capitalista, mas se exprime quando o Estado está permeado por tendências à planificação e ao controle dos mecanismos naturais. No pensamento neoliberal, a ordem social é uma “premissa básica naquelas sociedades que não tenham logrado estabelecê-la nas atitudes individuais a partir de uma certa tradição histórica”. Desse modo, as sociedades latino-americanas não a têm, por não fazer parte de suas tradições. Faz-se necessário, portanto, fixá-la, para assim “tomar parte na nova ordem mundial” (BIANCHETTI, 2005, p. 82).

A democracia, para os neoliberais, refere-se a um método de governo que não diz nada sobre quais devam ser os fins do governo (HAYEK, 1980). O discurso neoliberal estabelece a crítica à democracia como forma de governo, procurando divulgar uma visão desvalorizada da ação política que seja democrática. O neoliberalismo atribui à negociação democrática uma imagem de busca por interesses individuais, como se a existência da democracia fosse a causadora desses impulsos egoístas. Dessa maneira, exclui-se da consideração neoliberal o fato de que “a

concentração da riqueza não foi resultado da vigência da democracia como forma de governo”, mas sim das características do modo de produção capitalista, em que “o poder que se expressa nas instituições políticas é o resultado de controle dos mecanismos de produção” (BIANCHETTI, 2005, p. 86). O mercado para o neoliberalismo é o eixo das relações sociais que move a organização social. Segundo Villarreal (1986, p.37), “O mercado é um mecanismo autorregulador do processo econômico e autocorretor dos eventuais e transitórios desequilíbrios do capitalismo”.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS: SISTEMATIZAÇÃO CONCEITUAL

Podem-se definir, em termos ideais, políticas públicas como o conjunto de políticas que permeiam todos os aspectos da vida em sociedade, implementadas com o objetivo de atender às demandas dos grupos sociais. As políticas públicas desdobram-se em vários campos de atuação, que compreendem basicamente as áreas “econômica, social, militar e política” (SAVIANI, 1994, p. 121). As políticas públicas, como área macro, abrangem, entre outras áreas, as políticas sociais, que, por sua vez, se subdividem em outras áreas, entre as quais se encontra a educacional. As

áreas constituem um todo dinâmico em que cada área interage com todas as outras. Essa estrutura sistêmica pode ser visualizada no esquema da Figura 1.

Encontra-se em Bianchetti (2005, p. 88-89) uma definição de política social bastante consistente para a discussão aqui promovida:

Consideramos as políticas sociais como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. [...] As características destas políticas resultam das condições gerais da sociedade, ou seja, suas características dependem das características do conflito social e da correlação de forças que nele intervêm.

De maneira geral, as políticas sociais podem ser organizadas em dois grupos: políticas compensatórias e políticas estruturais. A grande vantagem das políticas compensatórias está na velocidade com que as medidas são implementadas e seus efeitos são sentidos. Por exemplo, reajustes no salário mínimo são percebidos logo no primeiro contracheque, reduzindo a pobreza de maneira quase que instantânea. Entretanto, esses efeitos são fulgazes, uma vez que, após a retirada desses incrementos do fluxo de renda, a situação dos grupos afetados tende a voltar ao *status* original.

Já as políticas estruturais baseiam-se na ideia de proporcionar uma capacidade permanente de geração de renda. Por outro lado, elas são mais lentas e seus efeitos são sentidos em longo prazo.

As políticas compensatórias baseiam-se em transferências de renda por meio de mecanismos vários que, no Brasil, estão sendo implantados com a distribuição de cestas básicas, programas de renda mínima universal e instituição de bolsas condicionadas, como, por exemplo, a Bolsa Escola e a Bolsa Família, ou ainda programas alimentares como o Fome Zero. Já as políticas estruturais



Figura 1. Áreas constituintes das políticas públicas.



Figura 2. Políticas Compensatórias X Políticas Estruturais

se baseiam em medidas que aumentem os ativos efetivos das populações pobres, dando-lhes capacidade de geração permanente de renda. Essas políticas em geral se realizam por meio de programas de apoio a pequenos produtores, pela concessão de créditos e pela qualificação de mão de obra, ou possibilitando a resolução de questões estruturais, como a regularização fundiária, a habitação e o acesso a serviços como eletricidade, água, esgoto, etc. (BRASIL, 2005, p. 16)

O grande problema das políticas sociais brasileiras é a esmagadora predominância do caráter compensatório, que não deixa raízes na vida das pessoas. Isto é, uma vez interrompido o programa, a clientela volta ao estado marginalizado original. A Figura 2 ilustra um esquema comparativo entre os tipos de políticas sociais.

As políticas educacionais fazem parte das políticas sociais, juntamente com os fatores saúde, habitação, previdência social, entre outros. Sendo o instrumento que irá especificar as ações no âmbito educacional, as políticas educacionais têm por função reger todas as decisões que dizem respeito às instituições de ensino, em todas as suas modalidades. Fornecer acesso, auxiliar na busca da redução de desigualdades por meio da elevação do nível cultural da população em geral, formar cidadãos capazes de decidir os próprios rumos que querem para as suas sociedades, devem ser objetivos, ou até mesmo funções das políticas educacionais.

A visão acima exposta quanto às políticas educacionais demonstra uma concepção ideal sobre sua função. No capitalismo globalizado, percebe-se a mudança no papel do Estado, que se afasta da atividade econômica direta e modifica qualitativamente sua regulamentação, redirecionando-se para o fortalecimento dos mercados e incremento das privatizações.

As políticas educacionais, igualmente participantes desse processo, não estão alheias a essas mudanças e sofrem modificações estruturais em sua constituição.

3. O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS AGENTES DEFINIDORES

O acesso à educação, aos serviços de saúde, à habitação e a outros direitos que garantam a democracia e a dignidade do cidadão deveria ser universal, mas, com o avanço neoliberal, observa-se a regressão desses direitos. As políticas públicas deveriam surgir da união da sociedade com o governo, a fim de haver um planejamento que defina estratégias de alocação de recursos, com o objetivo fundamental de fazer chegar, a todos os segmentos da população, os direitos gerados pelas políticas públicas.

O processo de formulação de políticas públicas deve possibilitar que as decisões governamentais sejam resultantes de uma dinâmica interativa construída com a sociedade por meio da integração de seus variados grupos constituintes. O estabelecimento de metas, a definição de programas para atuação direcionada a problemáticas específicas e a alocação de recursos humanos e financeiros para operacionalização constituem passos importantes no planejamento de uma política pública. Sabe-se, porém, que a identificação dos problemas, fatos geradores para a elaboração das políticas, é resultado da relação de forças entre grupos de interesses. Piovesan (2002, p. 13) destaca que "as instituições conduzem as decisões políticas ao longo de vias (*paths*) onde, em diferentes arenas políticas, os participantes concorrem para tomar uma decisão". Nesse

sentido, Azevedo (2001, p. 62) defende a necessidade de se ponderar que os grupos que integram cada setor “vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder e pressão daqueles que dominam o setor em cada momento”.

Novos agentes participam da disputa de interesses na definição de políticas públicas, como se pode observar em iniciativas de organizações de classes, movimentos sociais e ONGs, que participam do debate para definição de políticas. Nota-se também que o governo permite uma interferência maior da sociedade na divisão das responsabilidades que anteriormente eram exclusivas do Estado.

Entende-se que esta nova configuração [do capitalismo mundial], que a princípio se apresenta como sendo das relações econômicas, mas que leva consigo a produção da cultura, os hábitos culturais e a simbologia social, é determinante no aparecimento de um novo perfil da estrutura social. Neste novo perfil apresentam-se agentes outros participando da elaboração e estabelecimento das políticas públicas. A participação desses novos agentes traz uma nova interpretação da organização de classes, das representações profissionais e sindicais, do papel do Estado, a atribuição das ONGs e dos movimentos sociais e, com isto, o aparecimento de um novo entendimento sobre a elaboração, gestão e caráter das políticas públicas. (BONETI, 2006, p. 61)

A educação brasileira, especialmente a educação profissional, tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, que afetam os diversos aspectos de sua atuação, como: reformulação da estrutura interna; aumento de custos; busca por novas fontes de financiamento; expansão de funções; influência de atores governamentais e não-governamentais; multiplicidade de interesses e metas de qualidade a serem atingidas; corporativismo e visão de mercado; entre outros.

4. ASPECTOS NORTEADORES PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com base na compreensão conceitual de políticas públicas e no entendimento quanto a seus agentes definidores, desenvolvem-se, nesse ponto, alguns princípios que devem estar presentes na discussão relativa à formulação e à operacionalização de políticas para educação profissional, como eixos integradores de propostas educativas comprometidas com a atual configuração do mundo do trabalho. Os cinco aspectos elencados a seguir devem ser entendidos de maneira holística, o que perpassa a análise de políticas educacionais. Por serem interdependentes e coparticipantes no processo educativo, esses aspectos não podem ser considerados separadamente.

4.1 VINCULAÇÃO COM AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

Nas últimas décadas, têm ocorrido significativas modificações no modo de produção capitalista em âmbito mundial. O capitalismo vive novo padrão de acumulação, decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva. As transformações nos processos de produção de mercadorias desencadeiam mudanças que atingem as várias dimensões da produção da existência humana neste momento histórico.

Como resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, exigindo cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista vai sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade. (KUENZER, 2005, p. 33)

Ao se considerarem as mudanças resultantes da acumulação flexível, destacam-se as seguintes: a base material da sociedade muda a partir da revolução tecnológica, da eletromecânica para a microeletrônica; o capitalismo atravessa um processo de reestruturação produtiva; acentua-se o surgimento

de organizações de natureza social e pública de caráter não-governamental (ONGs), promovendo a privatização da função pública; as instituições, organizações e sociedades econômicas e políticas passam a constituir interdependência global. As transformações nas bases tecnológicas do processo de produção agravam o desemprego estrutural e, ao mesmo tempo, demandam mudanças no perfil da força de trabalho empregada e nas técnicas de gestão (FARIA, 2004).

O capitalismo de acumulação flexível causa diversas modificações nos processos educacionais, a fim de promover a formação de profissionais/cidadãos adequados às novas exigências de qualificação. No modo de produção capitalista de acumulação flexível, as instituições de ensino permanecem desempenhando um papel de pré-seleção, em consonância com a seletividade do mundo do trabalho. A educação formal, entendida como aquela realizada em instituições especializadas, tem a incumbência de formar condutas e habilidades que possibilitem ao trabalhador encarar situações dinâmicas com a necessária flexibilidade.

Tem-se como finalidade uma educação que, compromissada realmente com os excluídos e os trabalhadores, ultrapasse as políticas educacionais coercivas, tomando por referência as positividade das mudanças no mundo do trabalho, a fim de edificar um paradigma educativo que rompa com a lógica da racionalidade financeira e forme cidadãos/trabalhadores ética, intelectual, técnica e politicamente desenvolvidos e comprometidos com a constituição de um novo modelo de sociedade.

4.2 EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

A fim de obter fundamentos para o estudo da educação para o pensar, também chamada de pedagogia de problematização, tem-se como aporte teórico indispensável o pensamento de Paulo Freire, que viabiliza o entendimento dos aspectos relacionados, como: a pesquisa em educação; o aprender a aprender; a postura crítico-reflexiva; a aprendizagem significativa; o conhecimento

contextualizado; o aprendizado ao longo da vida; articulação com o trabalho e a estrutura social; a educação libertária e emancipadora; educação como um ato político e coletivo. Gadotti, ao discorrer sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire, destaca que sua teoria e práxis perpassam, sobretudo, quatro intuições originais:

- 1.^a) Ênfase nas *condições gnosiológicas da prática educativa*. Toda obra de Paulo Freire está permeada pela idéia de que educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo. [...]
- 2.^a) Defesa da *educação como ato dialógico* e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo. Paulo destaca a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. A teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que o ato de conhecer e o de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro.
- 3.^a) A noção de *ciência aberta às necessidades populares* ligada, portanto, ao trabalho, ao emprego, à pobreza, à fome, à doença etc. Seu método, por isso, não parte de categorias abstratas, mas dessas necessidades das pessoas, capturadas nas suas próprias expressões (valor da oralidade) e analisadas por ambos, educador e educando. [...]
- 4.^a) *O planejamento comunitário, participativo*, a gestão democrática, a pesquisa participante. (GADOTTI, 2000, p. 2)

Na pedagogia crítico-problematizadora, o método de ensino-aprendizagem é desenvolvido por meio de grupos de discussão, em que educador e educando estão em um mesmo patamar de importância e são coparticipantes no processo dialético de construção do conhecimento. A aprendizagem acontece por meio da ação-reflexão-ação e da sistematização de situações-problema. O processo de construção do aprender é um ato de imersão na realidade concreta, em experiências em que o educando realiza uma aproximação crítica da realidade.

4.3 CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E PEDAGOGIA DE PROJETOS

Segundo Senac (2004, p. 31), a organização da aprendizagem e o desenvolvimen-

to curricular por meio de competências são vistos como “articulação entre conhecimento e inteligência pessoal, ganha[m] espaço nas organizações educacionais por exigência das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e se torna[m] o eixo do processo de ensino e aprendizagem”. Tem-se como demanda emergente a educação continuada e o desenvolvimento de capacidade multidisciplinar. Nesse panorama, segundo Eyng (2001, p. 23), “configura-se a necessidade de orientar o processo educativo pelo desenvolvimento de competências, pois se constituem um potencial dinâmico que permite a formação continuada”.

Com base nesse entendimento e na concepção de Charlier e Donnay (1993), percebem-se as competências profissionais como participantes de uma tríplice base compostas por: projetos (sentidos/fins/objetivos), atos (condutas metodológicas) e competências (saberes e esquemas de ação). Nesse sentido, as competências tornam-se expressivas quando estabelecem estratégias de ação e promovem projetos e experiências.

Cabe ressaltar a relação intrínseca entre a pedagogia de projetos e a organização curricular por competências e seu grande potencial para a educação profissional:

Uma educação profissional voltada para a formação de competências exige uma organização curricular que leve em conta a diversidade dos processos educativos, dentro e fora da escola, dos interesses e prioridades de formação de cada indivíduo. A necessidade de aprendizagem significativa, ensino contextualizado e formação de competências são exemplos de demandas que se apresentam como desafios para os atuais sistemas de ensino. Nesse contexto, o Método de Projetos vem-se destacando como estratégia pedagógica que visa estabelecer relações entre as informações a que os alunos têm acesso e a realidade, instaurando um ambiente de ensino baseado na resolução de problemas. (BARBOSA; GONTIJO; SANTOS, 2004, p. 48).

Não é possível levar a cabo um processo de desenvolvimento de competências profissionais tão-somente por meio da “aplicação instrumental dos conteúdos

(bases tecnológicas)” ou excluindo-se a prática viabilizada por momentos de trabalho concreto. Da mesma forma, não se podem renegar os conteúdos como veículos para apreender as competências. “Os conteúdos precisam ser significativos e atualizados, vistos como recursos e não finalidade da educação, assimilados pelos alunos de forma crítica e dinâmica e mobilizados para a solução de situações concretas de trabalho” (SENAC, 2004, p. 34).

O processo de ensino-aprendizagem orientado por projetos constitui uma estratégia que, a partir da metodologia de pesquisa e de situações-problema, promove a vinculação teoria-prática, levando o educando a ser participante na produção do conhecimento, em constante movimento de ação-reflexão-ação. Trata-se de uma proposta inovadora que pretende romper com a configuração rígida e preestabelecida de conteúdos, em que a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo holístico e complexo e o “conhecimento da realidade e a intervenção nela tornam-se elementos do mesmo processo” (BARBOSA; GONTIJO; SANTOS, 2004, p. 50).

O desenvolvimento de competências profissionais por meio de projetos possibilita a superação do currículo linear, conceituado como aquele que “apresenta a realidade em fragmentos, como se fosse uma enciclopédia, [e] orienta-se pela reprodução do conhecimento, ou seja, considera o conhecimento um produto já pronto e acabado que pode ser consumido” (EYNG, 2003, p. 119). Desse modo, enfatiza a construção do conhecimento contextualizado e inter-relacionado, estabelece saberes multidisciplinares e promove, assim, o currículo integrado.

4.4 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

Com a compreensão sobre o currículo integrado, o qual funciona como promotor da relação teórico-prática no processo educativo, em que as disciplinas interagem como partes de um todo (compreendidas como unidades integradas e contextualizadas), tem-se

que o processo educativo se estrutura com base nos princípios da interdisciplinaridade e da transversalidade.

A interdisciplinaridade pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas. A metodologia interdisciplinar requer um posicionamento diferenciado perante o conhecimento, "que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam" (FAZENDA, 1994, p. 69-70). A interdisciplinaridade é definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como dimensão que: "questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles" e critica a organização compartimentada da realidade, percebida historicamente na educação brasileira (BRASIL, 1998, p. 30).

Ainda reportando-se à concepção dos PCNs, a transversalidade possibilita que a prática pedagógica estabeleça "uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)" (BRASIL, 1998, p. 30). Os PCNs indicam seis temas transversais que devem perpassar e articular o projeto pedagógico, a saber: ética, meio ambiente, educação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo. Tais temas devem ser percebidos como eixos condutores das práticas educativas, sem relação estrita com qualquer área de conhecimento, uma vez que expressam valores básicos à cidadania e correspondem a aspectos indispensáveis para a vida em sociedade.

Assim, infere-se que, se o processo educativo não é organizado interdisciplinarmente, a possibilidade de se trabalhar transversalmente fica muito comprometida, e vice-versa. A interdisciplinaridade e a transversalidade devem ser visualizadas como estratégias de conhecimento e ação

que visam reintegrar áreas de saber-fazer que foram isoladas pelo tratamento disciplinar e que, por isso, precisam ser parte integrante e inseparável do planejamento e da gestão da educação profissional.

4.5 NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dentro da dinâmica estrutural do sistema capitalista, o paradoxo da combinação entre estagnação e mudança manifesta-se na evolução dos meios de comunicação. O sistema tem estimulado profundas transformações nos meios, uma efervescente revolução tecnológica, permeada cada vez mais pela cibernética. Esta revolução está provocando mutações tanto no campo da organização quanto no plano do comportamento social.

Novas tecnologias de comunicação surgem em uma escala de grande e rápida ascensão, ao mesmo tempo em que as existentes são aprimoradas e inovadas. As opções, incrementadas pelo fascínio da tecnologia sofisticada, são cada vez mais diversificadas, o que, por um lado, indicaria o aumento da liberdade dentro dos sistemas de comunicação. Por outro lado, temos o desejo histórico da classe dominante de construir um modelo de organização social que possa realmente ser caracterizado como sistema manipulável.

A difusão do uso de tecnologias na educação, em especial com o advento da internet, inaugura novos espaços de comunicação e formação que interferem no processo educativo e na apreensão da realidade.

O saber-fluxo, o saber-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que deve ser aprendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. (LEVY, 1998, p. 38)

O fato de as novas tecnologias promoverem práticas de ensino inovadoras no campo da aprendizagem não propicia a emergência espontânea de novos paradigmas de apreensão da realidade. Então, é de fundamental importância um projeto educacional que vise preparar o educador para esse novo campo educacional, o qual exige uma reflexão aprofundada não só do que seja ensinar, mas também sobre a relação informação–conhecimento.

As novas tecnologias podem ser um valioso aliado na construção do sujeito. No entanto, essa aliança depende, em parte, de uma proposta educativa que mantenha a educação inserida em sua perspectiva formadora. Assim, é imprescindível rever a relação ensinar–aprender, fortalecer ou assegurar a formação do educador e repensar critérios de avaliação.

Quanto à formação do professor, esta deverá incluir as abordagens de ensino baseadas em projetos e pesquisas, bem como a disposição para formar sujeitos com maior autonomia e capacidade de autoaprendizagem, com o apoio dos novos mediadores no processo de construção do conhecimento, como *softwares* educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem. Competências como o pensamento crítico, a capacidade de solucionar problemas, a habilidade escrita e a capacidade de trabalho colaborativo, que sempre foram valorizadas, serão exigidas cada vez mais pelo mundo do trabalho de base microeletrônica (OWSTON, 1997).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção de políticas sociais e educacionais democráticas e igualitárias, faz-se urgente restaurar o discurso sobre a pobreza e o bem-estar social, com o objetivo de estruturar práticas de luta que visem recuperar a ideia de ética e comunidade. Nesse sentido, Apple (1996, p. 118) argumenta que a reconstituição desses valores/ações deve-se basear em cinco princípios gerais:

1. Ressuscitar nosso sentimento de indignação moral em relação à persistência mortal da falta de teto, da fome, da ausência de sistemas de saúde (ou de sistemas de saúde inadequados) e de outras formas de privação, rejeitando a busca pseudocientífica por explicações genéticas;
2. Defender e ampliar os princípios da dignidade humana, da comunidade e da realização da democracia nos eventos concretos de nossas vidas cotidianas, questionando o crescente predomínio das políticas darwinistas sociais na arena política;
3. Reinventar formas de se referir às pessoas pobres não como “elas”, mas como “nós”;
4. Restringir os modelos de mercado a esferas muito limitadas de tal forma que a justiça social – e não o lucro e o prejuízo – seja a perspectiva central a partir da qual possamos examinar as políticas sociais e educacionais;
5. Vincular estrategicamente esses objetivos progressistas aos movimentos sociais e educacionais mais amplos, tais como as lutas comunitárias dos pobres, as lutas travadas por todos os trabalhadores (incluindo os docentes) para que tenham um salário digno, as batalhas travadas pelos povos indígenas para assegurar sua terra e sua cultura, a constante batalha contra aqueles que apenas se preocupam com lucros cada vez mais altos enquanto a sociedade se degrada ao redor deles.

No contexto educativo atual, ressalta-se cada vez mais a emergência do aumento dos níveis de educação básica e de educação profissional dos cidadãos, assim como a necessidade de um relacionamento mais estreito entre as instituições educativas e as mudanças no mundo do trabalho. A educação profissional adequada aos desafios do século XXI capacita o educando não somente para habilidades cognitivas e profissionais, mas também nos aspectos sociais, políticos e éticos, a fim de formar egressos preparados para o dinamismo tecnológico e para as exigências de competitividade e empregabilidade do mercado.

Com a emergência da ideologia neoliberal em todas as instâncias da vida em sociedade, cabe aos profissionais da educação, como responsáveis pela estruturação da prática pedagógica, repensar a educação pro-

fissional à luz das mudanças no mundo do trabalho, com o intuito de formar um profissional de outro tipo: por um lado, que seja crítico e questionador, não aceitando conhecimentos e práticas sem a necessária reflexão teórico-prática; por outro lado, que se adapte às mudanças e tenha um perfil proativo em face das inovações empreendidas nos diversos segmentos da produção capitalista e dos processos produtivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. Justificando o neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: SILVA, L. E. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. F.; SANTOS, F. F. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- BRASIL. Ministério do Turismo. Departamento de Programas Regionais de Desenvolvimento do Turismo. **Alívio da pobreza no Brasil**: reflexões e perspectivas. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARLIER, E.; DONNAY, J. **Anteciper des situations de formation**: recherche pratique et formation. Sherbrooke: Edition du CRP, 1993.
- EYNG, A. M. Políticas e práticas de gestão pública na educação municipal: as competências da escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 21-34, jul./dez. 2001.
- _____. Proposta de projeto integrado de aprendizagem. In: _____. (Org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**: parte II. Curitiba: Champagnat, 2003.
- FARIA, J. H. **Economia política do poder**. Curitiba: Juruá, 2004.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.
- FRIEDMAN, M. **La corriente se revierte**. Santiago - Chile: Estudios públicos, 1980.
- GADOTTI, M. Saber-aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ÉVORA, 2000, Évora. **Anais...** Évora: Universidade de Évora, 2000.
- GRAMSCI, A. Il nostro Marx. In: CAPRIOGLIO, S. (Org.). **Il nostro Marx**. Turim: G. Einaudi, 1984.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- HAYEK, F. El ideal democrático y la contención del poder. Santiago - Chile: **Estudios públicos**, 1980.
- KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios para a gestão. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEVY, P. **Educação e cibercultura**. São Paulo: Odile Jacob, 1998.
- OWSTON, R. D. The World Wide Web: a technology to enhance teaching and learning? **Educational Researcher**, Atlanta, v. 26, n. 2, mar. 1997. p. 38-47.
- PIOVESAN, M. F. **A construção política da Agência Nacional de Vigilância Sanitária**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2002.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SERVIÇO NACIONAL DA APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC). Diretório Nacional (DN). **Referências para a educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro: Senac, 2004.
- VILLARREAL, R. **La contrarrevolución monetarista**. México: Fondo de cultura económica, 1986.

GABRIELA EYNG POSSOLLI é Doutoranda em Educação (UFPR); Mestre em Tecnologia pela (UTFPR, 2007). Especialista em Comunicação e Semiótica (PUC-PR, 2005). Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Análise de Sistemas (PUC-PR). Tem experiência em Educação nas áreas de Docência, Gestão e Pesquisa, com ênfase em Tecnologias Educacionais e Políticas Educacionais, é professora no curso de Pedagogia e realiza capacitação de docente para Educação a Distância. E-mail: gabiepossolli@hotmail.com

Educational politics and their decision-makers agents: principles for the definition of politics for the professional education

ABSTRACT - The objective of this work is to provide information for the discussion on the educational politics for the professional education. Everything starts from the assumption that to think the educational politics in the professional education, it is necessary to understand the context of the dilemma in which the conceptions, guidelines and educational practices come forward. Thus, the changes in the world of the work and the education and aspects that allow the agreement of the current conjuncture are discussed. The article is divided in four parts which respectively talk about: i) the context of the dilemma that characterizes the background of the discussion; ii) the public, social and educational politics; iii) the process of formulation of public politics and their decision-makers agents; Iv) and the aspects which orient the construction of politics and projects of professional education, namely by: education for thinking, curriculum for competence and pedagogy of projects, inter-topic matter and trans-topic matter, entailment with the changes in the world of the work and new applied technologies to the professional education.

KEYWORDS: educational politics, changes in the world of the work, professional education.

Políticas educacionales y sus agentes definidores: presupuestos para la definición de políticas para la educación profesional

RESUMEN - El objetivo de este trabajo es subsidiar la discusión sobre las políticas educacionales para la educación profesional. Se parte del presupuesto de que, para pensar las políticas educacionales en la educación profesional, es necesario comprender el contexto del problema en el cual emergen las concepciones, directrices y prácticas educativas. Así, se abordan los cambios en el mundo del trabajo y en la educación, y se discuten aspectos que permiten el entendimiento del contexto actual. El artículo se divide en cuatro partes, que abordan respectivamente: ii) El contexto del problema que caracteriza el punto de la discusión; ii) las políticas públicas, sociales y educacionales; iii) el proceso de formulación de políticas públicas y sus agentes definidores; iv) y los aspectos que nortean para la construcción de políticas y proyectos de educación profesional, a saber: educación para el pensar, currículo por competencia y pedagogía de proyectos, interdisciplinaridad y versátil, vinculación con los cambios en el mundo del trabajo, nuevas tecnologías aplicadas a la educación profesional.

PALABRAS CLAVE: políticas educacionales, cambios en el mundo del trabajo, educación profesional.

Recebido: 31.03.2008 | Primeira decisão editorial: 15.05.2009 | Versão final: 16.06.2009 | Aceito: 22.06.2009

COMO FAZER REFERÊNCIA A ESTE ARTIGO (PADRÃO ABNT)

POSSOLLI, Gabriela Eyng. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 237-247, jan./jul. 2009.



PARECERISTAS *AD HOC*

QUER SER PARECERISTA *AD HOC*?

A revista *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia* conta com a colaboração de pareceristas *ad hoc*. Estes avaliam os manuscritos submetidos à Comissão Editorial. Para fazer parte de nosso grupo de avaliadores, basta se cadastrar em nossa página eletrônica, no endereço www.revista.facsenac.edu.br, ou enviar um e-mail para educacaoprofissional@senacdf.edu.br, com as seguintes informações: nome completo, titulação, vínculo institucional, áreas de atuação, endereço, telefone e e-mail para contato. A lista com os nomes dos pareceristas que contribuíram na avaliação dos trabalhos publicados é divulgada no último número de cada volume. Além disso, os pareceristas recebem uma declaração da comissão editorial comprovando sua colaboração.